UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PRISE EN COMPTE DE LA TRAJECTOIRE SCOLAIRE ET MIGRATOIRE DES ÉLÈVES RÉFUGIÉS DANS LES MILIEUX SCOLAIRES QUÉBÉCOIS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

ÉMILIE AVOINE

AVRIL 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur, Patrick Charland, qui m'a ouvert des portes pour me permettre de ne pas me contenter d'un chemin déjà tracé. Il m'a fait confiance, m'a permis de prendre en main mon parcours et d'avancer à mon rythme malgré les obstacles. Également, il me tarde de remercier ma codirectrice, Maryse Potvin, qui s'est montrée intéressée et n'a pas hésité à entrer dans l'aventure alors qu'elle était déjà bien entamée. Elle a apporté un regard critique qui a poussé la fille parfois entêtée que je suis à réfléchir et à aller plus loin, en plus de mettre à ma disposition son bagage dans le domaine de la recherche sur l'immigration.

Hormis mes directions, je ne peux passer sous silence tous les gens qui ont fait de ce mémoire une réalité, c'est-à-dire les dix familles qui ont généreusement accepté de partager un pan de leur vie avec moi, ainsi que les huit enseignantes et les huit autres acteurs scolaires et communautaires rencontrés, qui ont su m'éclairer par leur expérience. Ils m'ont offert leur temps et bien plus, mais surtout ils ont montré qu'ils croient en l'importance de la recherche en éducation. Merci aux interprètes (dont Yaya) qui m'ont permis d'éliminer une limite importante à ma recherche. J'ajouterais un merci tout spécial aux premières personnes contactées qui ont cru en mon projet et m'ont ouvert la porte de leur milieu alors que d'autres y avaient à peine jeté un œil.

Bien sûr, un grand merci à ma famille qui m'a toujours encouragée dans mes études qui n'en finissent plus… sans totalement comprendre où je m'en vais avec ça. Merci de m'avoir soutenue émotionnellement, d'avoir même emprunté ma plume et d'avoir sollicité vos contacts pour faire avancer les choses alors que tout semblait peine perdue. Enfin, merci à mes amis qui m'ont sortie de mon zèle de temps en temps, histoire de préserver ma santé mentale et à mes colocs, qui m'ont acceptée comme meuble supplémentaire dans leur salon. À vous qui avez été élus pour écouter mes lamentations parsemées de cris de joie, merci d'avoir été là !

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION **1**

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE **4**

1.1 Mise en contexte du phénomène étudié **4**

1.1.1 Les élèves issus de pays en guerre : une trajectoire scolaire chambardée 5

1.1.2 Les conséquences d'une trajectoire scolaire chambardée 8

1.1.3 La diversité des réalités scolaires 11

1.1.4 Les réfugiés au Québec 16

1.1.5 Le protocole d'accueil et d'évaluation 18

1.2 Problème, question et objectif général de recherche **19**

1.3 Pertinence scientifique **24**

1.4 Pertinence sociale **25**

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE **26**

2.1 Concepts liés aux élèves réfugiés et à leur trajectoire scolaire **26**

2.1.1 Le concept de réfugié 27

2.1.1.1 Définition du concept 27

2.1.1.2 Les élèves réfugiés, une population souvent confondue avec d'autres catégories d'élèves 29

2.1.2 Le concept de trajectoire scolaire 33

2.1.2.1 Définition du concept 33

2.1.2.2 Trajectoires non linéaires 35

2.1.3 Le concept de trajectoire migratoire 38

2.1.3.1 L'approche biographique 39

2.1.3.2 L'angle géopolitique 40

2.1.4 Les concepts d'éducation et de compétence interculturelles 40

2.2 La recherche relative à la trajectoire scolaire des élèves réfugiés 43

2.2.1 Les trajectoires scolaire et migratoire de l'élève réfugié dans la littérature scientifique québécoise 43

2.2.2 La prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire dans les milieux scolaires 47

2.2.2.1 La collecte d'informations relatives aux trajectoires scolaire et migratoire de l'élève 48

2.2.2.2 L'exploitation du bagage de l'élève dans la pratique enseignante 54

2.3 Objectifs spécifiques de recherche 59

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE 61

3.1 Orientations méthodologiques 61

3.1.1 L'approche qualitative 61

3.1.2 L'approche biographique 63

3.2 Collecte de données 64

3.2.1 Design général de recherche 64

3.2.2 Population à l'étude 65

3.2.3 Stratégies de recherche et données associées 69

3.2.3.1 L'entretien semi-dirigé 69

3.2.3.2 L'entretien de groupe 70

3.2.3.3 La tâche de classement 71

3.2.3.4 La tâche de réflexion 71

3.2.4 Instruments de collecte 73

3.2.4.1 Les questionnaires d'entretien 73

3.2.4.2 La fiche de classement (Annexe L) 76

3.2.4.3 La grille de consignation (Annexe M) 77

3.2.5 Synthèse de la collecte de données 78

3.3 Analyse des données 80

3.4 Enjeux éthiques associés à l'étude 81

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES 84

4.1 Les trajectoires migratoires et scolaires **84**

4.1.1 Portrait descriptif de la trajectoire migratoire et scolaire des élèves 85

4.1.2 Portrait-synthèse des trajectoires scolaires 96

4.1.3 Portrait-synthèse des trajectoires migratoires 98

4.1.4 L'impact de la trajectoire migratoire sur la trajectoire scolaire 100

4.1.5 Analyse et interprétation des résultats relatifs aux trajectoires scolaires 104

4.1.5.1 Trois types de trajectoires scolaires 105

4.1.5.2 Deux types d'expériences scolaires 110

4.2 La prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire lors du processus d'accueil et d'évaluation **115**

4.2.1 Présentation globale du processus de collecte et de partage de l'information dans les trois milieux 116

4.2.2 La collecte des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire 119

4.2.2.1 L'entretien initial 120

4.2.2.2 L'évaluation langagière 130

4.2.2.3 L'évaluation diagnostique en mathématique 133

4.2.3 Le partage des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire 138

4.2.3.1 Le partage des informations et les différents acteurs scolaires 139

4.2.3.2 Le contenu partagé 145

4.2.3.3 Les enjeux du partage des informations 150

4.2.4 Les facteurs influençant la prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés 157

4.2.4.1 Facteur 1 : Le nombre d'élèves reçus 158

4.2.4.2 Facteur 2 : La nouveauté 159

4.2.4.3 Facteur 3 : La médiatisation 161

4.2.4.4 Facteur 4 : L'homogénéité du groupe 163

4.3 La pertinence des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés **167**

4.3.1 Connaître la trajectoire, pour mieux orienter 169

4.3.2 Connaître la trajectoire, pour mieux collaborer 171

4.3.3 Connaître la trajectoire, pour mieux instruire 176
4.3.4 Connaître la trajectoire, pour mieux socialiser 179
4.3.5 Connaître la trajectoire, pour mieux intervenir 183
4.3.6 Connaître la trajectoire, pour mieux dépister 185

4.4 La documentation des trajectoires scolaires en relation avec les constats de la recherche 190
4.4.1 Le mythe des Africains comme groupe homogène 190
4.4.2 L'expérience de collaboration école-famille antérieure 195

CHAPITRE V
CONCLUSION 198

5.2 Synthèse de la recherche et recommandations 198

5.1 Limites de la recherche 202

5.3 Validité et fiabilité 205

5.4 Perspectives de recherche 206

ANNEXE A
PRÉSENTATION TABULAIRE DES SYSTÈMES SCOLAIRES 209

ANNEXE B
LE PROTOCOLE D'ACCUEIL DU MELS (2014) 213

ANNEXE C
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (FAMILLES) 214

ANNEXE D
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (ENSEIGNANTS) 217

ANNEXE E
FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ 220

ANNEXE F
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (AUTRES ACTEURS) 221

ANNEXE G
QUESTIONNAIRE Q1 : ENTRETIEN AUPRÈS DES FAMILLES RÉFUGIÉES 224

ANNEXE H
QUESTIONNAIRE Q2 : 1ER ENTRETIEN AUPRÈS DES ENSEIGNANTS 225

ANNEXE I
QUESTIONNAIRE Q3 : 2E ENTRETIEN AUPRÈS DES ENSEIGNANTS .. 226

ANNEXE J
QUESTIONNAIRE Q4 : ENTRETIEN AUPRÈS DES ACTEURS SCOLAIRES 227

ANNEXE K
QUESTIONNAIRE Q4 : ENTRETIEN AUPRÈS DES ICSI 228

ANNEXE L
EXEMPLE FICTIF DE FICHE SYNTHÈSE 229

ANNEXE M
GRILLE DE CONSIGNATION 231

ANNEXE N
CANEVAS D'ENTRETIEN INITIAL DU MILIEU 2 232

ANNEXE O
CANEVAS D'ENTRETIEN INITIAL DU MILIEU 3 (NOUVEAU MODÈLE) 238

ANNEXE P
CANEVAS D'ENTRETIEN INITIAL DU MILIEU 3 (ANCIEN MODÈLE) . 248

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 251

LISTE DES FIGURES

Figures		Page
Figure 3.1	Design général de recherche	65
Figure 3.2	Schéma de la répartition des participants selon les trois milieux ciblés	68
Figure 4.1 :	Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de la famille 1	85
Figure 4.2 :	Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de la famille 2	86
Figure 4.3 :	Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de la famille 3	87
Figure 4.4 :	Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de la famille 4	88
Figure 4.5 :	Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de la famille 5	89
Figure 4.6 :	Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de la famille 6	90
Figure 4.7 :	Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de la famille 7	91
Figure 4.8 :	Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de la famille 8	92
Figure 4.9 :	Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de la famille 9	93
Figure 4.10 :	Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de la famille 10	95
Figure 4.11 :	Schéma de l'ensemble des trajectoires scolaires des élèves de l'échantillon	96
Figure 4.12 :	Schéma du processus de collecte et de partage des informations au sein des trois milieux étudiés	116
Figure 4.13 :	Quantité d'information reçue par chacune des enseignantes à l'arrivée de son élève.	141
Figure 4.14 :	Hiérarchie des intervenants impliqués dans le processus de partage des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés	144
Figure 4.15 :	Nombre d'enseignantes ayant reçu chacune des informations à l'arrivée de son élève	146

Figure 4.16 :	Schéma global des fonctions relevées quant aux informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés	167
Figure 4.17 :	Schéma des éléments relatifs à fonction principale Orienter	168
Figure 4.18 :	Schéma des éléments relatifs à fonction principale Collaborer	170
Figure 4.19 :	Schéma des éléments relatifs à fonction principale Instruire	175
Figure 4.20 :	Schéma des éléments relatifs à fonction principale Socialiser	178
Figure 4.21 :	Schéma des éléments relatifs à fonction principale Intevenir	181
Figure 4.22 :	Schéma des éléments relatifs à fonction principale Dépister	183
Figure 4.23 :	Cartes des trajectoires migratoires des familles en provenance du continent africain	190

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		Page
Tableau 2.1 :	Stratégies de différenciation adoptées par les enseignant en fonction des liens d'appartenance ethnoculturelle des élèves	57
Tableau 3.1 :	Critères de sélection des participants jumelés	67
Tableau 3.2	Répartition des thèmes de la fiche synthèse/ fiche de classement	77
Tableau 3.3	Synthèse de la collecte de données	79
Tableau 4.1 :	Synthèse des trajectoires migratoires et scolaires des élèves	100
Tableau 4.2 :	Synthèse des types de trajectoire scolaires identifiées	113
Tableau 4.3 :	Synthèse des besoins des différents acteurs touchés par l'entretien initial	125
Tableau 4.4 :	Synthèse des avantages et inconvénients perçus quant à l'entité responsable de l'entrevue initiale	129
Tableau 4.5 :	Synthèse des avantages et inconvénients perçus quant à l'entité responsable de l'évaluation langagière	132
Tableau 4.6 :	Synthèse des avantages et inconvénients perçus quant à la formule d'évaluation diagnostique en mathématique	136
Tableau 4.7 :	Synthèse des arguments sur la question du partage des informations	154
Tableau 4.8 :	Synthèse des quatre facteurs influençant la prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés	165
Tableau 4.9 :	Points forts des ateliers thématiques pour les familles et les intervenants	174
Tableau 4.10 :	Posture à l'égard de l'intervention en cas de deuils et traumatismes	182
Tableau 4.11 :	Association entre les fonctions relevées et les composantes de la compétence interculturelle	186

LISTE DES ACCRONYMES ET ABBRÉVIATIONS

UNHCR	Haut-commissariat des Nation-Unies pour les réfugiés
IDMC	Internal Displacement Monitoring Center
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
ISU	Institut de la statistique de l'UNESCO
ONU	Organisation des Nations Unies
CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage de l'Académie de Grenoble
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (1964 à 2005)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005 à 2015)
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015 à aujourd'hui)
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
TCRI	Table de Concertation des Organismes au Service des Personnes Réfugiées et Immigrantes
ICSI	Intervenant communautaire scolaire interculturel
ESL	English Second Language (Anglais, langue seconde)
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
CP	Cours préparatoire (équivalant à la première année du primaire au Québec)
CE1	Cours élémentaire 1 (équivalant à la deuxième année du primaire au Québec)
SASAF	Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

RÉSUMÉ

L'année scolaire 2015-2016 a été marquée par des enjeux majeurs au plan humanitaire en raison des conflits importants qui sévissent dans plusieurs pays. La situation de migration forcée, notamment, a touché plus de 59,5 millions de personnes (UNHCR, 2015), dont plus de 30 000 au Canada[1]. Étant signataire de la *Convention relative au statut des réfugiés,* le Canada doit se munir de politiques pour favoriser l'accueil et l'intégration de ces réfugiés. Cela concerne également le milieu scolaire qui accueille des élèves aux trajectoires souvent chaotiques, trajectoires qui ont des répercussions importantes sur l'avenir de ces élèves. Ainsi, ce travail de recherche a pour objectif d'observer comment les milieux scolaires prennent en compte la trajectoire scolaire antérieure ainsi que la trajectoire migratoire des élèves réfugiés au Québec afin de mieux répondre à leurs besoins spécifiques. Pour ce faire, trois moments clés du processus de prise en compte du vécu de l'élève sont considérés, soit la collecte d'informations, le partage des informations ainsi que l'exploitation de celles-ci en classe. Mais d'abord, nous avons souhaité documenter davantage la trajectoire en tant que telle. Par une série d'entretiens menés auprès de différents acteurs (familles, enseignants, acteurs communautaires, directions et intervenants scolaires), nous avons pu recueillir les perceptions des principaux acteurs concernés par la prise en compte de la trajectoire des élèves réfugiés, engageant ainsi une réflexion sur les écueils à éviter et les pratiques gagnantes. Notamment, nous avons pu observer que l'équité à l'égard des services reçus par les élèves réfugiés et leur famille à leur arrivée pouvait être menacée par plusieurs facteurs, dont les formules d'entrevue initiale et d'évaluation pédagogique privilégiées, les idées préconçues des acteurs scolaires sur les différents sous-groupes de réfugiés, ainsi que des facteurs liés à la nature des arrivées, tels que le nombre d'élèves reçus, le niveau de familiarité avec la nationalité des élèves, la médiatisation entourant l'arrivée des réfugiés ainsi que l'homogénéité du groupe de nouveaux arrivants. D'un autre côté, nous avons constaté que la connaissance des parcours des élèves permettait aux enseignants de développer et d'appliquer leur compétence interculturelle, et ce, dans le cadre de plusieurs rôles qui sont associés à leur profession. L'accès restreint aux populations cibles dans plusieurs milieux d'accueil limite la portée des résultats, nous souhaitons donc que ces résultats sommaires encouragent la participation de ces derniers à une éventuelle étude à plus grande échelle, incluant les 13 régions d'accueil.

Mots-clés : élèves réfugiés, trajectoire scolaire, trajectoire migratoire, entrevue initiale

---

[1] Le gouvernement du Canada (2016) évalue à 30 371 le nombre de réfugiés syriens seulement, arrivés entre le 4 novembre 2015 et le 29 février 2016. Nous ne disposons pas encore des statistiques pour les réfugiés en provenance d'autres pays pour cette période.

INTRODUCTION

Mon choix de carrière s'orientant vers la coopération internationale, j'ai naturellement développé un intérêt pour les questions interculturelles. En effet, ma curiosité me pousse à vouloir explorer ce qui se fait ailleurs et de quelle façon on peut s'en inspirer. Ainsi, en tant qu'enseignante, plusieurs enjeux internationaux reliés à l'éducation, tels que l'accès, la qualité, l'égalité des sexes, l'impact des conflits et des catastrophes naturelles sur la scolarité et plusieurs autres me touchent particulièrement. Or, dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi de me questionner sur l'impact de tous ces enjeux mondiaux sur le quotidien des enseignants d'ici. Car il va sans dire que même si tous les enseignants québécois ne se sentent pas directement touchés par les ratios maître/élèves démesurément élevés des écoles dans les camps de réfugiés du Kenya, l'augmentation de la diversité dans les classes québécoises est un sujet qui les préoccupe certainement. En effet, l'immigration, et plus particulièrement l'arrivée d'élèves ayant vécu des chambardements dans leur scolarité, pose plusieurs défis aux professionnels de l'éducation. Pour ma part, ayant réalisé mon dernier stage en classe d'accueil, j'ai eu le plaisir de côtoyer ces défis au quotidien, et la volonté d'en connaître davantage sur mes élèves s'est rapidement manifestée, car un flou immense semblait exister concernant leur parcours. Plusieurs enseignants m'ont d'ailleurs décrit cette impression d'avancer à tâtons à l'arrivée d'un nouvel élève réfugié.

Selon la perspective constructiviste, tout élève arrive en classe avec un bagage de connaissances issu des expériences vécues antérieurement. Celles-ci peuvent être perçues comme un obstacle ou au contraire, comme un levier à exploiter. Pourtant, il semble que le bagage expérientiel des élèves réfugiés, souvent bien différent de celui des autres élèves, ne bénéficie que de peu d'intérêt de la part des acteurs scolaires comme des chercheurs. Cela conduit à se demander comment tenir compte de la trajectoire scolaire des élèves réfugiés pour améliorer notre approche auprès de cette

clientèle. De là, découle une série d'interrogations inhérentes au sujet : de quoi se compose le bagage scolaire et expérientiel des élèves réfugiés ? Comment l'information est-elle transmise lors du processus d'accueil et d'intégration de l'élève ? Comment prendre appui sur le vécu antérieur de l'élève pour l'amener à cheminer dans le système scolaire québécois ?

Intitulé *La prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés dans les milieux scolaires québécois*, ce mémoire vise ainsi à mieux comprendre le processus de prise en compte des renseignements relatifs à cette trajectoire et à explorer dans quelle mesure ces renseignements pourraient s'avérer comme des informations non négligeables pour les acteurs scolaires. Les réponses que nous chercherons à apporter concernent à la fois le type de renseignements à prendre en considération et la façon de les exploiter en classe. Celles-ci prendront la forme d'exemples concrets, mais aussi d'éléments de réflexion quant à la pertinence de chacun des éléments.

Tout d'abord, une première partie consacrée à la problématique permet d'observer que l'enjeu de la migration forcée, mais aussi le contexte scolaire dans lequel les enfants ont évolué, ont un impact considérable sur leur trajectoire scolaire et, notamment, sur leur intégration dans le système scolaire québécois. L'arrivée dans le système est une étape charnière pour ces élèves et la suite dépendra grandement des mécanismes d'accueil et d'évaluation mis en place lors de celle-ci. La littérature scientifique semble toutefois suggérer que des améliorations gagneraient à être apportées en ce qui concerne la prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire de l'élève. On observe d'ailleurs une rareté des études sur le sujet, alors que les chercheurs sont à la recherche de pratiques porteuses favorisant l'intégration des élèves immigrants, toutes catégories confondues.

Le cadre théorique vise d'abord à approfondir certains concepts essentiels pour ensuite mieux se pencher sur le sujet qui nous intéresse, c'est-à-dire la prise en considération de la trajectoire scolaire et migratoire, autant par le milieu de la recherche que par le

milieu scolaire. En découlent ensuite trois objectifs spécifiques nous permettant d'explorer divers aspects de la question de recherche.

Puis, le troisième chapitre jette les bases méthodologiques de la recherche, allant de la posture épistémologique de la chercheuse aux outils plus concrets de collecte de données, en passant par la démarche de collecte et d'analyse envisagée.

Le quatrième chapitre présente l'ensemble des résultats se rattachant aux trois objectifs spécifiques que poursuit cette recherche pour ensuite montrer comment ils s'inscrivent dans le corpus de connaissances déjà établi. Une dernière section mettra en relation différents constats issus des trois objectifs.

Enfin, la conclusion permet d'effectuer une synthèse de l'étude en formulant quelques recommandations au regard des résultats obtenus. Les limites de la recherche sont alors discutées ainsi que certaines perspectives de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous tenterons d'abord de définir la situation des élèves réfugiés avant, comme après leur arrivée au Québec. L'impact de la migration forcée sur la scolarité est l'angle qui guidera cette mise en contexte. La situation des réfugiés de guerre[2] ainsi que les répercussions possibles de cette situation sur la scolarité future seront donc présentées. Ensuite, nous nous concentrerons davantage sur l'accueil de ces élèves réfugiés au Québec. Enfin, un bref tour d'horizon de la littérature, autant mondiale que québécoise, permet de justifier la pertinence scientifique d'une recherche portant sur cette population. Le choix de l'objectif général de recherche ainsi que de la question de recherche viennent ensuite clore ce premier chapitre.

1.1 Mise en contexte du phénomène étudié

Le monde assiste présentement à une crise sans précédent, alimentée par des situations de conflits qui se multiplient et perdurent. (UNHCR, 2014). Ainsi, dans de nombreux pays, des populations sont forcées de quitter leur domicile, car leur sécurité n'y est plus assurée. À ce propos, le Haut-commissariat des Nations-Unies pour les réfugiés déclarait que le nombre de personnes déplacées en 2014 en raison de conflits s'élevait à 59,5 millions, soit une augmentation de 8,3 millions par rapport à l'année précédente. Cette situation entraîne évidemment des conséquences énormes sur les plans personnel,

[2] Bien qu'également concernés par la migration forcée, les réfugiés environnementaux ainsi que les demandeurs d'asile (définis dans le cadre théorique) ne seront pas considérés par ce mémoire en raison d'une plus grande difficulté d'accès à la population.

social, politique et économique. Étant donné que 50% des réfugiés sont des enfants (UNHCR, 2014), il importe de se questionner sur l'impact que ce déracinement aura sur leur développement, notamment sur leur éducation. En effet, l'UNICEF (2014) évalue à 30 millions le nombre d'enfants n'ayant pas eu accès à l'école pour la rentrée 2014 en raison d'une situation dite d'urgence. Les répercussions de telles situations feront également partie des éléments à prendre en considération par les pays hôtes s'ils veulent favoriser une intégration réussie. Dans le cadre de ce mémoire, la population à l'étude est constituée des élèves réfugiés ayant immigrés au Québec. Sont alors considérés les réfugiés politiques au sens légal du terme.

1.1.1 Les élèves issus de pays en guerre : une trajectoire scolaire chambardée

Selon une étude menée par l'Institut de la Statistique de l'UNESCO (ISU, 2010, dans UNESCO, 2011), l'histoire a montré à plusieurs reprises qu'un conflit armé entrave de façon importante les progrès d'une société en matière d'éducation. En effet, celui-ci a fait ressortir une perte significative du nombre d'années de scolarisation au cours des périodes de conflits par rapport aux tendances générales des pays ciblés. À titre d'exemple, les conflits en Afghanistan seraient associés à environ 5 ans et demi d'interruption de scolarité. L'interruption du parcours scolaire due à un conflit armé est un problème complexe qui est lié à l'interaction de plusieurs facteurs.

D'abord, il est à noter qu'il existe plusieurs types de conflits armés. Actuellement, alors que les conflits de types extrasystémiques[3] et interétatiques[4] sont en baisse, on observe

[3] Conflit colonial ou conflit entre un État et un groupe non étatique hors de son territoire. (UNESCO, 2011)
[4] Conflit entre deux gouvernements utilisant chacun leurs forces armées.

une augmentation des conflits internes[5] et des conflits civils[6] avec intervention extérieure (UNESCO, 2011). L'UNESCO (2011) précise que la montée des conflits internes est associée à un mépris des normes internationales relatives à la protection des non-combattants, ce qui signifie que les civils, notamment les enfants et les enseignants, sont fréquemment pris pour cible. En ce sens, l'organisme rapporte que « les groupes armés voient dans la destruction des écoles et l'attaque des écoliers et des enseignants une stratégie militaire légitime. » (*Ibid.*, 2011, p.159). En effet, les écoles représentent entre autres la perpétration de l'idéologie dominante, à laquelle les groupes adverses s'opposent. Dans le même ordre d'idées, Richardson (1999) soulève la question de la propagande, du remaniement du curriculum et de la destruction de tout matériel témoignant d'une idéologie différente de celle du groupe armé. Aussi, il arrive qu'à défaut d'être détruites, les infrastructures scolaires soient exploitées à des fins autres qu'éducatives, notamment militaires (base, entrepôt d'armes, prisons temporaires, etc.), ou humanitaires (hôpital de fortune, abris, etc.) (Richardson, 1999).

En outre, le Secrétaire général de l'ONU signale également plusieurs violations graves des droits des enfants telles que meurtres et mutilations, enrôlement dans les forces armées, attaques contre les écoles, sévices sexuels, enlèvements et déni d'accès aux services humanitaires et scolaires (Kolieb, 2009). Richardson (1999), aborde également la question des abus mentaux, physiques et sexuels comme cause de l'interruption du parcours scolaire. Par ailleurs, ces auteurs (Richardson, 1999; UNESCO, 2011) s'entendent pour dire que la simple crainte de ce type d'abus amène des familles à empêcher leurs enfants de fréquenter l'école, par souci légitime de protection : « il en résulte, pour les enfants une peur toujours plus grande d'aller à l'école; pour les enseignants, d'y enseigner; et pour les parents d'y envoyer leurs enfants. » (Nations

[5] Conflit entre les forces armées du gouvernement et un groupe civil opposant organisé, à l'intérieur des frontières de l'état.
[6] Conflit qui oppose deux groupes (ethniques, religieux, de classes sociales différentes, etc.) à l'intérieur d'un même état.

Unies, 2010 dans UNESCO 2011, p.159). Cahill et Kevin (2010) abondent dans ce sens en attestant que même le trajet entre l'école et la maison est un danger constant, notamment en raison des attaques, mais aussi des mines antipersonnel. Ainsi, dans les pays en guerre, on observe que « le taux de non-scolarisation augmente chaque fois que les conditions de sécurité empirent » (Eskander, 2014).

De plus, Richardson (1999) et l'UNESCO (2011) accordent tous deux une place importante à la question des ressources. De façon globale, l'UNESCO (2011) dénonce le détournement des fonds associés à l'éducation vers le secteur militaire, ce qui engendre une plus grande responsabilité du financement de l'éducation par les ménages ou encore une détérioration de la qualité des services offerts. De son côté, Richardson (1999) accorde une place particulière, dans son modèle théorique, aux privations de transport, de matériel pédagogique, de locaux, etc. Enfin, les périodes de déplacement, parfois longues et récurrentes, à l'intérieur comme à l'extérieur du pays, constituent également une des raisons expliquant la non linéarité du parcours scolaire chez les élèves issus des pays en guerre.

En somme, les éléments affectant la trajectoire scolaire des réfugiés sont multiples, complexes et souvent d'ordre systémique. De surcroît, alors que certaines trajectoires sont caractérisées par une interruption sur une longue période, d'autres subissent des interruptions de plus courte durée, mais de façon récurrente. Quoi qu'il en soit, celle-ci a des impacts non négligeables sur plusieurs plans.

1.1.2 Les conséquences d'une trajectoire scolaire chambardée

> « Il ne faut pas sous-estimer l'impact des pertes. Les conséquences des fléchissements en matière d'éducation pèsent toute la vie durant non seulement sur les individus concernés mais aussi sur leur pays. » (UNESCO, 2011, p.152)

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux impacts psychologiques de la guerre ou de la migration forcée sur l'enfant et sa scolarité (Kaprielian-Churchill, 1995; Azdouz, 2003; Kanu, 2008; Henry, 2009, Papazian-Zohrabian, 2016). De ces recherches, on retiendra notamment que les traumatismes vécus par les élèves peuvent avoir des conséquences non négligeables sur l'intégration socioscolaire de l'enfant. Kaprielian-Churchill (1995) montre bien l'interaction entre les aspects socioculturels, psychologiques et scolaires : « Their unstable educational background coupled with trauma is aggravated in the new environment by the need to adjust to a culture which is dramatically different from their own and at the same time, to cope with a school discipline which is totally unfamiliar » (p. 357). Pour sa part, Azdouz (2003) identifie quatre catégories de difficultés que peuvent rencontrer les enfants touchés par la guerre dans leur développement, soit des difficultés d'ordre physique (troubles du sommeil, désordres alimentaires, coliques), émotionnel (anxiété, régression, dépendances), comportemental (hyper vigilance, irritabilité) et scolaires (problèmes de concentration et/ou d'apprentissage, retards scolaires). Par ailleurs, Henry (2009) apporte un élément important relatif aux traumatismes vécus par les élèves, soit la difficulté, pour certains, à développer une relation de confiance avec les divers acteurs scolaires (qui sont des adultes en position d'autorité) en raison des représentations qui y sont associées dans le contexte de leur pays d'origine. Il en découle des implications sur le progrès des élèves et les interventions qui seront réalisées en milieu scolaire. Enfin, Papazian-Zohrabian (2016), relève également plusieurs symptômes des traumas et des deuils pouvant se manifester en classe, mais souligne que l'école peut favoriser la résilience des élèves et contribuer à atténuer leurs traumas par des pratiques inclusives.

Maintenant, si on se penche spécifiquement sur les impacts de l'interruption du parcours scolaire, on constate que la question du placement de l'élève ayant accumulé beaucoup de retard ou n'ayant même jamais intégré de système éducatif s'avère être un réel casse-tête pour les acteurs du système scolaire. En effet, comme le soulignent Gahungu, A., Gahungu, O. et Luseno (2011), le choix de classement entraîne des implications à la fois pédagogiques, psychologiques et éthiques. Pour ces auteurs, un mauvais classement peut nuire à l'estime de l'élève. Par ailleurs, selon l'étude réalisée par Kanu (2008), au Manitoba, 10% des élèves participants percevaient avoir été placés dans un niveau inférieur à leurs capacités, alors que 20% trouvaient le niveau beaucoup trop élevé. Dans un cas comme dans l'autre, la motivation de l'élève est mise à rude épreuve.

Ensuite, concernant les apprentissages en tant que tels, il est évident que la langue demeure l'une des principales barrières, et ce, pour tous les immigrants non-locuteurs de la langue d'enseignement, en l'occurrence le français (ou l'anglais) pour le système québécois. Cependant, quelques rares études permettent de dégager un écart plus marqué chez les élèves ayant subi des pertes de scolarité. Notamment, Thomas et Collier (1997) rapportent que, pour des enfants âgés entre 8 et 11 ans, ayant suivi un parcours éducatif normal avant d'immigrer, l'apprentissage de la langue d'enseignement, aussi appelée « cognitive academic language proficiency », en opposition à la langue de communication, se ferait en 5 à 7 ans, alors que pour des élèves ayant peu ou pas eu accès à l'éducation, cela prendrait plutôt entre 7 et 10 ans. Ces résultats concordent avec les travaux de Cummins (2000) qui font falloir qu'un faible niveau de maîtrise de la littératie dans la langue maternelle de l'apprenant nuirait considérablement à l'apprentissage d'une langue seconde. Comme l'indiquent Short et Fitzsimmons (2007), les élèves allophones sous-scolarisés font face au double défi d'apprentissage d'une langue seconde et de développement d'habiletés en littératie de façon simultanée. Sans compter le fait que ceux-ci cherchent à rattraper leurs pairs qui, eux, continuent de progresser, ils poursuivent donc également une « cible mouvante »

(Cummins et *al.* 2007, p. 2). Plus spécifiquement, Armand (2005) et Gagné (2004) se sont intéressées respectivement au développement de capacités métalinguistiques en lecture et à l'oral, chez des élèves allophones sous-scolarisés (3 ans et plus de retard par rapport à la norme) versus scolarisés normalement. Les deux études tendent à démontrer que les élèves ayant accumulé des retards peinent à développer ce type de compétences et que leurs difficultés semblent persistantes.

Enfin, pour ce qui est des perspectives de réussite et de qualification, l'étude de Mc Andrew, Ledent et Ait-Said (2006), menée au Québec, révèle que les élèves immigrants, toutes catégories confondues, qui accusent un retard dès leur entrée en première secondaire continuent généralement d'accroître leur retard. En effet, parmi les élèves immigrants qui accusaient déjà un retard à leur arrivée en première année de secondaire, 35,6% ont réussi à ne pas accroître leur retard, alors que 64,4% enregistrent un retard supplémentaire en secondaire 3. De plus, les résultats montrent que 61,4% des élèves issus de l'immigration étant entrés au secondaire à l'âge normal (ou jusqu'à un an de plus) obtiennent leur diplôme en 7 ans, contre seulement 38,8% chez ceux qui avaient plus d'un an de retard et cela chute à 17,9% pour ceux qui avaient accru leur retard en secondaire 3. À ce sujet, rappelons que sans qualification, les possibilités de participer activement à la vie sociale et économique s'en trouvent particulièrement réduites (Gahungu, A., Gahungu, O. et Luseno, 2011). Bordigoni (2001) a d'ailleurs observé que l'absence de diplomation augmente les risques d'exclusion sociale en plus des difficultés d'insertion professionnelle. Ainsi, les sujets non diplômés étaient plus nombreux à être dépendants de leurs parents et moins nombreux à être en couple ou à avoir des enfants que leurs congénères diplômés. De plus, l'enquête a fait ressortir une corrélation négative entre un niveau de précarité et de dépendance élevé et un faible niveau de formation atteint à l'arrivée sur le marché du travail.

1.1.3 La diversité des réalités scolaires

Outre l'interruption de scolarité qui caractérise la trajectoire scolaire de nombreux réfugiés, les contextes scolaires dans lesquels les élèves ont évolué avant ou pendant leur migration constituent également un élément à prendre en compte lorsque ceux-ci intègrent le système québécois. À ce propos, la littérature scientifique dirige notre attention notamment vers la question de la qualité de l'éducation reçue ainsi que la diversité des systèmes scolaires.

1.1.3.1 La qualité de l'offre éducative

Dans un premier temps, rappelons que les types d'installations scolaires fréquentés par les élèves ayant un parcours de réfugié peuvent être fort diversifiés selon les camps ou les pays de transits. En effet, comme l'indique Chelpi-den Hamer (2010), dont la recherche porte sur les Libériens ayant trouvé refuge en Côte d'Ivoire,:

> « les réfugiés choisissent aussi entre différentes options en fonction du contexte dans lequel ils vivent et de leurs caractéristiques socio-économiques individuelles. Les choix qu'ils font en matière d'éducation ne sont pas forcément des choix permanents et leur entrée dans un système n'exclut pas par la suite de naviguer entre d'autres offres d'éducation. » (p. 48)

Celui-ci a d'ailleurs identifié cinq options différentes pour cette même population de réfugiés. Évidemment, la qualité des services offerts peut varier considérablement d'un établissement à l'autre. Pour ce qui est des camps de réfugiés, Arvisais et Charland (2014) déplorent que le niveau de qualité de l'éducation ne soit actuellement déterminé par le UNHCR qu'en fonction de trois indicateurs :

> « Le premier indicateur est celui du ratio élève/enseignant. Le deuxième indicateur est celui du nombre d'enseignants qualifiés ou formés. Finalement, le troisième indicateur est celui du niveau de reconnaissance de la scolarité réalisée à l'intérieur du camp après le rapatriement des réfugiés dans leur pays d'origine ou dans un pays d'accueil. » (p. 4)

Selon Roger (2013), qui a réalisé une analyse documentaire portant sur le maintien des camps de réfugiés à long terme, on pourrait qualifier cette qualité de médiocre, car la réalité serait bien en deçà des objectifs fixés par le UNHCR. Pour justifier son propos, l'auteure indique que le ratio maître/élèves visé par le UNHCR serait de 1 : 40, alors que dans la réalité, ceux-ci atteindraient parfois 1 :70. Par ailleurs, même en dehors des camps de réfugiés, on remarque qu'il existe souvent une différence entre les ratios maître/élèves québécois et ceux d'autres régions du monde, bien qu'elle soit moins drastique. Soulignons également que le ratio peut varier considérablement à l'intérieur d'un même pays. Renard (2003) mentionne en effet que dans certains pays d'Afrique, « dans les zones de forte demande, essentiellement urbaines, l'effectif moyen par classe avoisine 80 élèves et peut dépasser 100 élèves » (p. 5). Pour ce qui est de la qualification des enseignants, la situation serait également problématique à certains endroits. Dryden-Peterson (UNHCR, 2011) cite notamment le cas du Kenya dans lequel seulement 12% des enseignants dans les camps étaient formés en 2009. De plus, Chelpi-den Hamer (2010) rapporte aussi que « la majorité des enseignants n'étaient pas des enseignants qualifiés et avaient des compétences pédagogiques limitées » (p. 52) dans les écoles de transitions en Côte d'Ivoire.

1.1.3.2 Programme et culture scolaire

Dans un second temps, il importe de prendre conscience que l'écart entre deux systèmes éducatifs n'est pas nécessairement synonyme de moindre qualité. En effet, cet écart peut également résulter de choix pédagogiques ou idéologiques différents. En outre, gardons en tête que chaque système éducatif vise à répondre aux besoins spécifiques de sa population, besoins qui diffèrent grandement d'une région du monde à l'autre.

Tout d'abord, la langue d'enseignement, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue seconde, revêt une grande importance par rapport à l'intégration de l'élève une fois arrivé au Québec. Comme le fait observer Roy (2008), il arrive qu'intrinsèquement, la langue maternelle ne facilite pas l'acquisition de la littératie. Celui-ci relève notamment le cas de la langue somalienne bantoue, une langue qui n'est pas traditionnellement associée à une forme écrite spécifique. Dans ce cas, les méthodes pédagogiques privilégiées risquent d'être complètement différentes de celles du pays d'accueil : « School consisted of singing songs. [...] When the Somali Bantu students arrived in the US, they brought with them a rich background in oral histories, but most students had never read a book in any language. » (Roy, 2008, p. 6). Également, il importe de mentionner la richesse du bagage linguistique de plusieurs élèves immigrants ayant déjà fait l'expérience de l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères. Ainsi, à l'inverse, le plurilinguisme favoriserait l'acquisition de compétences métalinguistiques sur lesquelles les élèves pourraient s'appuyer pour apprendre la langue d'enseignement (Besse, Marec-Breton et Demont, 2010). À ce propos, des études (Perregeau, 1994 et 1995; Eviatar et Ibrahim, 2001 et 2007) ont démontré que les habiletés métalinguistiques développées par les élèves bilingues leur permettent, dans certains cas, de compenser leur manque de maîtrise de la langue d'enseignement de façon à réussir une tâche aussi bien que leurs pairs. Cependant, pour les enfants ayant vécu des transits, la question de la langue d'enseignement (dans le pays de transit) qui diffère de la langue maternelle est fréquemment identifiée comme un facteur accentuant le retard scolaire, en raison de l'incompréhension causée ou d'un déclassement. Chelpi-den Hamer (2010) mentionnait, à titre d'exemple, des élèves libériens qui avaient été placés en CP et en CE1 une fois arrivés en Côte d'Ivoire sans même considérer leurs années d'instruction dans les écoles de réfugiés. D'ailleurs, Potvin et *al.* (2014) ainsi que Lafortune et Balde (2012) indiquent que les procédures de classement et d'orientation des nouveaux arrivants au Québec ont souvent pour effet d'accroître les retards scolaires.

La question du classement nous amène également à constater la difficulté d'établir une équivalence entre la structure de certains systèmes d'éducation. En effet, on remarque que le nombre d'années correspondant à chacun des cycles d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, etc.) varie d'un système à l'autre. À ce propos, l'*Annexe A*, proposé par le Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage de l'Académie de Grenoble (CASNAV, 2011), illustre de façon tabulaire la structure du système scolaire de 46 pays. Il est alors possible d'observer le découpage des cycles d'apprentissage en fonction de l'âge prescrit. Par ailleurs, alors que, dans la plupart des systèmes éducatifs, le classement des élèves se fait principalement en fonction de l'âge, certains systèmes peuvent privilégier d'autres critères tels que le niveau de l'élève. À titre d'exemple, Henry (2009) cite les propos d'une élève d'origine vietnamienne qui explique que dans son pays d'origine, l'âge importe peu ; pour monter de niveau, les élèves doivent absolument réussir les tests de fin d'année, il est alors possible de retrouver des élèves âgés de 16 ans dans un groupe de 5^{e} année.

Enfin, les éléments du curriculum, notamment les matières enseignées ainsi que l'ordre dans lequel les savoirs sont enseignés, diffèrent également d'un système éducatif à l'autre. Le nombre de matières à l'étude est d'ailleurs une différence qui a été mentionnée par plusieurs élèves réfugiés interrogés par Henry (2009). Dans le même ordre d'idées, l'OCDE (2014) remarque une variation dans la proportion du temps alloué à chacune des matières. Dans l'ensemble des pays ayant participé à l'enquête, la lecture/écriture, les mathématiques et la science occupent une très grande place au primaire, la moyenne étant de 50%. Toutefois, on observe que les trois matières réunies occupent seulement 38% du curriculum allemand alors qu'ils représentent 77% du programme mexicain.

Outre les contenus enseignés et leur structure, chaque système scolaire possède une culture scolaire, dont les élèves doivent apprendre à connaître les caractéristiques,

explicites et implicites. Selon Levasseur (2012), « la "culture scolaire" définit toujours les rapports souhaitables devant exister entre l'individu, l'école et la société et dresse le profil idéal de l'école dans un contexte social donné. » (p. 72). Celle-ci inclue plusieurs éléments tels que les valeurs prônées, la vision de l'apprentissage et du rôle de l'élève, les rites (Jeffrey, 2013) ou habitus scolaires (Bourdieu cité dans Paun, 2006), etc. Paun (2006) lui préfèrera le concept de curriculum caché qu'il définit comme étant « la (sous) culture implicite de l'école, l'ensemble des routines, rituels, normes qui appartiennent à l'espace informel et qui réglementent les comportements des professeurs et des élèves, sans être pourtant exprimées de façon explicite. » (p. 11). Chez les élèves issus de l'immigration, les différences au plan de la culture scolaire provoquent souvent un choc culturel à leur arrivée. En effet, plusieurs éléments étant implicites et intégrés très tôt dans la scolarisation (Jeffrey, 2013), ceux-ci sont souvent perçus comme allant de soi. Comme l'indiquent Lapierre et Loslier (2003), qui ont mené une étude sur les cégépiens récemment immigrés, les élèves « doivent sans cesse décoder les différents messages de leur nouvel environnement scolaire afin de devenir efficaces et réussir. » (p. 70).

Notamment, sur le plan des méthodes de travail, Lapierre et Loslier (2003), ayant interrogés des étudiants immigrants du collégial, remarquent que l'opposition mémorisation/compréhension est un thème qui ressort fortement chez ces derniers. Les auteurs indiquent que, dans plusieurs pays, « la stratégie d'apprentissage adéquate et induite par les stratégies d'enseignement est essentiellement celle de la mémorisation [alors que] raisonnement, imagination, autonomie sont peu sollicités. » (*Ibid.*, p.70). Au Québec, cette stratégie est peu valorisée par les enseignants qui reconnaissent la grande quantité de connaissances de leurs élèves, mais déplorent leur incapacité à les mobiliser. Toutefois, mentionnons que certains enseignants perçoivent de façon « positive cette acquisition de connaissances sur laquelle ils peuvent capitaliser pour faire développer d'autres habiletés à l'élève » (*Ibid.*, p. 278).

Pour ce qui est des méthodes pédagogiques, Lapierre et Loslier (2003) mentionnent entre autres qu'au Québec

> [...] les élèves sont fréquemment sollicités à participer : discussions en classe, travaux en équipe, exposés oraux sont des manières de donner un rôle actif aux élèves dans leur apprentissage. Cela représente encore une nouveauté pour certains élèves immigrants. Plusieurs n'y sont pas habitués, ayant toujours été passifs en classe. [...] En effet, ils nous ont parfois décrit les journées en classe dans leur pays d'origine comme une interminable session de copiage de notes écrites au tableau par l'enseignant ou lues dans un livre par ce dernier. (p. 65).

Les auteurs nuancent toutefois leurs propos en ajoutant que plusieurs élèves ont aussi nommé des méthodes plus dynamiques et participatives.

En somme, cette section voulait mettre en exergue l'idée que la diversité des contextes scolaires dans lesquels ont évolué ces élèves avant leur arrivée au Québec aura une grande influence sur leur intégration dans le système scolaire québécois. Certains éléments peuvent causer des lacunes alors que d'autres recèlent des richesses insoupçonnées. De ce fait, nous estimons que l'écart ainsi que les convergences entre les structures et les cultures scolaires expérimentées par l'élève constituent des points d'intérêt pour les enseignants souhaitant adapter leurs interventions à la complexité de la réalité de l'élève réfugié.

1.1.4 Les réfugiés au Québec

Le Canada étant signataire du la *Convention relative au statut des réfugiés* de 1951, il constitue une terre d'accueil importante pour les réfugiés (MIDI, 2013). De ce fait, en vertu de l'*Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains* de 1991, la province de Québec sélectionne chaque année une proportion de réfugiés correspondant à son poids démographique, ce qui représente généralement entre 1 800 et 1 900 personnes réfugiées prises en charge par l'État et entre 300 et 500

personnes réfugiées parrainées (*Ibid.*, 2013). En 2015, les nouveaux arrivants appartenant à la catégorie des *Réfugiés et autres situations semblables* représentaient 15,5% de la population immigrante (MIDI, 2015), soit une augmentation de 7,4% par rapport à 2013 (MIDI, 2014). Les cinq principaux pays d'origine étaient la Syrie (33 %), la République démocratique du Congo (7,8%), Haïti (6,2%) et l'Afghanistan (5,2 %) (MIDI, 2015). Ainsi, l'année scolaire 2015-2016, dans laquelle s'inscrit cette étude, fut notamment caractérisée par une arrivée fortement médiatisée de réfugiés en provenance de la Syrie. Selon le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), « au 4 juillet 2016, le Québec avait accueilli 5 971 personnes réfugiées syriennes dont 3 917 adultes et 2 054 enfants. » (Site du MIDI, 2016). Cela n'est pas sans rappeler les récentes vagues de réfugiés qu'ont connues les écoles, dont l'arrivée des Bhoutanais/Népalais entre 2007 et 2013 (Gouvernement du Canada, 2016). En raison de la *Politique de régionalisation du Québec en matière d'immigration* de 1992, visant une répartition plus équilibrée des immigrants entre Montréal et le reste du Québec, les personnes réfugiées sont principalement dirigées vers l'une des treize villes suivantes : Québec, Sherbrooke, Drummondville, Victoriaville, Trois-Rivières, Gatineau, Laval, Saint-Jérôme, Joliette, Longueuil, Brossard, Saint-Hyacinthe et Granby (*Ibid.*, 2013). Les familles sont par la suite prises en charge par des organismes non gouvernementaux de la région qui travaillent en collaborations avec les différents ministères. Bien que cette politique date de près de 25 ans, on constate que, dans certains milieux, le phénomène demeure assez récent et le processus de prise en charge est toujours en développement. Également, dans les plus petits milieux d'accueil, la faible proportion d'immigrants ne permet parfois pas de mettre en place certains services puisque le financement est attribué en fonction du nombre d'élèves. On peut penser par exemple au modèle de classe d'accueil qui ne se retrouve dans aucun milieu accueillant moins de 100 élèves par année ou encore au nombre de minutes hebdomadaires de francisation dans certaines régions qui est moindre ou condensé (De Koninck et Armand, 2012).

Pour l'année scolaire 2013-2014, 384 enfants réfugiés publics avaient été admis au système scolaire québécois et répartis dans 19 commissions scolaires. (MIDI, 2014). La Commission scolaire de la Région de Sherbrooke et la Commission scolaire de la Capitale sont celles qui ont accueilli le plus d'élèves dans cette situation, soit respectivement 92 et 53 élèves réfugiés (MIDI, 2014). Selon le MIDI, « En majorité, les élèves réfugiés présentent des défis de scolarisation importants (analphabétisme, grand retard scolaire) et ont besoin d'un soutien pédagogique supplémentaire. » (2013, p.6).

1.1.5 Le protocole d'accueil et d'évaluation

Selon le protocole d'accueil des élèves immigrants suggéré par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR, 2014), une entrevue initiale doit être effectuée auprès de l'élève et sa famille à l'arrivée de ceux-ci, dans le but d'établir le profil de l'élève et de lui attribuer les services les mieux adaptés à sa situation. En effet, celui-ci considère que

> puisque de nombreux aspects de leur parcours ont des répercussions importantes sur leurs apprentissages ultérieurs, il serait réducteur de prendre uniquement en compte l'état de développement de leurs compétences langagières et mathématiques pour déterminer le type et l'importance du soutien dont ils ont besoin. (2014, p. 4)

Cependant, même si le ministère propose un modèle de questionnaire d'entrevue depuis 2014, celui-ci ne l'impose point : « Chaque milieu scolaire met en place le mode de fonctionnement perçu comme étant le plus pratique, le plus favorable et le plus respectueux pour la collecte de données. » (*Ibid.*, 2014, p. 4). De ce fait, les renseignements recueillis d'une commission scolaire à une autre peuvent varier. Mc Andrew et *al.* (2015) parlent d'une « absence généralisée de vision et de pratiques commune » (p.161). De plus, ceux-ci font observer que la littérature scientifique identifie

> de nombreuses lacunes quant à l'inscription, au repérage et à l'identification des élèves et ce, tout particulièrement en région, où l'expertise est peu développée et où le dossier d'accueil ne constitue généralement pas l'essentiel de la tâche de la personne qui en a la charge. (*Ibid.*, p.161)

Toutefois, malgré une moins grande expertise, les intervenants en région seraient davantage sensibles à l'importance de bien connaître la scolarité antérieure de l'élève. Cependant, Mc Andrew et *al.* (2015) relèvent l'absence de dossiers rassemblant les renseignements migratoires et scolaires de l'élève dans plusieurs milieux.

1.2 Problème, question et objectif général de recherche

À la lumière de ces informations, il en ressort que la trajectoire scolaire des élèves réfugiés est soumise à de nombreux chambardements, ce qui constitue une situation complexe et préoccupante, notamment au moment d'intégrer le système québécois. Ainsi, malgré leur proportion restreinte par rapport à l'ensemble des élèves, la particularité de leur situation justifie un intérêt de la part des chercheurs, comme des intervenants.

Pour ce qui est de la littérature scientifique, on remarque en premier lieu que la question de la trajectoire scolaire des élèves réfugiés et, notamment, de l'interruption de la scolarité constitue un champ d'investigation relativement récent. En effet, au moment de proposer son modèle portant sur les facteurs et le processus liés à l'interruption du parcours scolaire chez les réfugiés de guerre en 1999, Richardson dénonçait le fait qu'il n'existait qu'une «poignée» d'articles (« only a hanful of articles ») s'intéressant directement au sujet, alors que le 20^{e} siècle a été l'hôte de deux guerres mondiales et d'une pléthore de conflits interétatiques et internes dont certains ont été largement documentés aux plans historique, politique, économique et social. D'ailleurs, par la suite, plusieurs recherches sur la scène mondiale se sont intéressées à la trajectoire

scolaire de populations en particulier dans leur pays d'origine (Sánchez-Terán, Rose, Wilson, Rangel, et Dend dans Cahill et Kevin, 2010) comme après leur arrivée en terre d'accueil (Kanu, 2008; Roy, 2008; Chelpi-den Hamer, 2010; Gahungu, A., Gahungu, O. et Luseno, 2011). Ces recherches de type qualitatives ont contribué à faire ressortir le caractère unique et complexe de chaque situation.

En second lieu, sur la scène québécoise, outre l'étude de Potvin et *al.* (2014) qui propose une typologie des trajectoires scolaires des élèves immigrants orientés vers la formation générale des adultes (FGA) (dont l'échantillon comprend des élèves réfugiés), on retrouve certaines études qui recoupent la question de la trajectoire scolaire des élèves réfugiés (Kirk, 2002; Azdouz, 2003; Vatz-Laaroussi et Rachédi, 2003, et Papazian-Zohrabian, 2016), mais traitent davantage de la trajectoire migratoire et des séquelles psychologiques (traumas, deuil, séparations, etc.) pouvant avoir des répercussions en classe. On observe que les chercheurs québécois se sont davantage intéressés à l'intégration des élèves immigrants, sur le plan académique comme social, qu'à leur scolarité antérieure. En effet, l'éducation interculturelle (Audet, 2011), la perception des différents acteurs scolaires, la collaboration école-famille (Vatz-Laaroussi, 2005 ; Vatz-Laaroussi et *al.*, 2008), la réussite scolaire (Mc Andrew et *al.*, 2006) ainsi que la différenciation pédagogique (Grenier, 2013), notamment pour les élèves allophones (Armand, Sirois et Ababou, 2008) comptent parmi les thèmes documentés par les chercheurs. En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques, il importe de souligner le guide d'Azdouz à l'intention des écoles accueillant des enfants ayant connus la guerre ainsi que les quelques travaux au sujet des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire, axés sur la recherche-action (Gagné, 2004 ; Armand, 2005 ; Saboundjian, 2012; Armand, Maynard, Saboundjian et Venne, 2014; TCRI, 2015). La TCRI fait d'ailleurs remarquer le caractère récent de l'intérêt porté à cette population.

En dernier lieu, plusieurs chercheurs traitent des populations qui incluent des élèves réfugiés sans toutefois les cibler directement. On remarquera entre autres que certains ont choisi de cibler les élèves issus de l'immigration, d'autres, les élèves allophones, les élèves sous-scolarisés ou encore d'autres sous-groupes englobant ou incluant une partie des élèves réfugiés[7]. Les possibilités de transposition des résultats demeurent donc limitées et les besoins spécifiques de la population, mal définis. Notamment, les études portant sur les élèves issus de l'immigration ont longtemps privilégié la langue comme facteur de définition du groupe-cible (élèves allophones) (Mc Andrew, 2002 ; MEQ, 2002 ; Anisef et *al.,* 2005). Les élèves francophones, comme c'est le cas de plusieurs réfugiés africains entre autres, étaient donc souvent négligés. Pourtant, comme le démontre la première partie de cette problématique, alors que la plupart des élèves immigrants ont poursuivi une trajectoire relativement linéaire, les réfugiés sont plus susceptibles d'avoir connu des parcours particuliers caractérisés notamment par des interruptions de scolarité, ce qui risque grandement d'affecter le développement du potentiel de l'élève et de freiner ses chances de réussite scolaire et sociale, d'où l'intérêt de s'attarder spécifiquement à cette population.

De plus, il n'existe, à notre connaissance, aucune étude établissant le portrait des élèves réfugiés du primaire et du secondaire au regard de leur trajectoire scolaire avant leur arrivée au Québec. La TCRI (2015) abonde d'ailleurs dans ce sens en mentionnant dans sa revue de littérature l'absence d'un état des lieux de qualité sur la question de la sous-scolarisation des réfugiés. Même s'ils constituent une minorité au sein du système scolaire québécois, le MEESR lui-même prône la promotion de l'égalité des chances et recommande qu'une attention particulière soit portée sur les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire (MEQ, 1998), population en majorité constitué d'élèves réfugiés (TCRI, 2015). En 2002, la Direction des services aux communautés culturelles au ministère de l'Éducation a réalisé une enquête qui avait pour but d'établir un état de situation en ciblant spécifiquement les élèves immigrants dits « en situation

[7] Ces catégories seront distinguées au chapitre II.

de grand retard scolaire », soit définis par le MEQ comme étant des élèves accusant plus de 3 ans de retard et ayant été « peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec ». (MEQ, 1998, p.12). Cependant, on remarque que la section visant à définir la population ne présente pas de résultats exhaustifs au regard des divers contextes éducatifs dans lesquels les élèves ont évolué. De plus, les causes de l'interruption du parcours scolaire y sont énumérées sans approfondir davantage. Il faut dire que l'état de situation présenté par le ministère s'intéressait plutôt à la répartition de ces élèves, aux mesures en place dans les commissions scolaires et les écoles, ainsi qu'aux perceptions des acteurs du milieu.

En somme, on remarque une rareté des études à l'égard de la population spécifique des élèves réfugiés. En effet, bien que quelques auteurs se sont spécifiquement intéressés à cette population, la principale documentation date déjà de plus de dix ans (Kirk, 2002; Azdouz, 2003; Vatz-Laaroussi et Rachédi, 2003), alors que le phénomène est clairement d'actualité, si on en croit les statistiques en hausse. Comme le fait remarquer l'UNESCO (2011), « pour que l'offre éducative [...] soit efficace, elle doit être fondée sur une estimation crédible des besoins. » (p. 288). À ce propos, Armand (2005), en accord avec le MEESR, commente : « Le défi principal consiste à mieux connaître ces élèves afin d'identifier les pratiques pédagogiques adaptées et pertinentes à leur situation, et ce, dès leur arrivée. » (p. 442). De même, Potvin et Larochelle-Audet (2016) considèrent que le respect des droits de l'enfant, notamment le droit à l'éducation, « repose sur la prise en compte des réalités, expériences et besoins de l'enfant » puisque cela permettrait d'« identifier les obstacles à la participation scolaire, aux services éducatifs et aux apprentissages, et de recenser les ressources nécessaires pour les surmonter » (p.253). Pour mieux prendre en compte les réalités des élèves, le MEESR recommande un entretien auprès de la famille ainsi qu'une évaluation des acquis, toutefois on remarque une certaine inconsistance dans les pratiques effectives

(Mc Andrew et *al.*, 2015). À cet égard, une enquête à grande échelle a été menée par De Koninck et Armand (2012 pour déterminer les pratiques d'évaluation et l'attribution des services de francisation chez les élèves allophones, mais celle-ci aborde peu l'établissement du profil de l'élève.

Comme il a été discuté, alors que l'intégration et la réussite scolaire des élèves immigrants font l'objet de plusieurs recherches au Québec, peu de chercheurs (Potvin et *al.* 2014) se sont intéressés à la trajectoire scolaire comme moyen d'optimiser les pratiques des enseignants. Pourtant, comme l'indique la TCRI (2015) : « Tous porteurs d'histoires de survie, ces élèves disposent d'un bagage de connaissances et d'expériences de vie qui doivent être prises en compte en contexte scolaire et sur lesquelles il est possible de baser des mesures de support efficaces. » (p. 25). Ainsi, il apparait pertinent d'observer le potentiel d'une approche basée sur la reconnaissance des acquis et du vécu. Steinbach, Vatz-Laaroussi et Potvin (2016) ajoutent que « la question des jeunes réfugiés et de leur trajectoire scolaire en région doit être abordée à partir de leurs expériences spécifiques, qui concernent autant les caractéristiques de leur parcours de réfugiés que les spécificités des structures scolaires en région. » (p. 100), C'est donc dans cette optique que s'intègre le présent projet de recherche. Pour ce faire, la question suivante guidera notre démarche : *Comment les milieux scolaires québécois prennent-ils en compte la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés ?* De cette question découle ainsi un objectif général qui consiste à *mieux comprendre le processus menant à la prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés dans leur insertion au système scolaire québécois.*

1.3 Pertinence scientifique

De façon globale, considérant que nous disposons d'une documentation limitée quant à la scolarité antérieure des élèves réfugiés, nous estimons que le champ de la recherche sur l'immigration au Québec comme celui de l'éducation en situation d'urgence bénéficieront d'un apport de connaissances à l'égard des trajectoires scolaires et migratoire des élèves réfugiés. En effet, cette étude se propose de contribuer à réactualiser les connaissances relatives à une population peu étudiée au cours la dernière décennie. De plus, nous considérons que cette recherche s'inscrit en complémentarité par rapport aux études portant sur les problématiques post-migratoires des élèves réfugiés puisqu'il s'agit d'un angle différent pour envisager des recherches-actions mettant à profit le bagage scolaire et expérientiel de l'élève. De façon plus spécifique, nous pensons notamment que la question des pratiques institutionnelles visant la prise en compte des besoins et réalités des élèves, entre autres traitée par De Konninck et Armand (2012) au secteur jeunes et Potvin et *al.* (2014) au secteur adulte, nécessite un approfondissement de la part des chercheurs en éducation considérant la position charnière de ces pratiques dans l'intégration et la réussite de l'élève. Toujours dans une optique de complémentarité, nous nous attarderons à des dimensions moins documentées telles que l'entretien initial ou le partage des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire. En somme, cette recherche trouve sa pertinence dans le fait qu'elle pourra servir à élargir les connaissances relatives à la population des élèves réfugiés, tout en identifiant les informations qui sont signifiantes dans un contexte scolaire.

1.4 Pertinence sociale

Dans la même optique que l'enquête du MEQ (2002) sur les élève en situation de grand retard scolaire, nous considérons qu'une meilleure connaissance des besoins des élèves est nécessaire pour favoriser une amélioration de l'attribution des services et permettre des interventions plus ciblées. À cela, le MIDI (2013) ajoute que pour mieux comprendre la nature des services requis et améliorer la cohérence et l'efficacité des interventions, il convient de bien connaître la trajectoire de cette clientèle. Kanouté, et *al.* (2008) abondent dans le même sens en affirmant que « l'évaluation et l'orientation scolaires de l'élève gagnent à tenir compte de l'intrication des dimensions individuelles, scolaires, sociales, familiales, expérientielles et cognitives pour mieux identifier ses spécificités, ses besoins et son potentiel. » (p. 285). Ainsi, à l'aide des conclusions de cette recherche, permettant de cerner les types de renseignements les plus pertinents en contexte scolaire, il sera possible de concevoir du matériel favorisant des interventions plus adaptées à cette clientèle spécifique, sur le plan de la culture, du genre, de l'âge, etc. La mise en place de formations continues, notamment auprès des intervenants et des enseignants sera également une retombée envisageable. Cela va de pair avec les objectifs fixés par le MIDI dans le *Plan d'action du Gouvernement du Québec pour l'accueil et l'intégration des personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger 2013-2016* : « Sensibiliser l'ensemble des partenaires à la réalité des personnes réfugiées [en assurant] la formation continue des intervenantes et des intervenants sur les diverses réalités de l'immigration humanitaire et des parcours migratoires » (MIDI, 2013, p. 10 et 11).

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le chapitre précédent mettait en lumière les chambardements dans la trajectoire scolaire pouvant être engendrés par des situations de conflit. À ce propos, mentionnons que ces situations ont été identifiées par l'UNESCO (2011) comme l'une des causes majeures de l'échec dans l'atteinte des *Objectifs du millénaire* en matière d'Éducation pour tous. Le Québec étant la terre d'accueil de plusieurs centaines d'enfants réfugiés chaque année, il importe de chercher à mieux comprendre leur situation de façon à proposer des interventions plus adaptées à leur réalité et à leurs besoins.

Dans ce deuxième chapitre, nous définirons d'abord les concepts-clés de la question de recherche afin de mieux cerner l'objet d'étude. Par la suite, nous effectuerons un survol de la littérature scientifique entourant le thème de la prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés, dans une perspective allant du plus théorique au plus pratique. De cette recension des écrits découleront enfin les objectifs spécifiques de la recherche.

2.1 Concepts liés aux élèves réfugiés et à leur trajectoire scolaire

Le concept de *réfugié*, celui de *trajectoire scolaire* et, de façon plus sommaire, celui de *trajectoire migratoire* constituent les notions centrales de ce mémoire, la présente section cherche donc à les définir et les circonscrire dans le cadre de notre étude. Les concepts d'*éducation interculturelle* et de *compétence interculturelle* chez les enseignants seront également abordés en raison de l'enjeu de la prise en compte des réalités des élèves réfugiés qui est au cœur de notre étude.

2.1.1 Le concept de réfugié

Dans un premier temps, il importe de mieux définir le concept de *réfugié,* utilisé dans le cadre de ce mémoire pour désigner la population à l'étude, car chaque définition comporte des caractères d'inclusion et d'exclusion qui peuvent modifier la composition du groupe en question. Dans un deuxième temps, nous verrons dans quelle mesure la population des élèves réfugiés s'insère dans divers groupes ayant été étudiés sans toutefois être ciblée directement.

2.1.1.1 Définition du concept

Historiquement, le concept légal de réfugié découle des suites de la Première Guerre mondiale. En effet, c'est en 1921, lors de la fondation du Haut-Commissariat pour les réfugiés de la Société des Nations, que l'organisme a proposé une première définition du concept : « Est considéré comme réfugié l'individu qui subit une perte de protection et de nationalité de la part de son pays d'origine. » (Lévesque, 2015, s.p.). Celle-ci s'est précisée après la Seconde Guerre mondiale en y ajoutant le concept de *frontière*. Étaient alors considérées réfugiées les personnes forcées de migrer à l'extérieur des frontières de leur pays. Par ce statut, les personnes réfugiées ont obtenu le droit à une protection internationale ainsi que le droit de demander et de recevoir l'asile dans un autre État. Le problème des réfugiés, d'abord considéré temporaire, est devenu une préoccupation importante de l'Organisation des Nations Unies, voyant que la situation semblait se prolonger et exiger une gestion plus complexe. Cette réflexion mena à la création du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) en 1950, puis à la signature de la *Convention relative au statut des réfugiés* (1951), sur laquelle était inscrite une nouvelle définition universelle, encore utilisée aujourd'hui.

> Toute personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de

> la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. (Convention de Genève, 1951, p. 2),

Toutefois, on remarque que cette définition a été critiquée dans la littérature scientifique pour son caractère désuet. Certains auteurs ou acteurs ont tenté de l'élargir ou de la modifier pour la rendre plus actuelle. Notamment, l'ONU reconnaît une certaine légitimité au terme non juridique de « réfugiés environnementaux », né d'une prise de conscience sur les dégradations environnementales et défini comme « des personnes forcées de quitter leur lieu de vie d'une façon temporaire ou permanente, à cause d'une rupture environnementale (d'origine naturelle ou anthropique) qui menace leur existence et/ou affecte sérieusement leur qualité de vie » (El-Hinnawi, 1985, p. 4). Selon Cournil (2010), cette catégorie de réfugiés apparaît de plus en plus fréquemment dans les rapports des organisations onusiennes comme dans la littérature scientifique. L'auteure, qui propose une modification du droit international, résume l'absence de cette catégorie de migrants dans les documents législatifs par une simple phrase qui traduit l'évidence de sa nécessité : « Elle reste à construire. » (p. 36).

Quoi qu'il en soit, dans le cadre de la présente recherche, pour en faciliter l'identification, les participants seront choisis à l'aide de la terminologie définie par la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés* et employée par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) du Québec. En fait, ce dernier regroupe sous l'appellation « Réfugiés et personnes en situation semblable » cinq sous-groupes d'immigrants dont les principaux seront définis brièvement, soit les réfugiés pris en charge par l'État, les réfugiés parrainés, les réfugiés reconnus sur place et les membres de la famille des réfugiés reconnus sur place, ainsi que les autres réfugiés.

> **Réfugié pris en charge par l'État :** Immigrant de la catégorie des réfugiés et des personnes en situation semblable sélectionné et admis au Québec à la charge du gouvernement.

> **Réfugié parrainé :** Immigrant de la catégorie des réfugiés et des personnes en situation semblable sélectionné et admis au Québec dans le cadre du Programme de parrainage collectif. Ce programme permet à des organismes à but non lucratif et à des groupes de résidants du Québec de manifester concrètement leur solidarité à l'égard des réfugiés et des personnes en situation semblable se trouvant à l'extérieur du Canada en s'engageant à subvenir à leurs besoins pendant une période déterminée et à faciliter leur intégration au Québec.
>
> **Réfugié reconnu sur place :** Immigrant de la catégorie des réfugiés et des personnes en situation semblable. Ce groupe est constitué de deux sous-groupes : les immigrants auxquels le gouvernement du Canada a accordé l'asile alors qu'ils se trouvaient au Québec (réfugié reconnu sur place) et l'époux, le conjoint de fait ou la personne à la charge d'un réfugié reconnu sur place, mais qui n'ont pas le statut de réfugié (membre de la famille d'un réfugié reconnu sur place). (MIDI, 2014, p. 6)

On constate donc que la définition du MIDI s'étend au-delà de la définition légale universelle. En effet, le gouvernement canadien, bien qu'il respecte la Convention de Genève dont il est signataire, ouvre également la porte aux personnes qu'il considère en « situation semblable » et, de ce fait, nécessitant sa protection. Enfin, il importe d'apporter une distinction entre les termes « réfugié » et « demandeur d'asile » qui sont souvent confondus. L'UNHCR (2015) indique qu'« un demandeur d'asile est une personne qui dit être un(e) réfugié(e) mais dont la demande est encore en cours d'examen. » (s.p.) Cependant, pour des questions de faisabilité, en raison de leur caractère plus facilement identifiable, seuls les réfugiés reconnus par l'État seront considérés dans la présente étude.

2.1.1.2 Les élèves réfugiés, une population souvent confondue avec d'autres catégories d'élèves

Tel qu'apporté brièvement dans la problématique, une des difficultés majeures dans la recherche documentaire associée aux élèves réfugiés est le fait que cette population soit

rarement ciblée directement. En effet, dans sa revue de la littérature, la chercheuse américaine Mc Brien, (2005) dénonce le fait qu'il n'y a pas suffisamment de littérature séparant les besoins des immigrants en général de ceux des élèves réfugiés. Les chercheurs australiens, Taylor et Kaur Sidhu (2011), parviennent au même constat : « Refugee students were rarely targeted with a specific policy. Instead, they were either conflated with other categories such as ESL students, or not mentioned at all. » (p. 43). Dans les lignes qui suivent seront présentées les diverses catégories employées dans la littérature scientifique québécoise dans lesquelles on retrouve, entre autres ou en partie, les élèves réfugiés, ainsi que les difficultés que ce classement pose quant à l'identification de leurs besoins.

Les élèves issus de l'immigration

Les élèves issus de l'immigration ont fait l'objet de plusieurs études notamment au regard de leur intégration, de leur construction identitaire et de leur réussite scolaire. Ceux-ci représentent une proportion importante de la clientèle scolaire du Québec. En effet, selon le MEESR (MELS, 2012), les élèves issus de l'immigration comptent pour 23,7 % de leur clientèle scolaire au Québec. Toutefois, il importe de souligner que cette catégorie est assez vaste et qu'elle englobe les réfugiés, mais aussi toutes les autres catégories d'immigrants, dont certains ont des parcours très éloignés. Le MEESR définit l'élève issu de l'immigration comme un « élève qui est né à l'extérieur du Canada ou qui est né au Canada, mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais. » (MELS, 2006, p.2). En d'autres termes, cela inclut à la fois les élèves immigrants de première génération (nés à l'extérieur du pays) et les élèves de deuxième génération (nés au pays). Pour leur part, les élèves de première génération constituent environ 9,2 % de la population étudiante (MELS, 2012). Sachant qu'en 2015, les réfugiés représentaient seulement 15,5 % de tous les immigrants admis au Québec (MIDI, 2015), il est possible de supposer que ce faible poids statistique minimise l'importance de leurs besoins,

d'autant plus lorsque les enfants de seconde génération, qui ont suivi toute leur scolarité au Québec, sont inclus dans l'évaluation des besoins. Taylor et Kaur Sidhu (2011) abondent d'ailleurs dans ce sens en mentionnant: « The particular needs of refugee students have been ignored by education policy-makers and by research, which has focused on migrant and multicultural education. » (p. 42).

Les élèves allophones

Le terme *allophone* désigne littéralement *personne qui parle une autre langue*, en l'occurrence une langue autre que le français (ou l'anglais) pour le Québec. Toutefois, la définition ne fait pas consensus auprès de la communauté scientifique. Pour certains, l'accent est mis sur la langue maternelle, qui fait référence à l'héritage familial (Richard, Bissonnette et Gauthier, 2008), alors que d'autres y ajoutent la notion de langue d'usage, qui réfère plutôt à une langue apprise et utilisée couramment dans le domaine public (Martel, 1994). Martel (1994) emploie la définition suivante qui nous apparait suffisamment complète : « personne dont la langue maternelle ou la langue d'usage est autre que les (les) langue(s) officielle(s) ou autochtone(s) de la communauté où elle vit. » (p.620). Les élèves allophones représentent 14,2 % de la population étudiante (MELS, 2012). Toutefois, selon Guyon (2011), 81.5 % des réfugiés sélectionnés à l'étranger seraient allophones.

Quoi qu'il en soit, si les chercheurs se sont intéressés à cette catégorie d'élèves, c'est principalement en raison du retard qu'occasionne la période d'acquisition de la langue d'enseignement, nécessaire à la poursuite du cheminement régulier ainsi que des difficultés au plan de l'intégration sociale. De façon générale, ces élèves ont accès à des services d'accueil et de francisation à leur arrivée, puis sont intégrés en classe régulière (Armand, Maynard, Saboundjian et Venne, 2014). La connaissance des besoins de ces élèves est donc essentielle à l'amélioration des services. Toutefois, on remarque que la langue n'est pas le seul obstacle à l'intégration et à la réussite des

élèves immigrants. Selon Tangen (2009), chercheuse australienne, la situation se complexifie grandement lorsque l'élève qui apprend une langue seconde est aussi réfugié. Par ailleurs, alors que de nombreux élèves allophones parviennent à rattraper leurs pairs natifs du Québec (Mc Andrew et *al.*, 2011), plusieurs immigrants francophones éprouvent aussi de grandes difficultés et les services d'accueil et de francisation auxquels ils sont souvent référés ne sont guère adaptés à leur situation. Ainsi, plutôt qu'allophones, ceux-ci seront plutôt considérés sous-scolarisés ou en situation de grand retard scolaire.

Les élèves sous-scolarisés ou en grand retard scolaire

Il est admis, par le ministère (MEQ, 1998), comme par les chercheurs (Armand, Maynard, Saboundjian et Venne, 2014; TCRI, 2015), que les élèves immigrants sous-scolarisés nécessitent une attention particulière. Bien qu'il existe une concordance notable entre les élèves appartenant à la catégorie des élèves sous-scolarisés et les élèves réfugiés (TCRI, 2015), tous les élèves réfugiés ne sont pas en situation de grand retard puisque certains ont eu l'occasion de suivre un cheminement régulier avant les évènements qui les ont forcés à migrer (Fiset, 2006). À l'inverse, les élèves sous-scolarisés ne portent pas tous le statut de réfugiés.

Bref, la diversité des parcours des élèves issus de l'immigration rend leur classification complexe. Chaque catégorie comporte des nuances qui influencent l'évaluation des besoins et donc, l'attribution des services. Dans le cadre de cette recherche, seront pris en compte les profils des élèves reconnus comme réfugiés. Ceux-ci ont en commun l'expérience de migration forcée, nous observerons donc comment cette expérience interagit avec la trajectoire scolaire.

2.1.2 Le concept de trajectoire scolaire

Comme la présente étude s'intéresse notamment à la prise en compte de la progression des élèves réfugiés au plan de leur scolarité, il apparaît essentiel de recenser les divers termes employés dans la littérature pour désigner la trajectoire scolaire et de tenter d'en extraire les nuances, de façon à préciser la terminologie à privilégier. Outre la définition du concept, on s'attardera plus précisément aux trajectoires dites non linéaires, car cette situation touche de nombreux élèves réfugiés.

2.1.2.1 Définition du concept

Ainsi, on remarque qu'il existe principalement deux angles par lesquels est envisagée cette progression. D'abord, certains auteurs adoptent une définition plus rigide et linéaire de celle-ci, faisant davantage référence à la progression prescrite par le système. Selon Doray, Picard, Trottier et Groleau (2009), le terme *cheminement* serait davantage associé à cette perspective. En effet, le cheminement est considéré comme une « succession d'étapes à franchir » (Massot, 1979), étapes qui sont vraisemblablement prédéterminées indépendamment des individus qui le suivront. Sa structure, quoique plutôt fixe, peut offrir une certaine flexibilité selon le système auquel il se rattache. Ainsi, les systèmes d'éducation sont généralement structurés par ordre d'enseignement, par cycle, et se divisent parfois en divers programmes et filières, mais ceux varient un pays à l'autre. Toutefois, il apparait, tel que le perçoivent également Doray et *al.* (2009), que comme « le concept de cheminement est défini en fonction de la structure formelle du système scolaire, il est moins apte à rendre compte des scolarisations non linéaires » (p. 12). On privilégiera donc une approche qui tiendra davantage compte des particularités de l'individu et dans laquelle les interruptions, les fragmentations, les reprises et les retours aux études feront partie intégrante du

processus. Ainsi, dans cette ligne de pensée, on retrouve notamment les concepts de *trajectoires*, de *parcours scolaire* ou encore de *carrière éducative*.

Plutôt qu'une « succession d'étapes à franchir », les auteurs tels que Bourdieu (1979), associent au terme *trajectoire* une « succession de positions » occupées par l'élève, vision dans laquelle l'individu occupe donc une place prépondérante. Elder (1998) complète en mettant l'accent sur les transitions qui caractérisent le changement d'une position à une autre. La conception en terme de cumulation de transitions a par ailleurs été employée par plusieurs auteurs (Mare, 1979; Cameron et Heckman, 2001; Laliberté-Auger, 2014) qui ont tenté de formuler un modèle dichotomique permettant de prédire les effets de différents déterminants socio-économiques sur les différentes transitions entre les niveaux d'éducation. Cela nous amène à considérer l'importance que revêt le bagage socioculturel de l'individu sur son parcours scolaire. En effet, Doray et *al.* (2009) apportent l'idée que l'origine sociale contribuerait à orienter la trajectoire en fixant la pente et les destinations possibles. Blommer et Hodkinson (2000), qui ont plutôt employé le terme *learning career*, abondent dans ce sens en concluant que « While there was idiosyncracy in learning careers, it was also apparent, particularly over time, that class, gender and ethnicity had a significant bearing upon the eventual course of those learning careers. » (p. 593). Toutefois, le terme *carrière* étant davantage associé à celui de profession, celui-ci ne sera pas retenu pour parler du parcours des élèves de niveau primaire et secondaire. Soulignons d'ailleurs que Bourdieu et Passeron ont eux-mêmes délaissé le terme *carrière* au profit de *trajectoire*. (Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009).

Bien que Doray et *al.* (2009) présentent le terme *parcours* comme étant un meilleur compromis entre une vision structurelle et une vision trop déterministe, les concepts de *parcours* et de *trajectoire* seront employés, dans ce mémoire, sans distinction particulière.

2.1.2.2 Trajectoires non linéaires

Tel que mentionné précédemment, la scolarité suit généralement une trajectoire linéaire, cependant, selon l'offre éducative ainsi que les contraintes de nature personnelles, familiales, psychosociales, culturelles ou systémiques, il arrive que l'élève suive une trajectoire dite *non linéaire, non traditionnelle* ou *atypique* (Doray et *al.*, 2009; Potvin et Leclercq, 2010). Selon Doray et *al.* (2009) un parcours *atypique* se caractérise par « des sorties suivies de retours dans le système d'éducation » et peut également comporter des « retours en arrière » (p. 1). Ceux-ci parlent également d'un « décalage » par rapport à l'itinéraire officiel. Les auteurs privilégient une définition plus neutre en opposition au concept de « carrière déviante », utilisé par Crossan et *al.* (2003, dans Doray et *al.*, 2009), qu'ils jugent péjorative.

Potvin et Leclercq (2010), qui se sont intéressés à la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration au secteur de la formation générale des adultes (FGA), recensent notamment l'expérience d'échecs scolaires, de redoublements, de difficultés de classement, de retards scolaires accumulés, d'abandons et de retours en arrière. Selon les auteurs, la question de la difficulté de classement et de reconnaissance des acquis est centrale chez les élèves immigrants. En ce sens, les entretiens menés par Potvin et Leclercq (2010) révèlent qu'à leur arrivée au Québec, les jeunes (16-24 ans) « affirment presque tous qu'ils ont été classés à des niveaux inférieurs à ceux atteints dans leur pays d'origine » (p.58), et ce, parfois malgré la présence de preuves administratives. Dans certains cas, l'écart est particulièrement considérable, tel qu'en témoigne l'exemple d'une jeune fille haïtienne qui a finalement été classée en secondaire 1, après avoir été placée en alphabétisation, alors qu'elle avait atteint le secondaire 5 dans son pays d'origine et qu'une équivalence de secondaire 4 lui avait été reconnue par le MEESR. Par ailleurs, cette situation n'est pas le propre du Québec. En effet, celle-ci a été observée notamment par Kanu (2008) au Manitoba et par Chelpi-den Hamer (2010) pour les Libériens en Côte d'Ivoire. Chelpi-den Hamer (2010) rapporte que « la plupart des élèves libériens ont été placés en CP et en CE1, sans

prendre en compte leur nombre d'années d'instruction dans les écoles de réfugiés. De fait, plutôt que d'intégrer le système ivoirien, les élèves reprenaient bien souvent leur scolarité depuis le début. » (p. 55). Ne pouvant assumer les frais d'une reprise de scolarité, plusieurs ont tout simplement choisi de lâcher l'école. En plus de la non-reconnaissance des acquis, l'auteure établit un lien entre un changement de langue de scolarisation et une rétrogradation :

> Si on peut penser que passer de l'anglais au français comme langue d'instruction a moins affecté les plus jeunes, la question reste néanmoins assez préoccupante pour les élèves ayant déjà un certain niveau dans le système libérien. En effet, la plupart d'entre eux ont été forcés de s'inscrire à un niveau beaucoup plus bas dans le système ivoirien afin de compenser leur manque de maîtrise du français. (Chelpi-den Hamer, 2010, p. 51).

Gahungu, Gahungu et Luneso (2011), pour leur part, relèvent le phénomène inverse aux États-Unis, soit un bond en avant dans la scolarité (« skipping grades »), associé à un classement qui privilégie l'âge plutôt que le niveau. Malgré le fait que la population à l'étude soit étudiée avant son intégration dans le système québécois, la question des retours en arrière est importante à prendre en considération, particulièrement pour les élèves ayant vécu un ou des transits dans leur parcours migratoire, puisque chaque intégration est liée à un certain classement.

Doray et *al.* (2009) soulignent que « ces parcours atypiques ne constituent pas des anomalies, mais s'inscrivent dans la logique même des systèmes et peuvent même être générés par les pratiques qui y ont cours » (p. 9). Ceux-ci mettent d'ailleurs l'emphase sur la distinction entre facteurs personnels ou familiaux et facteurs structurels. De leur côté, Potvin et *al.* (2014) identifient plutôt quatre types de facteurs, soit situationnels, académiques et/ou culturels, informationnels, institutionnels et dispositionnels[8]. Ainsi, dans les deux catégorisations, on retrouve les raisons liées aux caractéristiques

[8] La classification utilisée par Potvin et al. (2014) est inspirée des travaux de Cross (1981) et de Darkenwald et Merriam (1982).

personnelles de l'élève (rythme d'apprentissage, trouble d'apprentissage, etc.) et aux évènements et contraintes vécus par l'élève (déménagement, maladie, nécessité de travailler pour subvenir à ses besoins, etc.). À ce propos, rappelons que plusieurs causes de l'interruption du parcours scolaire chez les élèves réfugiés ont déjà été soulevées dans la problématique, notamment grâce au modèle de Richardson (1999). Doray et *al.* (2009) soulèvent cependant un autre facteur intéressant, soit l'indécision vocationnelle. Les auteurs parlent plutôt des élèves plus âgés qui sont indécis par rapport à leur choix professionnel, toutefois, on peut se demander si, dans le cas de réfugiés, le climat d'incertitude face à l'avenir peut également favoriser l'interruption du parcours scolaire ou du moins le désengagement de l'élève face à ses études.

On retrouve également la question de l'offre éducative et des tests de classement (facteur structurel/institutionnel), bien présente chez les élèves immigrants. Chelpi-den Hamer (2010) fait d'ailleurs observer que l'offre éducative peut entrainer une diversité de trajectoires même au sein d'une même population d'immigrants (en l'occurrence les Libériens) :

> [O]n observe, en situation d'exil, plusieurs types de trajectoires formatées par la pluralité de l'offre locale et internationale : inscription dans les écoles réfugiées dès l'arrivée, intégration directe dans les écoles locales, intégration dans les écoles locales après quelques années, interruption de la scolarité pendant quelque temps et enfin, abandon définitif de l'école. (p. 44).

Les facteurs informationnels, pour leur part, seraient davantage liés à la méconnaissance du système, alors que les facteurs dispositionnels seraient associés « aux attitudes, croyances et connaissances que l'individu a ou entretient à l'égard de l'éducation et de l'apprentissage et qui sont liées à ses valeurs et à sa perception de lui-même comme apprenant » (Potvin et *al.*, 2014, p.35)

En somme, l'examen du concept de trajectoire scolaire non linéaire permet de faire ressortir trois aspects à prendre en compte lors de collecte de données, soit les

interruptions de parcours, les redoublements, ainsi que les divergences de classement. Il nous amène également à élargir notre champ d'intérêt à d'autres types d'obstacles (autre que la situation migratoire) qui peuvent influencer la trajectoire scolaire, dont les pratiques institutionnelles ainsi que les attitudes et représentations des différents acteurs.

2.1.3 Le concept de trajectoire migratoire

Partant du postulat de l'interdépendance entre les différentes sphères de la vie de l'élève, nous considérons que répertorier les caractéristiques des trajectoires scolaires des élèves réfugiés n'aurait que peu de sens si l'on omettait de rendre compte, du moins en partie, du contexte de migration forcée dans lequel s'inscrivent ces trajectoires, qui constitue d'ailleurs le point commun de la population à l'étude. Soulignons cependant qu'il existe autant de trajectoires migratoires que de migrants, ainsi, les modalités de la traversée seront un élément essentiel à explorer. À ce propos, Kirk (2002) rappelle que même si les statistiques sur les réfugiés se basent sur le pays d'origine pour définir la population,

> les groupes nationaux ne sont pas du tout homogènes et, dans certains cas, des populations d'origines ethniques différentes, à l'intérieur d'un même pays déchiré par la guerre, ont vécu bien différemment les mêmes conflits et se retrouvent au Canada dans des circonstances très différentes. (p. 13)

L'auteure ajoute que « d'autres facteurs, comme la région de résidence, la classe sociale, le sexe et l'âge peuvent constituer des variables significatives. » (p. 11). Néanmoins, malgré la diversité et la complexité des situations de migrations forcées, des analyses exploratoires de trajectoires migratoires (Kirk, 2002; Vatz Laaroussi et Rachédi, 2003) ont permis de voir émerger certaines trajectoires ou expériences-types, notamment l'expérience de la fuite à l'interne, du transit, du camp de réfugiés ainsi que de la réinstallation à l'étranger.

D'un point de vue plus conceptuel, il est à noter que les termes *trajectoire* ou *parcours,* associés à l'adjectif *migratoire*, conservent le sens d'une succession de positions et transitions vécues par l'individu. L'analyse des *trajectoires migratoires* ou des *mobilités* constitue un champ de recherche qui touche une variété de domaines, dont la démographie, la géographie, la sociologie et la politique. Selon l'angle sous lequel la migration est observée, différentes composantes sont considérées avec une importance variable. Dans les lignes qui suivent seront présentées deux façons de concevoir les trajectoires migratoires.

2.1.3.1 L'approche biographique

Lelièvre (1999) identifie deux aspects essentiels dans l'analyse des trajectoires : « deux principales caractéristiques, le temps et l'espace, définissent la mobilité, auxquelles on peut éventuellement conjuguer d'autres éléments concernant les motivations » (p. 196). En ce qui concerne le **temps**, l'auteure y associe deux composantes, la première étant le rythme (déplacement unique, succession ou cycle) et la seconde étant la durée, de résidence comme de mobilité. Celle-ci précise que l'aspect temporel revêt une importance capitale lorsque l'on souhaite mettre en relation plus d'une trajectoire, qu'il s'agisse d'une interaction entre individus ou entre sphères de vie. Pour ce qui est de l'**espace,** il s'agit bien sûr de l'espace physique, mais celui-ci peut également être observé dans un sens plus large en considérant chaque lieu avec ses « composantes économiques, familiales, culturelles, politiques et historiques » (*Ibid,* p. 199). L'auteure fait ainsi le lien avec la notion de motivation derrière l'acte de migration.

2.1.3.2 L'angle géopolitique

Selon Jolivet (2007), plus qu'un simple itinéraire avec un point de départ et un point d'arrivée, « le concept de trajectoire permet de mettre en exergue l'aspect tout à la fois **spatial** et **social** de la migration sans oublier le référentiel dans lequel les mouvements s'effectuent c'est-à-dire les cadres **politiques**. » (p. 2). Ainsi, dans son analyse, l'auteure délaisse la composante temporelle au profit des aspects sociopolitiques. Dans ce modèle, l'interrelation entre la trajectoire spatiale et la trajectoire sociale est importante.

> Sa trajectoire révèle de nouveaux territoires à la fois vécus et perçus. Elle donne à voir et à comprendre de nouveaux codes et fonctionnement dans la société d'accueil sans pour autant réduire l'importance de l'endroit d'où il vient. Toutefois, l'idée d'amélioration de ses conditions de vie, ses rêves d'ascension sociale ou de liberté n'auront pas les mêmes possibilités d'éclore [selon le lieu] : sa trajectoire sociale sera en partie déterminée par sa trajectoire spatiale. (*Ibid.*, p. 2)

Pour leur part, les cadres politiques et les rapports de pouvoirs constituent une trame contextuelle qui influe sur les décisions du migrant. Il s'agit, selon Jolivet, des « paramètres globaux qui encadrent le tracé, ceux auxquels le migrant doit se soumettre, les passages "imposés" et ceux dont il peut s'affranchir dans la durée » (p. 2 et 3).

De ces deux définitions, nous retiendrons trois aspects pour une analyse plus complète et multidimensionnelle de la trajectoire, soit l'aspect temporel, l'aspect spatial ainsi que l'aspect social.

2.1.4 Les concepts d'éducation et de compétence interculturelles

Pour terminer le cadre théorique de notre étude, on ne saurait parler de prise en compte des réalités migratoires des élèves dans les milieux scolaires sans aborder le concept d'éducation interculturelle et, par extension, de celui de compétence interculturelle. En

effet, l'agir professionnel des enseignants qui reçoivent un élève réfugié occupe une place importante dans le réinvestissement du bagage scolaire et expérientiel de l'élève en classe.

Dans le domaine de *l'éducation interculturelle*, le corpus de recherche est plutôt exhaustif si l'on tient compte des multiples courants qui ont vu le jour. Selon Ouellet (2002), « si l'on s'en tient au seul mouvement de l'éducation interculturelle, on observe déjà une si grande diversité d'orientations qu'il est difficile de donner un contenu précis à cette notion. » (p. 147). Cet auteur évoque d'ailleurs les travaux de Pagé (1994) qui identifie sept courants traitant de la prise en compte du pluralisme en éducation. Pour leur part, Potvin et Larochelle-Audet (2016) comparent quatre courants qui se recoupent sur certains points, mais amènent aussi des éléments complémentaires. De ceux-ci, deux éléments ressortent particulièrement, soit l'aspect de la (re)connaissance de l'autre et la notion de transformation sociale. Ces éléments sont d'ailleurs à la base des deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive élaborées par les auteurs à partir d'une analyse documentaire, soit

> 1. Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire.
> 2. Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés. (Potvin et *al.*, 2015, p.12).

À ce propos, Gorski (2009) observe que « la majorité des programmes de formation des enseignants met l'accent sur la célébration de la diversité et la compréhension de l'Autre » (2009, dans Steinbach, 2012, p. 158), négligeant ainsi la partie critique nécessaire à la transformation sociale. Pour Ouellet (2002), une telle attitude risque d'entraîner des effets pervers tels que la stigmatisation de la différence, la folklorisation et l'accroissement de frontières entre les groupes. Ainsi, il rappelle l'importance de maintenir un équilibre entre la promotion de l'ouverture à la diversité, le souci de tendre vers l'équité et la préoccupation de la cohésion sociale, la compréhension de l'autre

n'étant donc qu'une partie de l'équation. Par rapport à la notion d'équité, Potvin (2013) met en lumière le caractère systémique et souvent inconscient de certaines discriminations auxquelles peuvent être confrontés les élèves issus de l'immigration, d'où l'importance pour les acteurs scolaires d'adopter une approche réflexive et critique par rapport à leurs pratiques.

Nous terminerons donc en ouvrant sur la notion de *compétence interculturelle* chez les enseignants. Issu du domaine de la communication, Alsina (1997) affirme que « pour atteindre une compétence interculturelle, une synergie de la sphère cognitive et de la sphère émotionnelle doit se produire afin d'engendrer une conduite interculturelle adéquate » (p. 133). Selon lui, la composante cognitive comporte deux éléments-clés : 1) Connaître les autres cultures et leurs processus de communication ; 2) Avoir conscience de nos propres caractéristiques culturelles et de nos processus de communication. On constate donc que cet auteur accorde également une place importante à l'équilibre entre ouverture à l'autre et réflexion autocritique. La composante émotionnelle, pour sa part, réfère au développement d'attitudes telles que la curiosité, l'empathie ainsi que la tolérance à l'ambiguïté. Davantage reliés au domaine éducatif, Potvin et *al.* (2015) proposent plutôt six composantes, auxquelles les auteurs souhaiteraient former les enseignants, qui se déclinent ainsi :

1. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination.
2. Adopter des attitudes, comportements et pratiques permettant de contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste.
3. Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative.
4. Développer chez les apprenants une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne.

5. Coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteurs de l'école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.
6. S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à l'éducation interculturelle et inclusive. (p. 40 à 45)

2.2 La recherche relative à la trajectoire scolaire des élèves réfugiés

Tel que mentionné précédemment, la recension des écrits s'organise selon une logique allant du plus théorique au plus près de la réalité des enseignants. En effet, nous tenterons d'abord d'explorer dans quelle mesure les chercheurs se sont intéressés au parcours scolaire des élèves réfugiés avant leur arrivée au Québec. Ensuite, nous observerons de quelle façon les commissions scolaires prennent en considération cette trajectoire dans leur processus d'accueil et d'évaluation. Enfin, nous verrons dans quelle mesure les enseignants exploitent l'information relative aux trajectoires scolaires des élèves réfugiés dans leur pratique.

2.2.1 Les trajectoires scolaire et migratoire de l'élève réfugié dans la littérature scientifique québécoise

Selon la recension effectuée, l'exploration du vécu antérieur des élèves réfugiés, et notamment de leur parcours scolaire, occupe une place limitée dans la littérature scientifique québécoise (Kirk, 2002 ; Azdouz, 2003; Vatz-Laaroussi et Rachédi, 2003; Potvin et *al.* 2014). Pourtant, tel que démontré dans la problématique, le contexte d'urgence dans lequel ont vécu ces élèves est une situation complexe, et plusieurs facteurs entrent en jeu lorsqu'il s'agit de considérer l'éducation reçue. Sachant que cela entraîne des répercussions importantes sur le cheminement futur de ces élèves, il apparait nécessaire de s'y intéresser.

L'étude de Kirk (2002)

Cette première étude, menée dans la région métropolitaine se concentre sur le parcours des élèves immigrants ayant vécu la guerre dans leur pays d'origine. La collecte de données a été effectuée principalement à l'aide d'entretiens avec divers intervenants travaillant auprès de ces élèves (administrateurs, enseignants, autres intervenants scolaires et intervenants communautaires). L'étude met notamment en relief quatre types d'expériences pouvant être vécues par les élèves au cours de leur parcours migratoire, soit l'expérience de conflit, l'expérience de fuite, l'expérience du transit ou du camp de réfugiés ainsi que l'expérience de l'arrivée et de la réinstallation. La première traite de toutes les expériences potentiellement traumatisantes auxquelles les élèves peuvent avoir été exposés. Selon Kirk, toutefois, l'interprétation que l'enfant se fait de l'évènement aura plus d'impact sur les répercussions dans le futur que la nature de l'acte lui-même. Pour ce qui est de l'expérience de fuite, bien que le voyage soit plus éprouvant pour certains que pour d'autres, tous les enfants auront subi à ce moment des ruptures difficiles (famille, amis, animaux, maison, école, etc.) et possiblement précipitées, qui nécessiteront un deuil. La troisième étape est décrite comme une expérience plutôt paradoxale, à la fois associée à la sécurité et au répit des violence du pays d'origine, mais aussi à une incertitude quant à l'avenir et une insécurité au plan financier, au plan alimentaire, au plan de l'accès aux services, etc. Enfin, la réinstallation ne met pas fin automatiquement aux épreuves, elle implique une période de dépendance, des délais, des chocs culturels, de nombreuses adaptations, etc. Pour chacune des expériences, l'auteure propose plusieurs exemples de situations tirées des anecdotes des participants. Toutefois, on remarque qu'un accent est mis sur l'aspect psychologique de ces évènements (stress, traumatismes, bien-être), mais que les répercussions directes de ces expériences sur la scolarité des élèves sont peu approfondies. L'auteure indique simplement que le climat de guerre peut faire en sorte que la scolarisation ne soit pas une priorité et qu'on peut retrouver certaines possibilités de scolarisation dans les camps de réfugiés.

L'étude de Vatz Laaroussi et Rachédi (2003)

Dans le même ordre d'idées, Vatz Laaroussi et Rachédi (2003) se sont intéressées aux trajectoires migratoires des familles immigrantes ayant vécu la guerre avant d'immigrer dans la région de l'Estrie. En collaboration avec le milieu associatif, celles-ci ont réalisé une enquête auprès de 31 familles et 39 intervenants de divers domaines, dont des professionnels de l'éducation. L'analyse des trajectoires migratoires a permis de voir émerger trois trajectoires-types, dont certaines sont similaires aux expériences identifiées par Kirk (2002). Dans un premier temps, celles-ci ont identifié la *trajectoire multi-pays*, caractérisée par des déplacements de longue durée et un ou plusieurs transits. Pour les réfugiés ayant connu ce type de trajectoire, chaque transit est associé à une contrainte d'adaptation : « à de nouveaux système sociaux, politiques et économiques, à de nouvelles langues, à un nouveau marché de l'emploi pour les adultes et à un nouveau système scolaire pour les enfants » (p. 67). Dans un second temps, les auteures relèvent les trajectoires caractérisées par *la vie en camp de réfugiés.* Ces situations, bien qu'associées à une relative stabilité, ont tendance à s'éterniser et sont bien souvent synonymes de survie et d'impuissance. Lieu de réunification familiale, c'est surtout lors de la sélection par les pays d'accueil que les séparations ont lieu. Enfin, dans un troisième temps, Vatz Laaroussi et Rachédi ont répertorié les trajectoires constituées de *déplacements à l'intérieur du pays*. Dans ce type de trajectoire, la stratégie de protection privilégiée est le recours à la famille élargie vivant dans une zone où le conflit est moins présent. Encore une fois, les séparations familiales sont fréquentes et de longue durée. Le père de famille est alors davantage susceptible d'être séparé du reste de la famille.

Si la trajectoire migratoire est bien documentée, la trajectoire scolaire des enfants n'a qu'à peine été effleurée dans cette étude. Les enseignants, pour leur part, relèvent davantage les pertes relationnelles et les traumatismes que l'aspect académique. Un élément intéressant est le fait que « tous les enseignants insistent sur la méconnaissance

du système scolaire québécois par les parents nouvellement arrivés » (p. 157) alors que de leur côté, ceux-ci ont de la difficulté cerner le type d'éducation reçu :

> Ils ont de la difficulté à identifier l'origine de ces carences [manque de structure scolaire], ne distinguant pas la situation des familles réfugiées dont les pays sont en chaos guerrier et qui ont vécu plusieurs années dans des camps de réfugiés de celle des pays d'origine avant les conflits qui avaient des systèmes scolaires souvent solidement établis (p.157-158).

Ainsi, il semble y avoir méconnaissance des deux côtés. Par ailleurs, les propos des enseignants laissent supposer un certain ethnocentrisme, mettant en valeur le système québécois par rapport aux autres systèmes dont ils déplorent, en généralisant, le manque de structure : « les enseignants estiment qu'ils ont là la chance d'accéder enfin à un système cohérent de scolarisation » (p.158).

L'étude de Potvin et *al.* (2014)

Plus récemment, l'étude de Potvin et *al.* s'est penchée sur la situation des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration au secteur adulte (FGA). Bien que moins directement liée à notre population cible, cette étude constitue l'une des seules études répertoriées au Québec tentant de développer une typologie des trajectoires scolaires des élèves immigrants. L'échantillon comprenait 80 élèves, dont 47 étaient immigrants de 1ère génération. Même si le nombre d'élèves réfugiés n'est pas spécifié, il est dit que plusieurs ont ce statut, notamment dans la région de Sherbrooke.

Pour les élèves de première génération, les auteurs proposent quatre trajectoires-types : la *trajectoire en accéléré* (20,2% des jeunes), la *trajectoire « ambiguë » pour le système scolaire* (15% des jeunes), *la trajectoire d'acquisition du français* (12,5% des jeunes) et la *trajectoire « chaotique »* (11,3% des jeunes). La première touche les élèves qui parviennent à rattraper rapidement leur retard, soit parce qu'ils sont arrivés très jeunes dans le système, soit parce qu'ils étaient scolarisés et avaient une bonne maitrise du

français. La seconde concerne les élèves arrivés au secteur jeunes vers la fin du secondaire et ayant été scolarisés dans une autre langue. Ces derniers sont considérés difficiles à classer et sont d'ailleurs davantage affectés par les déclassements. Le troisième type de trajectoire concerne les élèves plus âgés (17 ans ou plus). Enfin, la trajectoire *« chaotique »* est celle qui toucherait davantage les élèves ayant connu la guerre, ayant vécu de longues séparations et étant peu scolarisés. Ceux-ci seraient plus sujets à être placés en classe d'accueil et en adaptation scolaire, où ils sont empreints à la stigmatisation. Malgré un parcours complexe, les auteurs mentionnent que ces élèves « continuent à avoir de grands rêves d'avenir, ont besoin de soutien psycho-social et de temps pour continuer leurs apprentissages. » (p. 64).

En résumé, on constate que si quelques chercheurs se sont penchés sur la question de la trajectoire migratoire, la documentation relative au parcours scolaire des élèves réfugiés (ex. : le nombre d'années complétées, les causes de l'interruption de scolarité, le type d'interruption [période continue ou répétée], les occupations durant cette interruption, etc.) ainsi qu'aux différents contextes scolaires est nettement insuffisante compte tenu de la particularité de la clientèle et de la diversité des parcours.

2.2.2 La prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire dans les milieux scolaires

Bien que la littérature scientifique relative à la trajectoire scolaire antérieure des élèves réfugiés soit légère, cela ne signifie pas que les gens sur le terrain, c'est-à-dire les acteurs scolaires qui interviennent auprès de cette clientèle, ne tiennent pas compte de la réalité de ces élèves. Ainsi, la prise en compte de la trajectoire sera observée plus attentivement dans deux contextes scolaires, soit lors du processus de collecte d'information (établissement du profil et évaluation diagnostique menant au

classement), qui, comme nous l'avons mentionné précédemment, a un impact considérable sur l'intégration et la suite de la trajectoire, ainsi que dans les pratiques des enseignants qui travaillent avec ces élèves au quotidien.

2.2.2.1 La collecte d'informations relatives aux trajectoires scolaire et migratoire de l'élève

L'établissement du profil de l'élève et l'évaluation de ses habiletés langagières et scolaires effectués à son arrivée constituent une voie privilégiée pour prendre en compte son bagage expérientiel. Ainsi, deux études québécoises traitant du sujet seront présentées, soit l'étude de De Koninck et Armand (2012) et celle de la TCRI (2015). Mais d'abord, il sera question d'explorer un peu plus en profondeur le protocole d'accueil du ministère, présenté brièvement dans la problématique.

Le protocole d'accueil du MEESR (MELS, 2014)

Avant d'explorer les différentes études réalisées sur le sujet, il apparait judicieux de présenter davantage en quoi consiste le protocole d'accueil des élèves immigrants suggéré par le MEESR (MELS, 2014). L'*Annexe B* illustre de façon schématique le protocole de prise de décision entourant l'attribution des services à l'arrivée d'un élève nouvellement immigré.

Dans un premier temps, il est recommandé d'effectuer une entrevue initiale visant à dresser le profil de l'élève. Le questionnaire proposé pour permettre de dresser le profil de l'élève est composé de cinq rubriques : *Histoire familiale et migratoire de l'élève*, *Développement langagier*, *Évolution globale de l'élève*, *Parcours scolaire* et *Champs d'intérêt particuliers*. La rubrique *Parcours scolaire* comporte par ailleurs 16 questions

abordant notamment la fréquentation scolaire, le type d'établissement, le fonctionnement de l'école, les pratiques pédagogiques ainsi que les forces et faiblesses de l'élève.

Par la suite, des évaluations diagnostiques en français ainsi qu'en mathématique pourront être effectuées selon le profil de l'élève. À cet égard, le MEESR (2014) rappelle de porter une attention aux biais culturels ainsi qu'aux contraintes situationnelles susceptibles de fausser les évaluations. Les critères suivants sont suggérés pour cibler les élèves nécessitant une évaluation :

- Ceux qui ne comprennent ni ne parlent le français;
- Ceux qui comprennent ou qui parlent peu le français;
- Ceux qui comprennent le français et le parlent, mais pour qui on a des raisons de croire, compte tenu de leur parcours scolaire, que leurs compétences en lecture et en écriture ne leur permettraient pas de suivre normalement l'enseignement en français;
- Ceux qui sont susceptiles de se trouver en situation de grand retard scolaire. (MELS, 2014, p. 6).

L'évaluation de la compétence en français débute généralement par une simple conversation informelle avec l'élève. Selon la capacité de l'élève à répondre, la personne responsable de l'évaluation augmentera le niveau de complexité des questions. Lorsque le niveau de français oral de l'élève est suffisant, celui-ci sera soumis à une évaluation en lecture ainsi qu'en écriture. Aucun test de français standardisé n'est proposé par le ministère, ainsi, encore une fois, chaque commission scolaire est responsable de se doter de ses propres outils d'évaluation. Afin de distinguer les difficultés liées à la maîtrise de la langue des difficultés d'apprentissage ou encore des retards scolaires, il est également recommandé de procéder à une évaluation de la compétence langagière dans la langue d'usage de l'élève. Sans même maîtriser cette langue, la personne en charge de l'évaluation pourra identifier les stratégies ainsi que l'aisance de l'élève dans chacune des trois compétences. Toutefois, le MEESR mentionne que le recours à un interprète permet d'établir un profil beaucoup plus précis.

On suggère également d'évaluer l'élève en mathématique, considérant que plusieurs opérations sont universelles telles que compter ou mesurer. Cependant, seuls les élèves susceptibles d'être considérés en grand retard scolaire (3 ans et plus) bénéficient d'une évaluation standardisée en mathématique.

Considérant la grande souplesse offerte par le ministère, pour ne pas dire le grand flou, concernant les modalités d'application du protocole d'accueil et d'évaluation, il importe maintenant de se questionner à propos de la réalité vécue dans les différents milieux. Voici donc les quelques études s'étant attardées à cet aspect.

L'étude de De Koninck et Armand (2012)

De Koninck et Armand (2012) ont réalisé un portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Cette enquête à grande échelle touche un échantillon de 32 commissions scolaires et présente des résultats exhaustifs sur chacune des différentes régions administratives du Québec. Au moyen d'un questionnaire en ligne et d'entrevues (42 entrevues téléphoniques et 292 entrevues en personne sur 85 séances), les auteures ont collecté des informations sur les mesures d'accueil et de francisation, mais également sur le processus de repérage et d'identification des élèves qui bénéficient du soutien à l'apprentissage du français.

Les résultats ont permis de constater que le dossier scolaire de l'élève comprend sa date d'arrivée au Québec, son pays d'origine et sa scolarisation antérieure, sans toutefois spécifier le type de données recueillies sur cette scolarisation. De plus, il ressort que les tests de compétence en français et en mathématiques ne sont pas utilisés de façon systématique dans les différentes commissions scolaires. Notamment, il est apparu que l'outil diagnostique d'évaluation de la compétence en français construit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997 était grandement utilisé à Montréal, mais peu dans les autres régions où des tests-maisons sont davantage employés. Enfin, pour ce qui est de l'attribution des services, il en ressort que ce sont généralement une

personne désignée par la commission scolaire et une personne désignée par l'école qui déterminent les mesures à adopter. Il est dit que les enseignants de classe régulière ou d'accueil « n'avaient pas souvent leur mot à dire dans le choix d'administrer des services de soutien à un élève particulier. » (De Koninck et Armand, 2012, p.33). De ce fait, plusieurs enseignants déplorent le manque de coopération entre les acteurs ayant procédés à l'évaluation et l'école dans laquelle l'élève est inscrit, le fait qu'ils devaient réévaluer l'élève en raison d'un mauvais classement et le fait que l'évaluation soit réalisée par une personne n'ayant pas la formation adéquate. Les auteurs mentionnent que « les enseignants ont indiqué ne pas être suffisamment informés des procédures en vigueur à la commission scolaire lorsque l'évaluation est centralisée, ce qui ne leur permet pas de bien saisir le profil de l'élève qu'ils reçoivent. » (*Ibid.*, p.44). Il est également ressorti que les intervenants de l'extérieur de Montréal accordaient une plus grande importance au fait de tenir compte des acquis scolaires des élèves que dans la région du Grand Montréal, mais que « peu de moyens sont à leur disposition pour exercer cette reconnaissance » (*Ibid.*, p.118). Enfin, celles-ci ajoutent que « la question de l'évaluation des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire a été abordée par plusieurs, souvent pour souligner le manque de structures spécifiques réservées à ces élèves ». (*Ibid.*, p. 44)

À la lumière de ces résultats, De Koninck et Armand (2012) émettent notamment les recommandations suivantes :

> Il serait nécessaire que les commissions scolaires, en collaboration avec les écoles, précisent les modalités d'inscription, de repérage et d'identification des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés ou issus de l'immigration et les fassent connaître à l'ensemble des acteurs concernés afin que tous aient une vision commune et que soient mises en œuvre des pratiques fondées sur cette vision commune. [3e précision :] De quelle façon recueille-t-on des informations sur la scolarité acquise par l'élève antérieurement dans son pays d'origine ? Comment évalue-t-on ces informations ?
>
> D'une part, [il serait nécessaire] que les commissions scolaires et les écoles établissent, dès l'arrivée de l'élève, un dossier qui comporte des informations

> sur sa scolarité antérieure, sa ou ses langues maternelles, les différents résultats des évaluations et, selon le cas, des informations sur son parcours migratoire et, d'autre part, que les commissions scolaires et les écoles déterminent des procédures de transmission afin que ce dossier soit connu et pris en compte par les différents acteurs concernés. (*Ibid.*, p.45).

Considérant que plusieurs élèves réfugiés sont également allophones, nous jugeons que cette étude apporte plusieurs éléments intéressants relatifs à la prise en considération par les milieux scolaires de la trajectoire scolaire antérieure des élèves réfugiés. Toutefois, il est a noté que l'enquête ne portait pas sur l'entretien initial de l'élève, ainsi celle-ci ne fournit pas d'information sur les outils permettant d'établir le profil de l'élève au regard de sa trajectoire scolaire et migratoire.

L'étude de la TCRI (2015)

Sans porter spécifiquement sur la question de l'évaluation, l'étude réalisée par la TCRI, qui visait à documenter le phénomène de sous-scolarisation et d'analphabétisme des familles réfugiées, y accorde tout de même une place, ce qui permet d'apporter des éléments complémentaires à l'étude de De Koninck et Armand (2012). Les résultats de cette recherche sont issus d'une enquête menée auprès d'intervenants communautaires scolaires interculturel (ICSI) des 13 régions d'accueil des réfugiés et de trois entretiens de groupe incluant respectivement des intervenants de différents milieux, des parents ainsi que des élèves âgés de 12 à 18 ans.

Les auteurs rappellent d'emblée le caractère hétérogène de la population et mettent ainsi en garde contre la généralisation et l'utilisation systématique d'outils standardisés. En effet, ceux-ci prônent plutôt une compréhension nuancée de la situation et recommandent de « prendre en compte ces nuances lors de la phase cruciale de l'évaluation. » (TCRI, 2015, p. 13). Sans dénigrer les outils utilisés, la TCRI propose plutôt de les bonifier en s'attardant notamment au contexte et aux modalités de passation. Par exemple, on mentionne que l'évaluation des acquis et des difficultés devrait porter sur les différentes langues auxquelles l'élève est exposé. Notons

d'ailleurs que malgré le fait que cette idée fasse consensus auprès des intervenants scolaires et communautaires interrogés, elle est très peu mise en application. Aussi, on observe des cas de sur-identification et de sous-identification des élèves EHDAA parmi cette clientèle. En réponse à ce constat, la TCRI recommande de « confier l'évaluation à des personnes formées à même de distinguer ce qui, dans le comportement et les réponses du jeune, relève de l'adaptation à un nouveau contexte, de l'apprentissage d'une langue seconde, de la pathologie ou du retard scolaire. » (*Ibid.*, p. 46).

En outre, selon les intervenants interrogés, le meilleur moyen d'apporter plus de nuance serait de combiner différentes méthodes d'évaluation. Ainsi, l'entretien initial auprès de la famille est identifié comme un excellent complément :

> Ces entrevues peuvent être un moyen de pallier les difficultés au plan de la reconnaissance des acquis et ainsi de donner plus de place à l'expérience et aux compétences qui ne peuvent être mesurées par les outils diagnostiques ou qui ne peuvent s'exprimer à cause du faible niveau de connaissance de la langue française. (*Ibid.*, p. 14).

Cependant, au même titre que l'étude précédente, l'enquête auprès des ICSI a révélé des pratiques d'évaluation très variées d'une commission scolaire à l'autre et parfois même à l'intérieur d'une même commission scolaire. Il est dit notamment que l'entretien, lorsqu'il est effectué, est parfois dirigé par un acteur scolaire et d'autre fois par un ICSI et aborde ou non la trajectoire scolaire et migratoire de l'élève. Pourtant, l'entretien auprès des élèves révèle un intérêt de la part de ceux-ci pour ce type de pratiques grâce auxquelles ils se sentent davantage reconnus :

> Les jeunes qui se sont exprimés dans le cadre du focus groupe de Saint-Hyacinthe souhaitent que l'on prenne plus de temps à leur arrivée pour les écouter, s'informer de leur parcours sans toutefois en faire une obligation, car tout le monde n'a pas la même facilité ni le même désir de partager son vécu. (*Ibid.*, p. 14).

2.2.2.2 L'exploitation du bagage de l'élève dans la pratique enseignante

Tel que mentionné précédemment, la littérature scientifique québécoise concernant spécifiquement les élèves réfugiés est limitée, il en est donc de même lorsqu'on cherche à recenser les pratiques adoptées auprès de cette clientèle. Néanmoins, Azdouz (2003) et Papazian-Zohrabian (2016) ont toutes deux proposé des pistes d'intervention aux milieux scolaires. De plus, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux pratiques des enseignants travaillant auprès des clientèles relevées plus tôt comme englobant ou incluant en partie les élèves réfugiés.

Le guide d'Azdouz (2003) sur l'intervention auprès des élèves touchés par la guerre

Tout d'abord, mentionnons qu'il existe depuis plusieurs années un document traitant de l'intervention auprès des élèves réfugiés dans les milieux scolaires. Celui-ci n'est pas associé à une méthodologie de recherche particulière puisqu'il ne constitue pas une étude en tant que telle. Bâti aux suites de la publication de l'étude de Kirk (2002), présentée plus haut, le guide d'Azdouz vise à outiller le personnel des écoles accueillant des enfants touchés par la guerre. Construit sous forme de fiches, il regroupe un volet compréhension reprenant les résultats issus de recherches antérieures et de l'expérience de l'auteure, un volet intervention ainsi que des informations complémentaires. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est le volet intervention qui, en plus de donner des lignes directrices, propose des exemples de projets mis en place. Parmi les principes énoncés, on retiendra les principales erreurs à éviter :

- Les erreurs d'interprétation dues à un regard ethnocentrique dans l'analyse des symptômes
- Le fait de faire porter à l'enfant le poids de son traumatisme
- Le fait de victimiser ou criminaliser l'enfant
- Le fait de minimiser les traumatismes et d'invalider les motifs de départ de la famille

Pour ce qui est des pistes d'intervention, l'auteure valorise beaucoup les activités exploitant l'art et le conte dans lesquels les enfants peuvent projeter leur vécu, mais surtout leurs émotions sur des personnages de leur choix. Ce type d'activité, mettant à profit la pensée créatrice de l'élève tout comme son bagage existentiel, est vu comme favorisant une meilleure continuité entre un passé et un présent ponctué de ruptures ainsi qu'un sentiment de reconnaissance et de valorisation.

Les pistes d'intervention de Papazian-Zohrabian (2016)

Avant d'élargir aux autres clientèles, dirigeons notre attention sur le chapitre de Papazian-Zohrabian, paru dans Potvin et *al.* (2016), qui traite également des jeunes réfugiés et des enfants de la guerre à l'école québécoise. Basé sur différentes recherches de l'auteure, celui-ci fait notamment ressortir les facteurs de protection associés aux deuils et aux traumas, parmi lesquels certains peuvent être réinvestis dans le cadre scolaire. D'abord Papazian-Zohrabian affirme que « la présence ou l'absence de ces éléments [peut] nous guider dans notre compréhension de la situation de l'élève, et que même dans un contexte de guerre et de violence, on peut relever des facteurs de protection. » (p.405). Ensuite, certains éléments, comme l'importance d'avoir accès à des possibilités d'expression symbolique de la souffrance (trauma), peuvent servir d'assises à diverses interventions mises en place autant en classe qu'au sein de l'école. En classe, l'auteure recommande notamment de favoriser des activités permettant de développer l'autonomie, la créativité et le vivre-ensemble, de permettre aux enfants de vivre et d'exprimer leur souffrance, de miser sur le sentiment d'appartenance et de valoriser chaque réussite. Au même titre qu'Azdouz (2003), Papazian-Zohrabian encourage les activités offrant des moyens d'expression alternatifs tels que l'art, l'écriture, le sport, etc. Pour sa part, l'école doit s'assurer de travailler en partenariat avec la famille et la communauté, d'offrir un cadre structurant et un environnement sécuritaire et d'outiller tous les intervenants de l'école pour qu'ils soient davantage aptes à repérer les signes de souffrance et à intervenir adéquatement. Pour terminer,

considérant que l'on s'intéresse à la prise en compte du vécu de l'élève, on notera que pour Papazian-Zohrabian, « Accueillir des enfants de la guerre, en plus d'accueillir des enfants immigrants venus de divers pays et ayant diverses cultures, c'est être capable d'être à l'écoute d'histoires individuelles et collectives diverses, de parcours pré, péri et post-migratoires divers [...] » (p.411).

Le mémoire de Grenier (2013) sur la différenciation en milieu multiethnique

Dans son mémoire, Grenier (2013) s'est intéressée aux pratiques de différenciation mises en place par les enseignants du primaire en milieu multiethnique. Pour ce faire, celle-ci a mené une étude multi-cas auprès de cinq enseignantes qu'elle a interrogées et observées. De ses résultats, émergent trois types de postures de différenciation quelle nomme rationalités, soit la rationalité du déficit, la rationalité de la catégorisation ainsi que la rationalité de l'adaptation émergente. La *rationalité du déficit* consiste à appliquer des mesures compensatoires lorsqu'un élève peine à suivre le niveau du groupe, afin de lui faire « rattraper son retard ». Pour sa part, la *rationalité de la catégorisation* se base plutôt sur des évaluations diagnostiques visant à identifier les besoins des élèves. Des sous-groupes aux besoins similaires sont alors formés et les interventions sont planifiées en fonction de ces besoins. Enfin, la *rationalité de l'adaptation émergente* s'apparente plutôt aux variations, telles que définies par Guay, Legault et Germain (2006). La différence est alors perçue comme une richesse, l'enseignant fait appel à une variété de formules pédagogiques de façon à rejoindre tous les apprenants et encourage le partage des connaissances entre les élèves.

L'auteure a également constaté trois facteurs liés à l'appartenance ethnoculturelle des élèves pris en compte par les enseignants, soit leurs liens d'appartenance à un groupe linguistique, à un groupe socioéconomique et à un groupe ethnique. Le *Tableau 2.1* présente quelques stratégies de différenciation adoptées par les enseignantes tenant compte des liens d'appartenance linguistiques, ethniques et familiaux. Notons toutefois

que les éléments de la culture scolaire d'origine ainsi que le retard scolaire ne semblent pas être considérés par les enseignantes participantes.

Tableau 2.1 Stratégies de différenciation adoptées par les enseignant en fonction des liens d'appartenance ethnoculturelle des élèves

Appartenance	Stratégies de différenciation
Linguistique	• Préparations de lectures plus longues et élaborées : - Allouer plus de temps pour expliquer les tâches - Fournir des informations sur le contexte - Revenir sur certains mots compliqués • Supports visuels, gestes • Modélisation • Soutien individuel • Diminution du niveau de difficulté de la tâche (formative) • Flexibilité dans la correction (évaluations formatives)
Ethnique	• Choix de thématiques se rapportant au pays d'origine des élèves • Sollicitation des élèves pour partager leurs connaissances sur leur pays d'origine
Familiale	• S'informer auprès des parents sur l'enfant et sur ses conditions familiales • Solliciter l'avis des parents • Conseiller et informer les parents quant aux services du quartier (ex. : aide aux devoirs, francisation, équipes sportives) • Modélisation des devoirs et leçons

Le recours aux langues autres que le français

Tel que rapporté dans la problématique, les élèves immigrants ayant des retards scolaires considérables peinent à développer des compétences métalinguistiques, favorisant le développement de la littératie (Gagné, 2004 ; Armand, 2005). Pour les élèves ayant une langue maternelle ou ayant été scolarisés dans une langue autre que le français, plusieurs recherches visant à identifier les pratiques gagnantes recommandent le recours aux langues connues par l'élève. En effet, d'une part, cela permet d'établir des ponts entre les deux langues, facilitant ainsi le transfert des connaissances, et d'autre part, cela s'inscrit dans une optique de reconnaissance des

acquis. En ce sens, quelques recherches empiriques ont tenté d'identifier les bienfaits de cette stratégie à l'oral, à l'écrit comme en lecture.

À l'oral, les élèves allophones en grand retard scolaires (2 classes) ayant participé à des ateliers d'expression théâtrale plurilingues (Armand, Rousseau, Lory et Machouf, 2011) ont démontré une plus grande prise de risque et se sont dit moins stressés de prendre la parole que leurs pairs n'y ayant pas participé (2 classes). Les auteurs rapportent également que « le fait de légitimer des pratiques plurilingues dans une classe d'accueil permet aux élèves allophones de percevoir que leur bagage linguistique est reconnu, ce qui les amène à aborder l'apprentissage d'une nouvelle langue avec plus de motivation et d'ouverture. »

À l'écrit, le projet de recherche-action *Écriture et histoires familiales de migration* dirigé par Vatz-Laaroussi (2014) a surtout permis de faire ressortir la composante motivationnelle liée à la possibilité de recourir à la langue d'origine :

> le dialogue entre les langues peut être perçu comme une motivation supplémentaire à l'apprentissage du français et la fierté de la langue d'origine peut représenter un vecteur de résilience et de persévérance face aux difficultés de l'apprentissage d'une langue seconde (p. 17).

Par ailleurs, il est à noter que la prise en compte de la trajectoire migratoire a également été soulevée comme facteur augmentant la motivation des élèves : « plus les jeunes se sentent concernés et impliqués dans leurs productions écrites, ici en racontant leur histoire familiale, plus ils aiment écrire et plus ils sont prêts à développer les compétences nécessaires à une écriture de qualité en français » (Vatz Laaroussi et *al.*, 2015, s.p.)

En lecture, outre les effets positifs de l'enseignement réciproque confirmés par les résultats supérieurs des deux groupes expérimentaux (un avec possibilité de recours à une langue autre que le français et l'autre sans) par rapport au groupe-contrôle, Saboundjian (2012) observe que le fait de permettre les discussions en langue maternelle favorise la compréhension des textes. En effet, les élèves ont eu recours à

leur langue première principalement pour clarifier le vocabulaire, valider la compréhension d'une phrase auprès d'un autre élève ainsi qu'à établir des parallèles entre les deux langues. Les élèves ont donc fait de la traduction une stratégie de compréhension de lecture.

2.3 Objectifs spécifiques de recherche

Cette brève revue de littérature sur le thème de la trajectoire scolaire des élèves réfugiés nous mène à la conclusion générale suivante : malgré sa situation particulière, la population réfugiée reçoit encore très peu d'attention de la part des chercheurs en éducation et particulièrement en didactique, où la situation pédagogique en classe demeure le centre d'attention. À l'heure actuelle, il nous est même impossible de décrire avec précision les caractéristiques de cette clientèle. On ne peut alors guère s'étonner de la rareté de la documentation relative à leur trajectoire scolaire avant leur arrivée au Québec. Lafortune et Balde (2012), considèrent d'ailleurs qu'il « apparait important de continuer à documenter la trajectoire socioscolaire des élèves de première génération qui sont en difficulté scolaire. » (p. 65).

De surcroît, lorsque les chercheurs tentent de déterminer les besoins des élèves et de leurs enseignants, il en ressort que la pertinence d'en connaître davantage sur le sujet émerge d'elle-même. En effet, les enseignants croient que cela serait synonyme d'économie de temps et augmenterait l'efficacité de leurs interventions. Malgré le fait que les documents ministériels prônent la reconnaissance du vécu et des acquis de l'élève, le fait que les pratiques varient grandement d'un milieu à l'autre nous indique qu'il pourrait exister un décalage entre ce que les acteurs scolaires connaissent du parcours scolaire de leurs élèves et ce que le ministère propose de recueillir. D'ailleurs, comme le mentionne Fiset (2006), il est possible que certains renseignements soient recueillis, mais gardés confidentiels par les commissions scolaires, comme c'est le cas

du statut d'immigrant. L'auteure ajoute que « cette pratique respectueuse de la vie privée a toutefois des conséquences fâcheuses : les enseignants ne connaissent pas le passé migratoire de leurs élèves » (Fiset, 2006, p. 34) à moins que les parents leur en fassent part eux-mêmes. Toutefois, rappelons que la question des renseignements recueillis n'a jamais été étudiée directement.

Enfin, les études portant sur les pratiques enseignantes auprès des élèves issus de l'immigration semblent accorder une grande place à la prise en compte des différences linguistiques. En effet, plusieurs stratégies sont employées autant pour compenser les lacunes en français des élèves allophones que pour valoriser leur bagage linguistique. Toutefois, le répertoire de pistes de différenciation en lien avec d'autres caractéristiques ethnoculturelles (ex : culture scolaire) ou générées par la migration forcée (ex. : retard scolaire, traumatismes, etc.) est moins exhaustif. Néanmoins, on remarque que les activités exploitant des moyens d'expressions alternatifs tels que l'art et l'écriture semblent valorisées par les auteurs qui ont travaillé auprès d'élèves ayant connu la guerre.

À la lumière de ces éléments, il apparait pertinent d'approfondir la question de la place accordée à la connaissance de la trajectoire scolaire dans les milieux scolaires québécois. Par conséquent, les trois objectifs spécifiques suivants permettent de répondre à l'objectif général de la recherche qui consiste à mieux comprendre comment les milieux scolaires prennent en compte la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés los de leur insertion au système scolaire québécois :

1) Documenter les trajectoires scolaire et migratoire des élèves réfugiés avant leur arrivée au Québec.
2) Documenter le processus de collecte et de partage des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés
3) Déterminer le potentiel d'exploitation des renseignements relatifs aux trajectoires migratoire et scolaire dans la pratique enseignante.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La question de recherche ainsi que les objectifs spécifiques qui en découlent proposent d'étudier la prise en compte du vécu antérieur d'un élève réfugié. Considérant qu'une fois enregistrées dans le système scolaire, les informations relatives à ce vécu passent par un processus de filtrage, notamment basé sur le jugement individuel de divers acteurs, il apparait pertinent d'opter pour une méthodologie qui permette à la fois de reconnaitre la trajectoire de l'élève, d'illustrer le processus de filtrage, mais également de documenter l'utilisation effective de ces informations en classe. Le présent chapitre vise donc à expliciter ces choix méthodologiques et à présenter quelques considérations éthiques.

3.1 Orientations méthodologiques

Cette section, consacrée aux orientations méthodologiques, permettra de préciser la posture épistémologique de la chercheuse dans le cadre de cette étude. Des précisions seront ensuite apportées quant à la manière d'aborder le premier objectif, inspirée de l'approche biographique.

3.1.1 L'approche qualitative

Cette recherche de type qualitative s'inscrit dans le paradigme constructiviste-interprétatif, en ce sens qu'elle s'intéresse à la compréhension d'une situation, soit

l'arrivée d'un élève réfugié dans le système scolaire québécois, et qu'elle s'attarde davantage au processus en jeu qu'aux résultats (Guilbert, 2007). Selon Guilbert (2007),

> L'approche qualitative vise à comprendre comment les gens construisent et interprètent la situation sociale dans laquelle ils sont engagés, comment cette compréhension et cette interprétation sont construites à partir des expériences passées et des savoirs acquis, et, comment cette compréhension et cette interprétation influencent leurs attitudes et leurs comportements dans les interactions présentes et futures. (p. 17)

Ainsi, on s'est intéressé au vécu, mais aussi au jugement et aux idées des acteurs concernés : Comment vivent-ils la situation ? Qu'ont-ils à proposer pour l'améliorer ? Qu'est-ce qui relève de la pertinence pour ces acteurs ? Selon la TCRI (2015), « ceux qui travaillent directement avec les jeunes et les familles ne sont pas assez impliqués dans la définition des solutions et la prise de décision, pas plus que les familles elles-mêmes. » (p. 26). Nous souhaitions donc leur faire une place au sein de cette recherche. En d'autres termes, la posture de la chercheuse est telle qu'elle considère l'interprétation que se font les acteurs de cette situation comme une riche source d'approfondissement des connaissances. Cette vision constitue d'ailleurs l'un des principes de la recherche qualitative identifiés par Bogdan et Biklen (2007). Ceux-ci y ajoutent également le fait d'analyser le phénomène dans son contexte naturel, d'être descriptif dans l'étude des résultats et du processus et d'analyser les résultats de manière inductive. Or, le fait d'opter pour une dyade famille/enseignant permettait aux enseignants participants de se prononcer sur des situations réelles et spécifiques à leur contexte. De plus, en tout temps, l'émergence de nouvelles thématiques et catégories a été accueillie avec ouverture et même souhaitée, notamment en ce qui concerne les fonctions associées aux différentes informations.

3.1.2 L'approche biographique

Comme il était question de documenter des trajectoires dans le premier objectif, nous avons choisi de nous inspirer dans une certaine mesure de l'approche biographique, à laquelle est associée la méthode du récit de vie, pour bâtir notre guide d'entretien destiné aux familles. Une description totalement objective de la réalité des participants étant impossible à obtenir, nous avons donc favorisé une approche « centrée sur la construction de la réalité par les acteurs qui la vivent » (Vatz Laaroussi, 2007, p. 3). En effet, nous considérons que même s'il existe un décalage entre la trajectoire réelle et celle racontée, l'élève et sa famille étaient les plus à même de témoigner de leur propre expérience, d'où l'intérêt d'une approche biographique. À ce propos, Bertaux (2005) identifie trois ordres de réalité dont il faut tenir compte : d'abord la *réalité historico-empirique*, qui correspond à l'histoire réellement vécue, puis la *réalité psychique et sémantique*, qui correspond à la réalité telle qu'elle a été perçue et interprétée par le sujet ainsi que la *réalité discursive*, qui correspond à ce que le narrateur choisit ou non de partager et à la façon dont il décide de le faire. Malgré les critiques en ce qui concerne l'aspect subjectif de cette méthode (Bourdieu, 1986), considérant que la reconnaissance du vécu de l'élève est ce qui guide la présente recherche, il apparaissait peu problématique, scientifiquement parlant, que les évènements soient présentés selon la perception des participants et possiblement sélectionnés selon ce que ceux-ci estiment devoir être reconnu. En outre, étant donné la nature non linéaire du parcours scolaire, inhérente à la situation de migration forcée, nous considérons qu'il aurait été réducteur de simplement demander aux familles de décrire le fonctionnement du système scolaire dans leur pays d'origine. Ainsi, sans interdire la description, le récit de vie permet d'ajouter les notions complémentaires de temporalité et de causalité, qui apparaissent essentielles pour bien saisir la complexité d'une trajectoire (Bertaux, 2005). Bertrand et Nadeau (2006) abondent dans le même sens en spécifiant que « le récit de vie est particulièrement bien adapté à l'étude des trajectoires lorsqu'il est orienté vers la description d'expériences vécues personnellement dans des contextes

bien précis. » (p. 86). En fonction de son objet d'étude, le chercheur oriente le récit en circonscrivant un domaine d'existence (Bertaux, 2005), un thème (Mucchielli, 1996) ou une perspective particulière (Balleux, 2007). Selon Mucchielli (1996), il s'agit de la « trame » du récit. Dans le cas qui nous intéresse, la dimension ciblée était celle de la trajectoire scolaire et parallèlement, mais dans une moindre mesure, celle de la trajectoire migratoire. Les deux thématiques ont par ailleurs déjà été étudiées grâce à l'emploi du récit de vie, mais rarement mises en relation (Trajectoire scolaire - Robertson, 2004; Trajectoire migratoire – Osorio Ramírez, 2009 ; Montgomery et *al.*, 2009; Trajectoire scolaire et migratoire - Fiset, 2006).

3.2 Collecte de données

Les bases épistémologiques ayant été jetées, nous nous attarderons maintenant à la mise en place du processus de collecte de données.

3.2.1 Design général de recherche

La *Figure 3.1* présente une vue d'ensemble de la séquence de collecte de données pour un milieu. On y constate que les intervenants communautaires (ICSI) ont joué un rôle important dans le processus de recrutement des familles en plus de fournir des données sur le fonctionnement du processus de collecte et de partage des informations. Alors que les familles ont principalement permis de documenter le premier objectif spécifique, l'ensemble des acteurs scolaires ont contribué aux résultats du second objectif. Parmi ceux-ci, les enseignantes jumelées ont bien sûr joué un rôle prépondérant dans l'atteinte des deux derniers objectifs. Leur participation s'est déroulée en trois temps, soit une première rencontre en personne, suivi d'un intervalle

d'un mois au cours duquel ils devaient remplir certaines tâches, puis d'un second entretien.

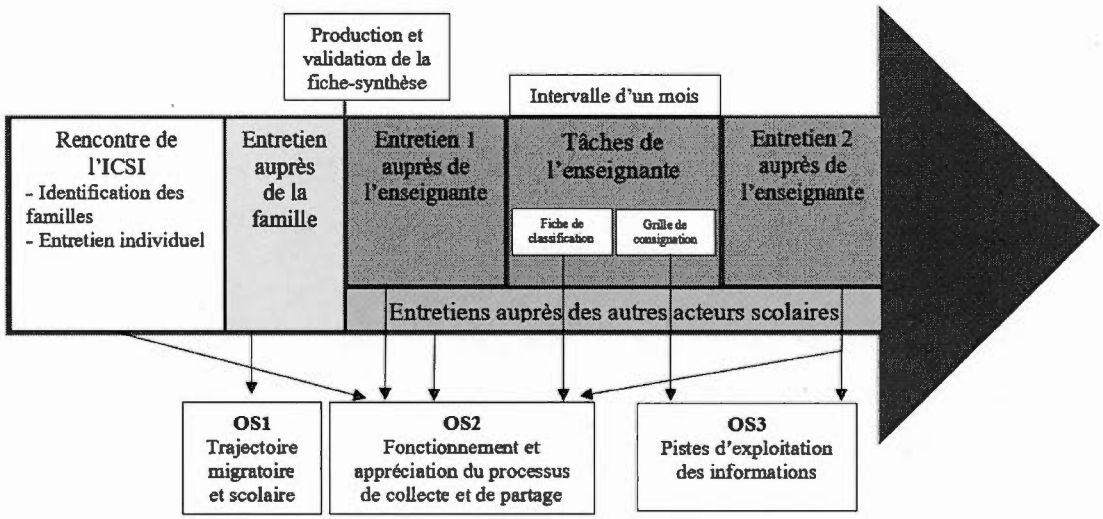


Figure 3.1 Design général de recherche

Dans les sous-sections qui suivent, seront explicités les choix de la chercheuse à l'égard de 1) la population à l'étude, 2) des stratégies de collecte privilégiées et du type de données qui en découle ainsi que 3) des instruments de collecte.

3.2.2 Population à l'étude

La population à l'étude visée dès le départ comportait deux types de participants, soit des familles d'élèves réfugiés[9] (6 à 17 ans) ainsi que des enseignants au secteur jeunes. Les participants ont été recrutés dans trois régions désignées par le gouvernement du Québec comme foyer d'accueil pour les immigrants réfugiés, dans le cadre de sa

[9] Considérant que les élèves concernées incluaient des enfants d'âge primaire, et que ceux-ci ont souvent une compréhension limitée des systèmes dans lesquels ils évoluent (Fiset, 2006), nous avons jugé que le recours aux parents de l'élève s'avérait davantage pertinent dans le cadre de cette recherche, bien que la présence de l'enfant lors de certains entretiens fût bienvenue.

politique de régionalisation de l'immigration. Le choix des milieux se justifie également par une variété en termes d'années d'expérience dans l'accueil des élèves réfugiés, de quantité d'élèves accueillis par année, de formule d'accueil privilégiée et d'expérience de collaboration avec le milieu de la recherche. Dans le cas des familles réfugiées, l'accès à celles-ci étant limité, les participants ont été recrutés sur une base volontaire, d'après la recommandation d'un organisme communautaire de la région responsable de leur prise en charge ; il s'agit donc d'un échantillonnage de type proximal (Gaudreau, 2011).

Ont ensuite été recrutés les enseignants titulaires des enfants des familles ciblées de façon à s'assurer d'une correspondance entre les deux échantillons. Une autorisation de la direction de chacune des écoles a été obtenue afin de contacter les enseignants. Au final, la présente étude repose sur un échantillon de huit dyades élève/enseignant. On notera que trois familles interviewées (4 élèves) n'ont pu être jumelées avec des enseignants acceptant de participer à l'étude. Celles-ci ont donc été exclues des objectifs 2 et 3, mais ont tout de même été retenues pour répondre à l'objectif 1, qui concerne la trajectoire des familles. Nous avons en effet jugé que la richesse de leurs propos et le caractère unique de leur trajectoire apportait des éléments complémentaires aux résultats.

Le *Tableau 3.1* présente les critères retenus pour les deux groupes de participants. La catégorie des élèves réfugiés étant très hétérogène, nous avons également cherché à assurer une certaine représentativité en privilégiant également la diversité par rapport au pays d'origine et à l'ordre d'enseignement. Néanmoins, pour ce qui est de l'âge, même si on retrouve un équilibre entre les enfants d'âge primaire et d'âge secondaire parmi les enfants jumelés du primaire, nous avons généralement privilégié les enfants du 3^{e} cycle, considérant qu'ils ont accumulé une plus grande expérience scolaire.

Tableau 3.1 Critères de sélection des participants jumelés

Population	Critères d'inclusion
Familles	- Parents volontaires d'enfants âgés entre 6 et 17 ans - Statut de réfugiés (tel que décrit par le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion) - Immigrés au Québec en 2015 ou 2016 - Francophones, anglophones ou autre (avec la présence d'un interprète) - Recommandés par l'organisme communautaire auquel ils sont affiliés (état psychologique stable)
Enseignants	- Enseignants principaux des enfants des familles participantes - Volontaires - Équilibre primaire/secondaire

Lecompte et Preissle (1993, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) distinguent deux types d'échantillonnage intentionnel, le premier s'effectuant dès le départ et le second en cours d'étude. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), « plus la recherche avance, plus le chercheur sent le besoin d'étendre l'échantillonnage, d'intégrer des répondants aux compétences de plus en plus définies. » (p. 131). Ainsi, outre les familles réfugiées et les enseignants, nous avons senti la nécessité d'ajouter des acteurs pouvant apporter des données complémentaires, mais pertinentes à la réalisation de cette étude.

Deux raisons ont motivé ce besoin d'élargir l'échantillon. D'abord, le choix des acteurs s'est imposé dès le début dans le discours des premières personnes contactées et des participants. En effet, au fur et à mesure, ceux-ci nous ont référé vers des acteurs clés susceptibles de mieux nous renseigner sur les objectifs de la recherche et plus spécifiquement le deuxième. Ensuite, la seconde raison est liée à un doute quant à la réelle fidélité des données recueillies chez les enseignants. Nous avons en effet observé plusieurs méconnaissances chez les enseignants en ce qui a trait au processus d'accueil. En outre, le nombre d'enseignants disponibles par milieu permettait difficilement d'effectuer une triangulation des sources. Nous avons donc décidé de compléter les

données par le regard de gens occupant une fonction différente et une place différente dans la hiérarchie du partage d'informations qui commençait à se dessiner.

Par conséquent, nous avons ajouté deux directions d'école (primaire et secondaire), deux intervenants clés (personne assignée à l'accueil et au soutien des élèves réfugiés et immigrants dans les écoles), une enseignante de francisation non jumelée ainsi que trois intervenants communautaires scolaires interculturels, pour un total de huit participants supplémentaires. La *Figure 3.2* présente un schéma de la répartition des participants ainsi que leurs caractéristiques principales.

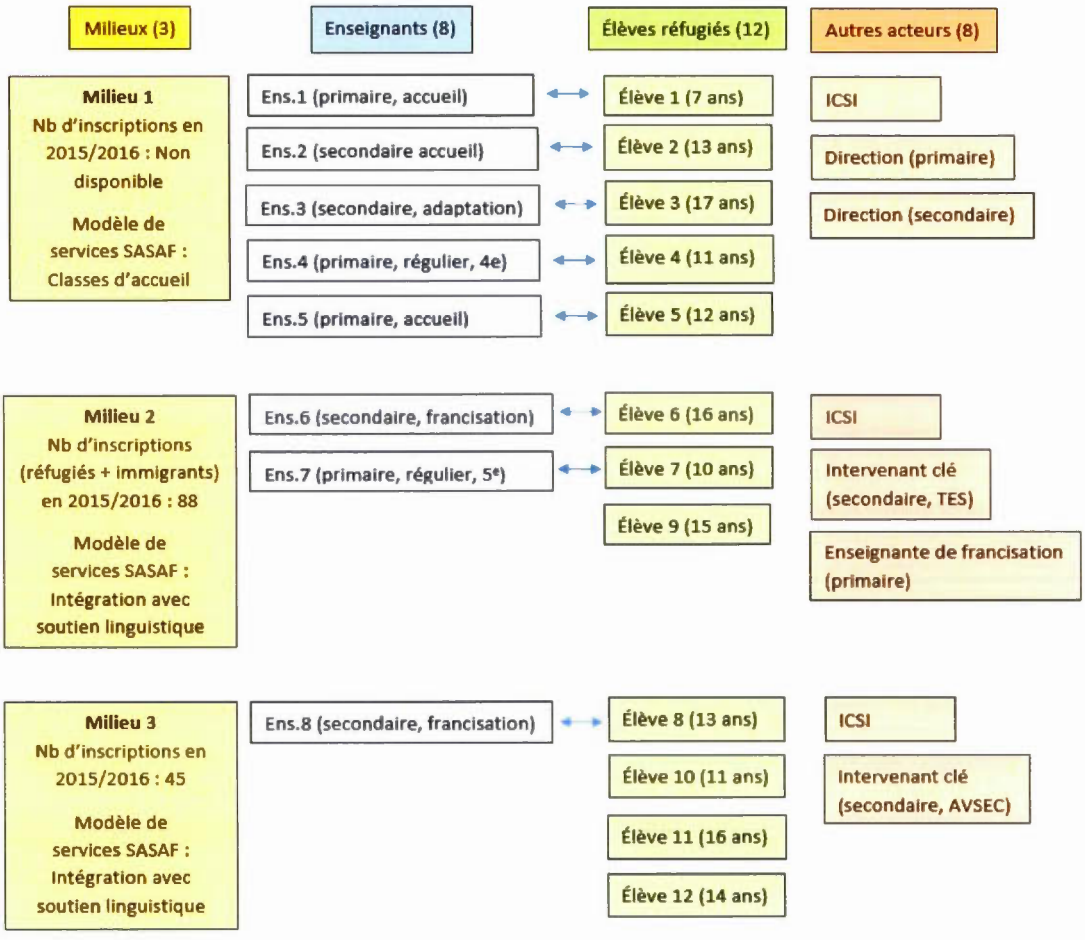


Figure 3.2 Schéma de la répartition des participants selon les trois milieux ciblés

3.2.3 Stratégies de recherche et données associées

Afin de répondre aux trois objectifs spécifiques présentés plus tôt, nous avons opté pour quatre méthodes de collecte, soit l'entretien individuel, l'entretien de groupe, la fiche de classification et la grille de consignation. Cette section apporte des explications sur chacune des stratégies de collecte et les données qui en découlent.

3.2.3.1 L'entretien semi-dirigé

La principale méthode de collecte employée pour recueillir les informations, autant auprès des familles réfugiées qu'auprès des acteurs scolaires et communautaires, était l'entretien en personne. Les données qui en sont issues se présentent donc sous forme de *verbatim*.

Karsenti et Savoie-Zajc (2011) affirment que « S'engager dans une entrevue consiste [...] à entrer en contact avec un interlocuteur, à rechercher un accès à l'expérience de l'autre, à cerner ses perspectives au sujet des questions étudiées et à tenter de les comprendre, et ce, d'une façon riche, descriptive, imagée. » (p.133). Il s'agit donc d'une méthode qui encourage les participants à illustrer leurs propos à l'aide d'exemples tirés de leur expérience, permettant ainsi au chercheur de mieux comprendre l'origine de leur perception. En outre, contrairement à plusieurs méthodes de collecte, l'entretien en personne permet une rétroaction immédiate entre le chercheur et les participants. Ainsi, tous deux ont la possibilité de valider leur compréhension grâce à la reformulation et demander des clarifications à leur interlocuteur. Enfin, la nécessité d'opter pour une méthode orale, permettant à la chercheuse d'avoir accès au non verbal, notamment la gestuelle, s'imposait par la population ciblée, étant donné que les participants étaient à risque d'être analphabètes ou de ne pas maitriser parfaitement le français.

Comme l'indique Fenneteau (2015), la méthode de l'entretien se décline en plusieurs types d'entretien qui se « différencient principalement en fonction du comportement de l'interviewer et du degré de directivité de ses interventions. » (p. 9). Dans le cadre de cette recherche, tous les entretiens étaient de type *semi-dirigé*, permettant ainsi un échange plus fluide, car l'ordre des questions était guidé par les propos des participants. Comme le précisent Karsenti et Savoie-Zajc (2011), même si les entretiens diffèrent par l'ordre des questions, les détails abordés et la dynamique particulière de la rencontre, une certaine constance est assurée, contrairement à l'entretien non dirigé, facilitant ainsi l'analyse transversale.

3.2.3.2 L'entretien de groupe

Selon Baribeau (2010), l'entretien de groupe « encourage l'expression sur des sujets "sensibles" » (p. 36). Dans le cas des entretiens réalisés auprès des familles réfugiées, la présence d'un autre membre de la famille pouvait donc permettre de mettre en confiance le répondant au moment d'aborder des souvenirs plus difficiles. En outre, le fait de mener l'entretien auprès de plus d'un membre de la famille offrait une richesse supplémentaire. À ce propos, Baribeau (2010) mentionne que « l'entretien de groupe permet de voir les similarités et offre une information plus nuancée et souvent plus riche » (p. 34). En effet, d'une part, les connaissances des sujets peuvent s'avérer complémentaires et, d'autre part, les souvenirs de l'un peuvent permettre de réactiver les souvenirs de l'autre. Par ailleurs, selon le principe d'intrasubjectivité, « lorsque les perspectives des divers acteurs d'une situation convergent ou se complètent [...] les chances de validité de cette situation s'accroissent. » (Laperrière, 2010, p.335).

Le choix de l'entretien individuel ou de groupe a été déterminé selon la préférence des familles participantes, néanmoins toutes les familles ont été soumises au même questionnaire (*Annexe G*) et les données ont également été recueillies sous forme de *verbatim*. Ainsi, au final, un seul parent a été rencontré seul. Dans la majorité des cas

un répondant principal répondait et les autres membres de la famille complétaient au besoin ou lorsque directement sollicités. Dans plusieurs cas, les parents souhaitaient que les enfants donnent leur avis (6/10).

3.2.3.3 La tâche de classement

Dans le but d'identifier les informations connues ou non par les enseignantes participantes, celles-ci avaient pour tâche d'effectuer un classement des informations recueillies (et approuvées) auprès de la famille correspondante et consignées sous forme de fiche-synthèse (*Annexe M*). L'élève ayant déjà intégré la classe depuis quelques temps, trois types d'informations étaient susceptibles d'être identifiées, soit les informations fournies dès le départ (dossier de l'élève), les informations récoltées par l'enseignante par la suite et enfin, les informations qui lui étaient étrangères avant leur participation à l'étude (nouvelles données issues des entretiens auprès des familles). La deuxième catégorie était d'autant plus intéressante, car les enseignantes ont déjà manifesté le besoin d'aller chercher ces informations. Les participants ont utilisé un code de couleur pour distinguer les différentes informations et fournir à la chercheuse des données classées. Cette étape a été réalisée au cours de l'intervalle entre les deux entretiens d'une durée d'un mois.

3.2.3.4 La tâche de réflexion

En lien avec notre troisième objectif, nous avons également cherché à obtenir des pistes d'utilisation des renseignements relatifs à la trajectoire de l'élève. À la manière d'un journal de bord, les enseignantes participantes étaient donc appelées à consigner sous forme de notes leurs expériences professionnelles et les réflexions suscitées par celles-ci. En laissant un mois aux participants pour réaliser la tâche, cela ouvrait la porte à deux types de réflexion, soit une réflexion plus systématique, c'est-à-dire se

questionner systématiquement sur la pertinence de chaque élément de la fiche synthèse, et une réflexion plus spontanée, se traduisant par l'accueil d'idées émergentes dans leur pratique quotidienne après avoir intégré les informations de la fiche-synthèse.

Ici, la question de la pratique déclarée versus la pratique effective se pose naturellement. Van der Maren (2012) distingue d'emblée quatre types de travail auxquels le chercheur doit être sensible :

> le travail prescrit (écrit dans les guides, les procéduriers) ne correspond pas au travail adopté (interprété, intériorisé, accepté, pris à son compte) qui diffère du travail exécuté (observé, identifié en vidéoscopie) qui lui-même ne correspond pas au travail raconté (tel que récolté dans les entretiens non directifs et les récits de pratique). (p. 15).

Une seconde distinction peut donc être apportée opposant le travail raconté à un ami ou un collègue et le travail rapporté ou déclaré dans un contexte plus formel tel que lors d'une entrevue menée par un chercheur. L'observation directe est la méthode la plus couramment utilisée pour obtenir des informations sur la pratique effective, toutefois comme le rappelle Bru (2002) ce type d'observations ne permet que de parvenir à des pratiques constatées sous les conditions d'observation et à un moment précis. Par ailleurs, les réflexions des acteurs ne sont pas accessibles par simple observation. Ainsi, recueillir les pratiques déclarées au moyen d'une grille de consignation (*Annexe N*) apparaissait plus appropriée, car elle peut être utilisée en tout temps et l'enseignant peut y noter ses réflexions comme les applications concrètes. Considérant que l'objectif était de définir le potentiel d'exploitation de différentes informations, il n'était pas nécessaire qu'une idée ait été concrètement appliquée au cours de la période donnée, mais bien que les enseignants y voient une pertinence et la définissent.

3.2.4 Instruments de collecte

Afin de mettre en œuvre les stratégies présentées précédemment, trois types d'instruments ont été employés. On retrouve d'abord les questionnaires d'entretien, la fiche de classement, puis la grille de consignation. Cette section s'emploie à expliciter la construction de chacun des instruments de collecte.

3.2.4.1 Les questionnaires d'entretien

Au cours de la phase de collecte des données, cinq questionnaires d'entretien différents ont été utilisés. Le premier, dit Q1 (*Annexe G*), s'adressait aux familles réfugiées, les questionnaires Q2 et Q3 (*Annexes H et I*) ont guidé les entretiens auprès des enseignantes jumelées, le questionnaire Q4 (*Annexe J*) s'appliquait à tous les autres acteurs scolaires rencontrés, alors que le questionnaire Q5 (*Annexe K*) s'adressait aux ICSI. Les caractéristiques de chacun des guides d'entretien seront décrites ci-dessous.

Le questionnaire Q1 (*Annexe G*)

De manière générale, le questionnaire Q1 comporte des questions d'identification, des questions appelant à la description de la trajectoire scolaire et migratoire avant l'arrivée au Canada (OS1) ainsi que des questions s'intéressant davantage au ressenti et à l'opinion des familles à propos de l'accueil reçu à leur arrivée au Canada (OS2). La durée prévue pour cet entretien était d'environ 60 minutes.

La section portant sur la trajectoire se voulait très flexible, puisqu'inspirée du récit de vie, toutefois plusieurs thèmes de relance y figurent pour appuyer la chercheuse. Tel que suggéré par Martouzet, Bailleul, Feildel et Gaignard (2010), pour cette section, la chercheuse a procédé en deux temps. Dans un premier temps, il s'agissait de poser les repères spatiotemporels, soit les lieux habités ainsi que les périodes correspondantes

(dates et durées). Cette première étape permet de structurer davantage le discours des participants et sert « de point d'ancrage mobilisé par (ou mobilisant) la mémoire pour aller ensuite plus dans le détail » (Martouzet, Bailleul, Feildel et Gaignard, 2010, p. 161). Une carte géographique a été employée comme support visuel lors de cette étape. Dans un deuxième temps, les participants ont débuté leur récit en ayant comme consigne de décrire la scolarité de leur enfant, c'est-à-dire autant son cheminement individuel que le fonctionnement du (ou des) système(s) dans lequel (ou lesquels) il a évolué.

Le questionnaire Q2 (*Annexe H*)

Le questionnaire Q2 se rapportait davantage au deuxième objectif spécifique de la recherche. Celui-ci se divise principalement en deux blocs, le premier portant sur la phase de collecte (questions 1 à 3) et le second sur la phase de partage des informations (questions 4 à 8). En outre, le questionnaire visait un équilibre entre des questions suscitant une description (questions 1, 3, 6 et 8), et des questions sollicitant une opinion (questions 2, 4, 5 et 7). Il est à noter que la question 8 concerne à la fois les dispositifs d'information (OS2), tels que les formations aux enseignants, que les dispositifs d'intégration, tels que le jumelage (OS3). La durée prévue pour cet entretien était d'environ 45 minutes.

Le questionnaire Q3 (*Annexe I*)

Le second entretien avec les enseignants avait d'abord pour but de revenir sur la grille de consignation (présentée plus bas) pour obtenir des précisions supplémentaires sur la pertinence des informations. Ainsi, les deux premières questions du guide d'entretien traitent de cet aspect. Plusieurs enseignants en ont profité pour faire des liens avec la progression observée (intégration sociale, culturelle, linguistique, académique, etc.) depuis l'arrivée en classe de l'élève. Les renseignements concernant de possibles

traumatismes ne figurant pas dans la fiche synthèse, des questions plus générales (questions 3 et 4), c'est-à-dire non associées à la situation de l'élève avec qui l'enseignante est jumelée, ont été ajoutées afin de traiter cet aspect tout en respectant les considérations éthiques présentées plus bas.

Pour terminer, Karsenti et Savoie-Zajc (2011) affirment que dans une approche inductive,

> la réflexion menée au fur et à mesure de la collecte et de l'analyse des données transforme le protocole même de recherche : plutôt que d'être fermé, rigide et protocolaire, il est émergent et souple. Le chercheur peut prendre en compte les évènements vécus en cours de recherche, ses propres prises de conscience et les réactions des répondants devant des tentatives d'interprétation avancées (p.129)

Ainsi, le fait de mener un second entretien a aussi permis de revenir sur certains points nécessitant des éclaircissements et de discuter d'éléments ayant émergés des propos des autres participants. Les questions 5 et 6 constituent des questions émergentes qui ont été posées à l'ensemble des participants, alors que les points à approfondir, spécifiques à un participant, ont été ajoutés à la main au besoin. La durée prévue pour cet entretien était également de 45 minutes.

Questionnaire Q4 (*Annexe J*)

Le questionnaire d'entretien adressé aux autres acteurs scolaires constitue une adaptation du guide d'entretien soumis aux enseignantes rencontrées. Celui-ci s'en distingue de par le fait qu'il explore le rôle de chaque acteur visé dans le processus d'accueil des élèves réfugiés et ne comporte pas de dimension de jumelage. L'aspect des pistes d'utilisation est donc moins traité en profondeur qu'avec les enseignants. La durée prévue pour cet entretien était d'environ 30 minutes.

Questionnaire Q5 (*Annexe K*)

Pour terminer, le questionnaire Q5, qui s'adresse aux ICSI, aborde également les mêmes thèmes, en ajoutant la dimension de collaboration école-famille-communauté. En effet, la question 3, qui se décline en trois sous-questions, s'intéresse à la rétroaction des parents quant au processus de collecte et de partage des informations relative à la trajectoire de leur enfant. Les questions 2 et 7, pour leur part, abordent le rôle du milieu communautaire dans l'accueil et l'intégration scolaire des élèves.

3.2.4.2 La fiche de classement (Annexe L)

L'instrument à la base de la tâche de classification constitue littéralement la fiche synthèse du verbatim issu de l'entretien mené auprès de la famille correspondante à l'enseignante qui réalise la tâche. Les informations qu'elle contient ont préalablement été regroupées par thèmes (ex : ratio maître/élève) Ces thèmes correspondent aux thèmes de relance des entretiens auprès des familles et seront employés comme unités d'analyse dans la phase d'analyse. Chaque fiche comporte une représentation graphique de la trajectoire de l'élève ainsi que les catégories d'information suivantes : *Caractéristiques personnelles et familiales*, *Trajectoires migratoire et scolaire* et *Fonctionnement scolaire*. Le *Tableau 3.2* présente les thèmes retenus pour chaque catégorie. Pour ce qui est du fonctionnement scolaire, les informations y sont regroupées par écoles fréquentées afin de bien distinguer les différents contextes d'apprentissage expérimentés par l'élève. Il est à noter que le thème *Composition des groupes* englobe le *Ratio maître/élèves*, mais comme le second constitue un indicateur de qualité selon le HCR, nous avons choisi de le considérer à part dans l'analyse.

Tableau 3.2 Répartition des thèmes de la fiche synthèse/ fiche de classement

Catégories	Thèmes
Caractéristiques personnelles et familiales	• Âge • Sexe • Pays d'origine • Langues parlées à la maison • Composition de la famille • Niveau d'études des parents • Profession des parents
Trajectoire migratoire	• Trajectoire migratoire (dates) • Pays de transit • Camp de réfugiés ou non
Trajectoire scolaire	• Progression • Fréquentation • Forces/Faiblesses • Intérêts
Fonctionnement scolaire	• Horaire • Langue d'enseignement • Composition des groupes • Ratio maître/élèves • Méthodes pédagogiques • Méthodes disciplinaires • Routine de devoirs • Communication école/famille • Matériel et infrastructure

3.2.4.3 La grille de consignation (Annexe M)

Enfin, la grille de consignation, employée par les enseignantes participantes dans le cadre de la tâche de réflexion, se veut simple et flexible. Il s'agit d'un tableau à trois colonnes : la première permettant d'inscrire le type d'information discutée, la seconde permettant de noter ses réflexions quant à la pertinence de l'information et la troisième servant à illustrer ses propos à l'aide d'un exemple. Aucun thème n'est imposé d'emblée et l'enseignant est libre d'en commenter le nombre qu'il souhaite, quitte à utiliser une feuille supplémentaire.

3.2.5 Synthèse de la collecte de données

Pour conclure cette section relative à la collecte des données, il est de mise d'expliciter le lien entre les objectifs poursuivis, les stratégies de collecte privilégiées, la population concernée et le type de données recherchées. Ainsi, le *Tableau 3.3* effectue une synthèse de ces informations. On y observe notamment que chacun des objectifs spécifiques est couvert par une ou plusieurs stratégies de collecte. Également, les diverses sources de données et méthodes de collecte témoignent d'un souci de triangulation des données.

Tableau 3.3 Synthèse de la collecte de données

Objectifs spécifiques	Stratégies de collecte	Participants	Données recueillies
OS1 : *Documenter les trajectoires scolaire et migratoire des élèves réfugiés avant leur arrivée au Québec*	• Entretien individuel/de groupe semi-dirigé	• 10 familles réfugiées (12 élèves) • 8 enseignants jumelés (quelques données émergentes)	• Verbatims
OS2 : *Documenter le processus de collecte et de partage des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés.*	• Entretien individuel semi-dirigé	• 10 familles réfugiées (12 élèves) • 8 enseignants jumelés • 3 ICSI • 2 directions • 2 Intervenants scolaires (TES, AVSEC) • 1 enseignante de francisation non jumelée	• Verbatims
	• Tâche de classification	• 8 enseignants jumelés	• Données de questionnaire classées par les enseignantes
OS3 : *Déterminer le potentiel d'exploitation des renseignements relatifs aux trajectoires migratoire et scolaire dans la pratique enseignante.*	• Entretien individuel semi-dirigé	• 8 enseignants jumelés • 2 directions • 2 Intervenants scolaires (TES, AVSEC) • 1 enseignante de francisation non jumelée	• Verbatims
	• Tâche de réflexion	• 8 enseignants jumelés	• Données réflexives consignées par les enseignantes

3.3 Analyse des données

Karsenti et Savoie-Zajc (2011) proposent trois postures d'analyse inductive. La première, dite typiquement inductive, cherche à faire émerger des catégories à partir même du corpus. La seconde, dite inductive modérée, propose des catégories préliminaires ancrées dans le cadre théorique, mais laisse place à l'émergence de nouvelles catégories, alors que la troisième posture, dites inductive délibératoire, consiste à tirer du cadre théorique une grille d'analyse guidant le processus d'analyse.

Dans le cadre de notre recherche, deux postures ont été adoptées. En effet, l'analyse des données relatives à l'objectif 1 a été influencée d'emblée par les travaux de Rachédi et Vatz-Laaroussi (2003) sur les trajectoires migratoires, par contre, comme l'objet d'étude était différent, nous ne souhaitions pas nous y restreindre, d'où une approche modérée. D'ailleurs, comme il sera démontré dans le chapitre IV, nous avons vite réalisé que certaines catégories liées à la trajectoire scolaire ne s'imbriquaient pas totalement dans la typologie des trajectoires migratoires de ces auteurs, nous forçant ainsi à s'en détacher partiellement.

Ensuite, considérant le peu de documentation à l'égard des 2e et 3e objectifs, nous avons opté pour une approche plus typiquement inductive pour ceux-ci. Ainsi, les catégories ont été formées uniquement à l'aide d'une démarche de codification réalisée sur le logiciel d'analyse NVivo Pro. Pour ce faire, tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement. Chaque segment de transcription jugé pertinent au regard de notre sujet a été codifié, puis ces codes ont été regroupés en catégories. Dans un premier temps, les trois phases à l'étude, soit la collecte, le partage et l'exploitation des information relatives aux trajectoires de l'élèves ont servi à effectuer un premier classement. Ensuite, les informations plus objectives (description) ont été séparées des informations plus subjectives (opinions, perceptions) dans la mesure du possible. Par la suite, les similitudes ainsi que les divergences ont permis de relever des tensions et

de former d'autres catégories émergentes, par exemple, les quatre facteurs influençant la prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés dans le processus de collecte et de partage. Enfin, les données ont également été comparées en fonction des milieux, d'une part, et en fonction des types d'acteurs, d'autre part. Plusieurs tentatives de schématisation des catégories obtenues et d'organisation sous forme de tableaux ont été effectuées selon une approche itérative dans le but d'établir des liens entre les catégories tel que recommandé par Miles et Huberman (1991, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Enfin, en accord avec les principes de la posture typiquement inductive, « le cadre théorique [a été] repris à la fin de la recherche, ce qui procure la possibilité d'évaluer l'intégration de la théorie émergente, enracinée dans les données, au corpus de connaissance théoriques déjà constituées. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.137).

3.4 Enjeux éthiques associés à l'étude

Considérant la population visée par cette recherche, plusieurs questions éthiques se devaient d'être soulevées. En effet, la population des élèves réfugiés - et par extension leurs parents - est considérée comme une population dite vulnérable selon la politique des trois Conseils (2010)[10]. Celle-ci identifie entre autres la pauvreté, les traumatismes ainsi que la stigmatisation sociale et légale comme facteurs de vulnérabilité. Ainsi, il importait de prendre en considération leur bien-être, notamment au plan psychologique, car même si l'objet d'étude se centre sur la scolarité de l'élève, la trajectoire migratoire (parfois très difficile) étant intimement liée, la remémoration de certains souvenirs pouvait susciter des réactions émotives requérant l'arrêt de l'entretien ou même de recours à des mesures de soutien psychologique. Au final, nous

[10] Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada

n'avons pas eu à interrompre d'entretien, toutefois certains participants ont préféré ne pas élaborer sur certains thèmes, ce que nous avons respecté. Il est a noté qu'aucune question relative aux deuils, séparations et traumatismes n'a été posée, considérant que la chercheuse ne possédait pas d'expertise en relation d'aide et ne disposait pas de suffisamment de temps pour établir une relation de confiance suffisante pour aborder ces sujets avec les familles.

Par ailleurs, il est recommandé de « se familiariser avec la situation culturelle, sociale et économique des personnes, des groupes ou des communautés dont [on entend] solliciter la participation aux travaux de recherche. » (ÉPTC, 2010, p. 55). En raison de l'écart culturel entre les participants et la chercheuse, cet élément a été pris en considération. Ainsi, nous avons fait appel à des gens du milieu communautaire dont la mission est de veiller au bien-être de cette population, et ce, dans une perspective holistique, afin de jouer le rôle de médiateur. Ceux-ci connaissent bien les besoins de la population et ont développé une relation de confiance avec les familles participantes.

En plus du bien-être des participants, la question du consentement éclairé demandait également une attention particulière. En effet, de par leur origine différente, leur vécu et le fait que les familles participantes ont immigré tout récemment, l'obtention du consentement libre et éclairé nécessitait la prise en compte des référents culturels, du niveau de maitrise la langue et du niveau d'éducation des participants. Par conséquent, le projet a été vulgarisé à plus d'une reprise, d'abord par l'intervenant de l'organisme d'accueil, puis par la chercheuse. Au besoin, un interprète a permis de traduire les propos de la chercheuse et de lui transmettre les questions et les inquiétudes des participants. Afin de réduire le pouvoir d'influence de la chercheuse, seuls les familles s'étant montrées intéressées ont été référées à la chercheuse. Ce procédé a d'ailleurs également été employé avec les enseignantes en utilisant cette fois les directions comme intermédiaire. Les participants ont tous signé le formulaire de présentation et de consentement (*Annexes C, D et F*)

Le troisième point essentiel est la question de l'anonymat et de la confidentialité. Bien entendu, les données identificatoires des participants ont été remplacées par un code alphanumérique, aucun nom d'école n'a été diffusé et les données numériques collectées sont protégées et accessibles uniquement par la chercheuse et ses directions. Toutefois, un élément spécifique à cette recherche doit être soulevé concernant ce point : les données recueillies auprès des familles ont été partagées à l'enseignant associé. Il s'agissait donc de s'assurer que les participants comprenaient ce point et y consentaient spécifiquement. D'ailleurs, la synthèse obtenue, à la base de la grille soumise à l'enseignant a été approuvée par la famille avant le partage dans la mesure du possible et selon le souhait de celle-ci. Un formulaire additionnel (*Annexe E*) a également été soumis aux enseignants afin de garantir l'engagement à la confidentialité de ces derniers.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Le quatrième chapitre de notre étude expose les données recueillies afin de comprendre plus en profondeur les enjeux liés à la connaissance de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés lors de leur insertion dans le système scolaire québécois, tel qu'explicité dans la problématique. Pour chacun des objectifs spécifiques, les données seront d'abord présentées de manière descriptive, avec extraits à l'appui, puis interprétées et synthétisées sous forme de tableau ou de schéma afin de bien cerner la relation entre les éléments. Le chapitre étant volumineux, il importe de garder en tête le fil conducteur de notre étude, partant du vécu de l'élève, passant par la collecte et le partage des informations relatives à celui-ci pour terminer par l'exploitation de ces informations, tel que le veut le processus réel de prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire.

4.1 Les trajectoires migratoires et scolaires

Avant de s'attarder à la prise en compte de la trajectoire de l'élève par les acteurs du milieu scolaire québécois, le premier objectif spécifique visait à documenter davantage l'objet d'étude avec un regard axé sur l'aspect scolaire de la trajectoire. Dans le cadre de notre étude, dix familles ont accepté de se prêter à l'exercice et de nous raconter la trajectoire scolaire de leur enfant. Rappelons que l'aspect psychologique a été écarté du questionnaire d'entretien pour des raisons éthiques, mais que nous considérons que celui-ci a un impact non négligeable sur la motivation, l'apprentissage et l'intégration. Le portrait de chacune des familles sera présenté brièvement dans cette section pour

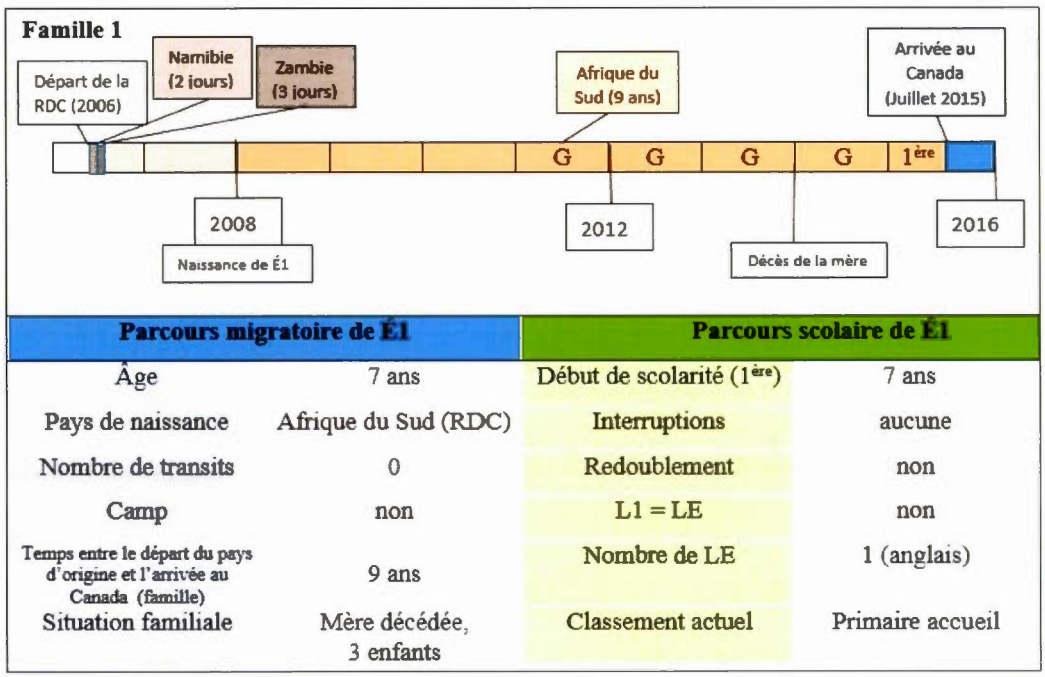
ensuite dégager certains points plus significatifs et les mettre en perspective à l'aide de la littérature existante. Un portrait-synthèse de chacun des types de trajectoire (scolaire et migratoire) suivra la présentation des familles. Même si les résultats de cette section se rapportent plus spécifiquement aux entretiens menés auprès des familles, nous avons jugé pertinent de joindre quelques propos d'enseignantes dans l'analyse lorsque ceux-ci venaient appuyer les résultats.

4.1.1 Portrait descriptif de la trajectoire migratoire et scolaire des élèves

Pour chacune des familles, nous avons représenté sur une ligne du temps la trajectoire de vie de l'élève ciblé en y incluant des éléments de son parcours scolaire et du parcours migratoire de la famille. Pour chacune des années, il sera indiqué si l'enfant a fréquenté la garderie (G), la maternelle (M), l'école primaire (1ère à 6e) ou le secondaire (S1 à S5) et si l'élève a dû interrompre son parcours pour une année complète (X). L'abréviation « Ac. » indique que l'élève a fréquenté une classe d'accueil dans un pays de transit. Chaque représentation sera accompagnée d'un tableau résumant les points importants à considérer lors de l'analyse. L'abréviation « L1 » réfère à la langue maternelle de l'élève, alors que « LE » réfère à la langue d'enseignement. Les élèves 1 à 8 (É1 à É8) sont associés à un enseignant dans le but de répondre aux deuxième et troisième objectifs, alors que les élèves 9 à 12 (É9 à É12) ne seront pris en compte que pour cette section. Il est à noter que les schémas ont été élaborés à partir des souvenirs des parents et de leurs perceptions. Également, la représentation graphique ne tient pas compte des différentes périodes scolaires.

Tel que représenté sur la *Figure 4.1*, la famille 1 est originaire de la République démocratique du Congo (RDC), mais l'élève 1, âgé de 7 ans, est né dans le dernier pays de transit de la famille, soit l'Afrique du Sud. Il n'a donc pas vécu le conflit qui sévit dans le pays d'origine des parents, ni les déplacements. Après 4 ans de garderie, É1 a intégré l'école locale à l'âge de 7 ans. Il s'agissait d'un enseignement en anglais, donné

par des enseignantes blanches, réputées pour être davantage qualifiées, aux dires du père de l'élève. Le père vit maintenant seul avec ses trois enfants de 13 ans, 7 ans et 3 ans, car la mère est décédée en 2014. Il parle français, mais les enfants non. D'ailleurs, selon le père, É1 ne maitrise aucune langue parfaitement, que ce soit les langues de ses parents (swahili et français) ou les langues apprises en Afriques du Sud (xhoza, africaans et anglais). L'anglais et le swahili sont les langues les plus parlées à la maison.

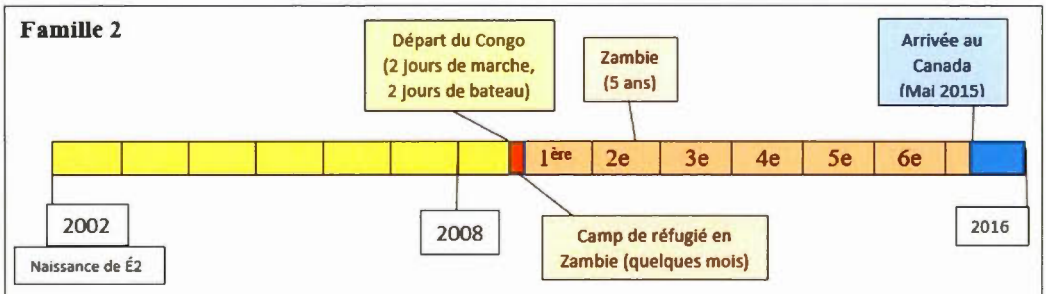


Parcours migratoire de É1		Parcours scolaire de É1	
Âge	7 ans	Début de scolarité (1ère)	7 ans
Pays de naissance	Afrique du Sud (RDC)	Interruptions	aucune
Nombre de transits	0	Redoublement	non
Camp	non	L1 = LE	non
Temps entre le départ du pays d'origine et l'arrivée au Canada (famille)	9 ans	Nombre de LE	1 (anglais)
Situation familiale	Mère décédée, 3 enfants	Classement actuel	Primaire accueil

Figure 4.1 Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de l'élève 1

La famille 2 est également originaire de la RDC, par contre, les 8 enfants sont nés dans leur pays d'origine. Arrivée en Zambie, les parents ont choisi, après quelques mois, de quitter le camp les ayant accueillis considérant que les conditions de vie et d'éducation n'étaient pas favorables pour leurs enfants. É2, qui est le 6e enfant de la famille, est âgé

de 13 ans et a commencé sa scolarité dans le pays de transit. Il n'a donc pas eu à interrompre celle-ci jusqu'à son départ pour le Canada. Celui-ci a étudié principalement en anglais, alors que les enfants plus vieux ainsi que la mère ont étudié en français en RDC. Leur langue maternelle est le swahili, mais ils mélangent maintenant les 3 langues à la maison.

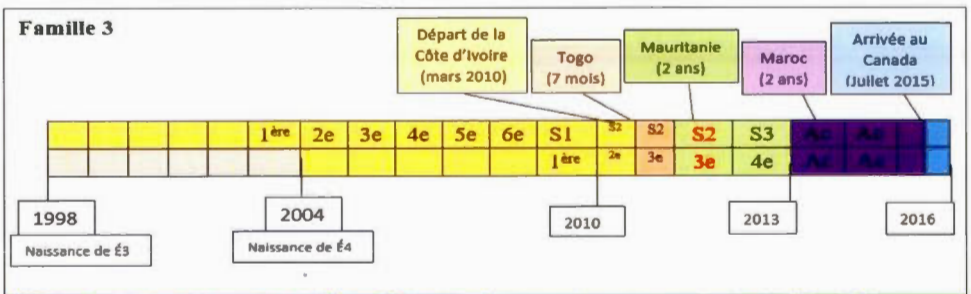


Parcours migratoire de É2		Parcours scolaire de É2	
Âge	13 ans	Début de scolarité (1ère)	7 ans
Pays de naissance	RDC	Interruptions	aucune
Nombre de transits	1	Redoublement	non
Camp	Oui (quelques mois)	L1 = LE	non
Temps entre le départ du pays d'origine et l'arrivée au Canada (famille)	7 ans	Nombre de LE	1 (anglais)
Situation familiale	Famille complète, 8 enfants	Classement actuel	Secondaire accueil

Figure 4.2 Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de l'élève 2

La famille 3, originaire de la Côte d'ivoire, a eu un parcours particulièrement complexe. Le père ayant été enlevé par des rebelles, la mère a choisi de quitter le pays avec ses quatre enfants. Ceux-ci ont pu reprendre contact avec le père récemment, après 5 ans sans nouvelle. La mère raconte que l'absence du père est parfois difficile pour les enfants : « Ils s'ennuient beaucoup, des fois là, elle (E4), elle ne veut pas manger, non… "Si papa n'est pas là, je ne fais pas ci, je ne vais pas à l'école."… C'est très dur, plus

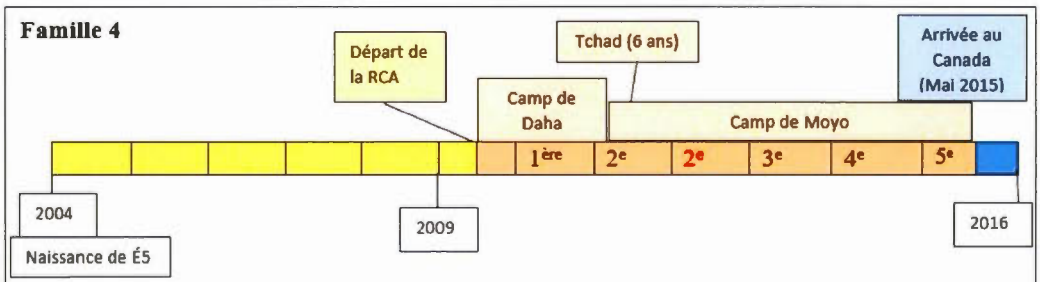
encore maintenant [qu'ils ont repris contact], avant moins. » Ayant fréquenté quatre systèmes scolaires différents avant leur arrivée au Canada, É3 et É4 ont des parcours scolaires un peu chaotiques. En effet, tous deux ont du reprendre une année en Mauritanie et ont fréquenté une classe d'accueil en arabe au Maroc. D'ailleurs, au Maroc, ils ont fréquenté deux types de systèmes, soit un organisé par un organisme d'aide humanitaire et l'autre local. Selon la mère, les classes offertes par l'organisme ne permettaint pas aux enfants de progresser, mais servaient plutôt à les occuper, ce qui était très difficile pour elle : « Mon cœur saigne, tous les jours, je vois mes enfants et il n'y a pas d'avenir, ils sont là, mais c'est juste pour les occuper… Il n'y a pas d'avenir, je vois mes enfants à la dérive… » Ils ont également vécu de courtes périodes d'interruption à chaque transit, en raison des délais d'inscription (1 mois ou 2). Le français étant leur langue d'enseignement dans trois pays sur quatre, É3 et É4 ont pu intégrer une classe régulière sans francisation au Québec. Par contre, É3, âgé de 17 ans a été classé dans un programme de formation à un métier semi-spécialisé (MFS), car il n'avait pas les acquis de secondaire 2, alors qu'il avait plus de 15 ans.



Parcours migratoire de É3 et É4		Parcours scolaire de É3 et É4	
Âge	É3 : 17 ans, É4 : 11 ans	Début de scolarité (1ère)	5 ans
Pays de naissance	Côte d'Ivoire	Interruptions	4 mois
Nombre de transits	3	Redoublement	Oui (É3 : 1x, É4 : 1x)
Camp	non	L1 = LE	non
Temps entre le départ du pays d'origine et l'arrivée au Canada (famille)	5 ans	Nombre de LE	2 (anglais, arabe)
Situation familiale	Père absent, 4 enfants	Classement actuel	É3 : MFS, É4 : 4e (sans francisation)

Figure 4.3 Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire des élèves 3 et 4

La famille 4, originaire de la République centrafricaine (RCA), a choisi de se diriger vers le Tchad, où elle a vécu pendant 6 ans. Au départ, elle avait été mise dans un camp près de la frontière, mais la situation n'étant pas assez sécuritaire, la famille a été déplacée dans un second camp en 2011, toujours au Tchad. Selon le père, ce déplacement serait en cause dans le redoublement de son enfant, car elle aurait perdu un mois d'école, en plus de l'adaptation nécessaire à sa nouvelle classe. É5, âgée de 12 ans, est l'ainée d'une famille de 5 enfants. Celle-ci est allée à l'école en français, mais le sango demeure la langue la plus utilisée à la maison. Selon le père, les conditions de vie dans le camp étaient relativement bonnes, incluant les soins de santé, l'éducation et diverses activités. É5 a d'ailleurs pu suivre des cours de couture en plus de participer à des compétitions sportives.



Parcours migratoire de É5		Parcours scolaire de É5	
Âge	12 ans	Début de scolarité (1ère)	5 ans
Pays de naissance	RCA	Interruptions	1 mois
Nombre de transits	1	Redoublement	Oui (1x)
Camp	oui (6 ans. 2 camps)	L1 = LE	non
Temps entre le départ du pays d'origine et l'arrivée au Canada (famille)	6 ans	Nombre de LE	1 (français)
Situation familiale	Famille complète, 5 enfants	Classement actuel	Primaire accueil

Figure 4.4 Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de l'élève 5

La famille 5 est réfugiée depuis plus d'une génération. En effet, la famille, originaire du Burundi, a quitté pour la Tanzanie en 1972 pour une période de 21 ans. Croyant que la situation s'était apaisée, ils sont retournés dans leur pays pour une période de 4 ans, puis sont revenus en Tanzanie en raison des conflits interethniques. É6, qui a maintenant 16 ans, a donc vécu toute sa vie dans plusieurs camps de la Tanzanie. Par contre, l'enfant a connu quelques déplacements à l'intérieur du pays en raison de la fermeture des camps où il résidait. La fermeture d'un camp étant accompagnée de l'arrêt des activités, notamment scolaires, É6 a dû interrompre sa scolarité à plus d'une reprise, pour un total de 3 ans. Alors que les deux premiers camps suivaient le programme burundais, incluant une partie de l'enseignement en kirundi, le dernier était plutôt axé sur le programme congolais, uniquement en français, puisque la famille a joint un camp accueillant principalement des réfugiés congolais.

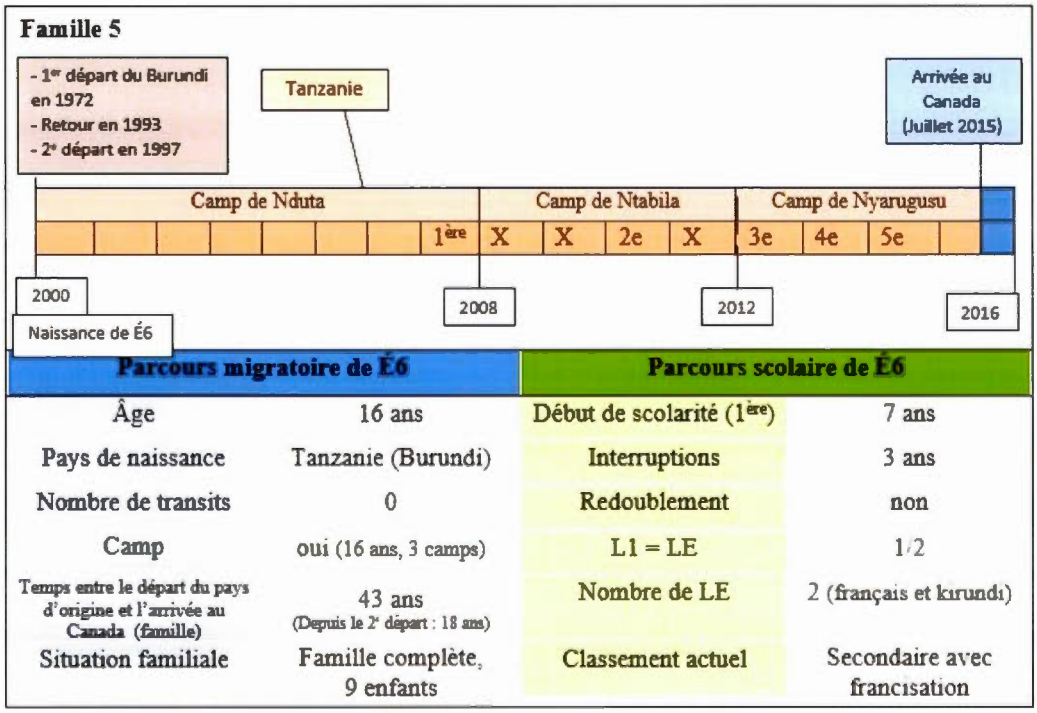
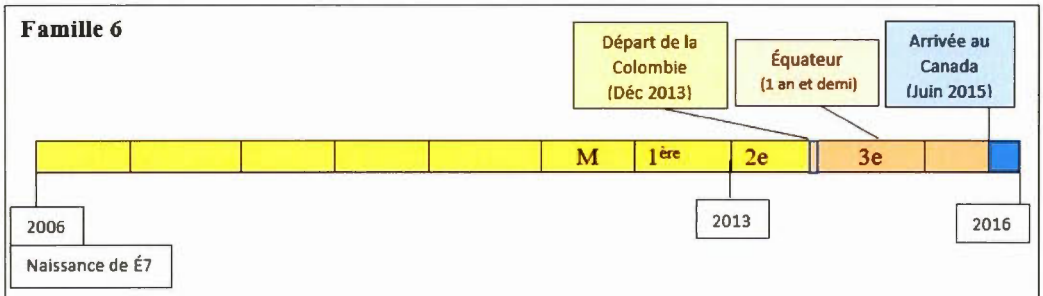


Figure 4.5 Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de l'élève 6

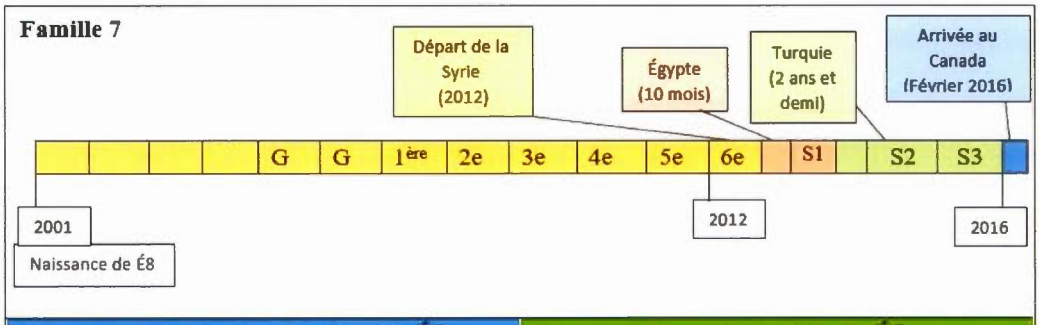
La famille 6 est la seule de notre échantillon à provenir des Amériques. D'origine colombienne, elle a transité par l'Équateur pendant 1 an et demi avant de venir au Canada, ce qui correspond également à la période de parcours migratoire la plus courte. La famille ayant pu quitter à la fin des classes, É7 n'a pas connu d'interruption prolongée. Toutefois le père rapporte que les procédures d'immigration ont entrainé plusieurs absences. Celui-ci a eu la chance d'étudier dans sa langue maternelle, soit l'espagnol, tout au long de son parcours, mais il doit maintenant apprendre le français pour poursuivre sa scolarité. Âgé de 10 ans, É7 a maintenant atteint le même niveau d'éducation que son père, ce qui limite les possibilités d'accompagnement scolaire de ce dernier, en plus de nuire à sa recherche d'emploi au Canada.



Parcours migratoire de É7		Parcours scolaire de É7	
Âge	10	Début de scolarité (1ère)	6 ans
Pays de naissance	Colombie	Interruptions	aucune
Nombre de transits	1	Redoublement	non
Camp	non	L1 = LE	oui
Temps entre le départ du pays d'origine et l'arrivée au Canada (famille)	1 an et demi	Nombre de LE	1 (espagnol)
Situation familiale	Famille complète, 3 enfants	Classement actuel	5e avec francisation

Figure 4.6 Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de l'élève 7

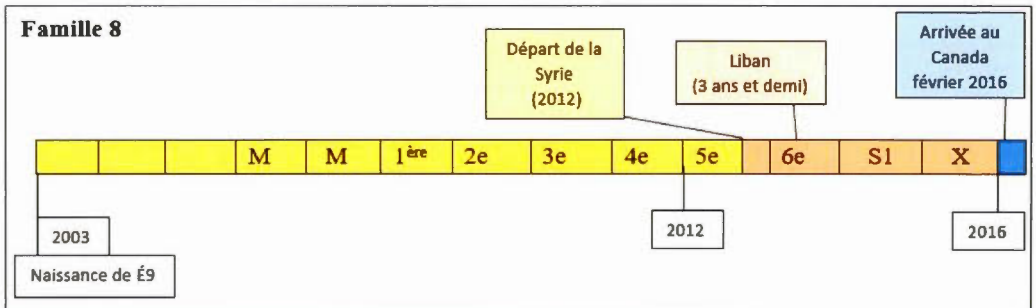
La famille 7 fait partie de la vaste opération d'accueil des réfugiés syriens annoncée par le gouvernement canadien en 2015. Celle-ci a toutefois quitté la Syrie depuis 2012 pour se rendre d'abord en Égypte, puis en Turquie. Il importe de préciser que même si la langue d'enseignement en Turquie est le turc, les enfants ont pu bénéficier du programme syrien, poursuivant ainsi leurs études en arabe, avec le turc et l'anglais comme langues secondes. É8, âgé de 15 ans lors de la rencontre, a pu suivre une scolarité relativement normale, sans interruption, ni redoublement. Par contre, les procédures d'immigration ont également causé certaines absences à des moments clés de la fin de l'année scolaire. Aussi, le calendrier étant quelque peu différent en Égypte, ils sont arrivés un peu après le début des classes, mais ont pu facilement rattraper leurs pairs selon les parents. D'ailleurs les derniers bulletins de É8 témoignent que celui-ci avait un rendement supérieur à la moyenne dans toutes matières. Heureusement, en Turquie, ils n'ont pas eu ce problème puisqu'ils sont arrivés 2 jours avant le début des classes.



Parcours migratoire de É8		Parcours scolaire de É8	
Âge	15	Début de scolarité (1ère)	6 ans
Pays de naissance	Syrie	Interruptions	aucune
Nombre de transits	2	Redoublement	non
Camp	non	L1 = LE	oui
Temps entre le départ du pays d'origine et l'arrivée au Canada (famille)	4 ans	Nombre de LE	1 (arabe)
Situation familiale	Famille complète, 4 enfants	Classement actuel	Secondaire avec francisation

Figure 4.7 Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de l'élève 8

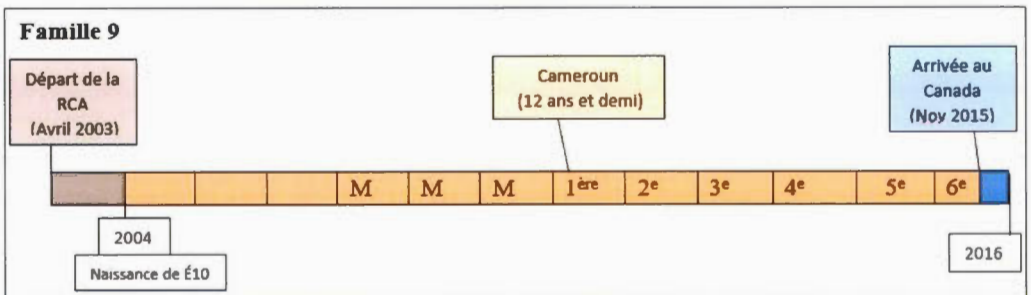
La famille 8 est également originaire de la Syrie, mais a un parcours légèrement différent. Celle-ci aurait plutôt opté pour le Liban comme premier pays d'accueil. La famille y est restée pendant 3 ans et demi, toutefois, le père a dû quitter le Liban plus tôt que le reste de la famille, car le racisme présent limitait grandement ses possibilités d'emploi. Celui-ci est parti pour la Turquie, toutefois, depuis un an et demi, la famille a malheureusement perdu contact avec ce dernier. Les conditions financières précaires de la famille ont également eu un impact sur la scolarité des enfants, puisque des frais étaient exigés aux familles pour avoir accès à l'école. Ne pouvant payer ces frais, É9 a dû interrompre sa scolarité pour la dernière année passée au Liban. Curieux et motivé, É9, 13 ans, a bien hâte de reprendre ses études.



Parcours migratoire de É9		Parcours scolaire de É9	
Âge	13 ans	Début de scolarité (1ère)	3 ans
Pays de naissance	Syrie	Interruptions	1 an
Nombre de transits	1	Redoublement	non
Camp	non	L1 = LE	oui
Temps entre le départ du pays d'origine et l'arrivée au Canada (famille)	3 ans et demi	Nombre de LE	1 (arabe)
Situation familiale	Père disparu, 2 enfants	Classement actuel	Secondaire avec francisation

Figure 4.8 Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de l'élève 9

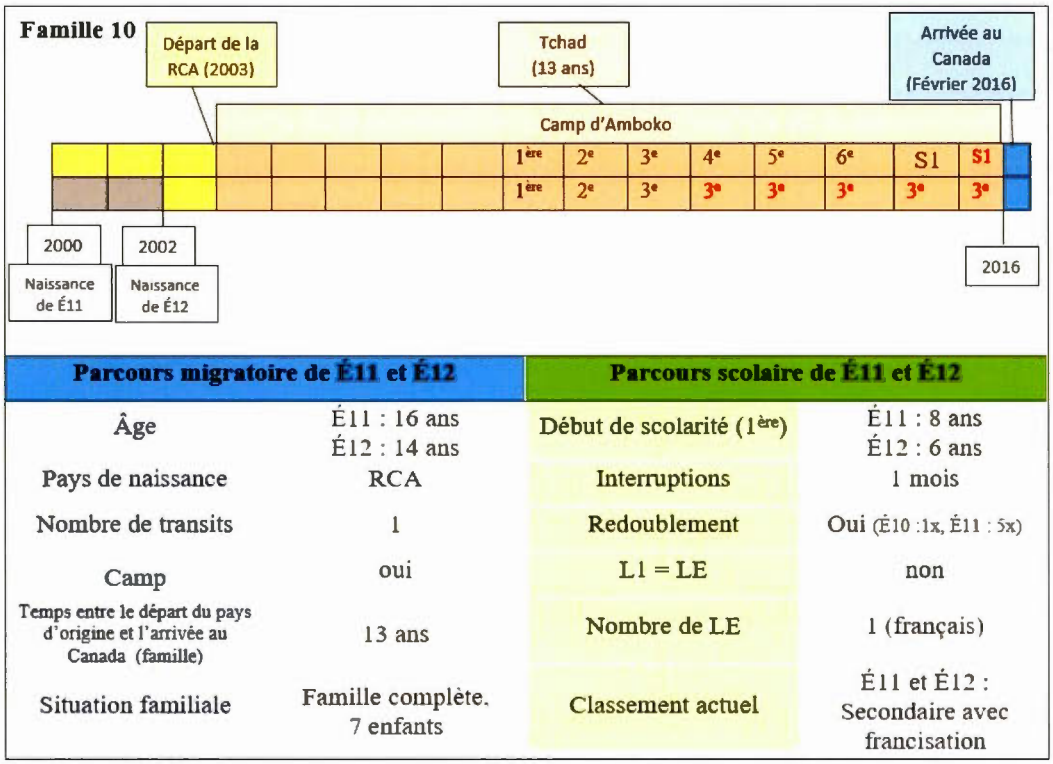
La famille 9 est une famille multiethnique : le père est natif du le République centrafricaine et la mère est originaire du Tchad. Tout comme les familles 4 et 10, la famille a fui la République centrafricaine, mais elle est passée par le Cameroun. À l'inverse de celles qui sont passées par le Tchad, la famille ne vivait pas dans un camp et É10 a pu intégrer une classe régulière dans l'école publique de son quartier. Ayant vécu toute sa vie au Cameroun, É10 n'a pas connu d'interruption de scolarité, ni même d'absence. Également, son père étant de niveau universitaire, celui-ci s'est donné comme mission de soutenir son enfant au plan scolaire. Notamment, au Cameroun, il donnait des cours à son fils en complément à l'enseignement régulier qu'il jugeait insuffisant. Contrairement à toutes les autres familles, É10 a la chance de pouvoir compter sur le soutien des membres de sa famille élargie qui sont parvenus à immigrer au Canada en même temps que sa famille immédiate. La parenté qui a pu immigrer au Canada était composée de 29 membres.



Parcours migratoire de É10		Parcours scolaire de É10	
Âge	11 ans	Début de scolarité (1ère)	6 ans
Pays de naissance	Cameroun (RCA)	Interruptions	aucune
Nombre de transits	1	Redoublement	non
Camp	non	L1 = LE	non
Temps entre le départ du pays d'origine et l'arrivée au Canada (famille)	12 ans et demi	Nombre de LE	1 (français)
Situation familiale	Famille complète, 3 enfants	Classement actuel	6e

Figure 4.9 Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire de l'élève 10

Tel que mentionné plus haut, la famille 10 est aussi originaire de la République centrafricaine. Celle-ci est partie alors que É11 et É12 étaient encore très jeunes, le déplacement n'a donc pas eu un impact direct sur leur scolarité, mais les conditions de scolarisation ont été particulièrement difficiles. D'abord, même si l'âge normal d'entrée à l'école est de 6 ou 7 ans, É11 a plutôt commencé vers 8 ans en raison du système de sélection arbitraire mis en place dans le camp qu'ils ont fréquenté au Tchad. Comme l'explique ce dernier, la sélection est basée sur une certaine proportion du corps plutôt que sur l'âge : « Si on part à l'école, on met le bras comme ça (au-dessus de la tête), on touche l'oreille, tu peux entrer au primaire, si ça ne suffit pas, tu n'entres pas. » (E11). Ensuite, selon É11, il est très difficile de suivre en classe, car les classes comptent plus d'une centaine d'élèves, au primaire comme au secondaire. É11 a dû reprendre sa première année de secondaire, notamment en raison de la formation pré-départ d'une durée d'un mois consécutif, qui a causé une interruption en plein milieu de l'année scolaire. Pour sa part, E12 a de plus graves difficultés d'apprentissage, elle stagne donc en 3e année du primaire, malgré ses 14 ans puisqu'aucune aide ne lui est accordée. D'ailleurs, celle-ci ne peut ni lire, ni écrire, ni parler en français même s'il s'agit de sa langue de scolarisation. La famille communique principalement en kaba (langue du pays de transit) et en sango (langue maternelle), mais le père s'exprime bien en français.



Parcours migratoire de É11 et É12		Parcours scolaire de É11 et É12	
Âge	É11 : 16 ans É12 : 14 ans	Début de scolarité (1ère)	É11 : 8 ans É12 : 6 ans
Pays de naissance	RCA	Interruptions	1 mois
Nombre de transits	1	Redoublement	Oui (É10 :1x, É11 : 5x)
Camp	oui	L1 = LE	non
Temps entre le départ du pays d'origine et l'arrivée au Canada (famille)	13 ans	Nombre de LE	1 (français)
Situation familiale	Famille complète. 7 enfants	Classement actuel	É11 et É12 : Secondaire avec francisation

Figure 4.10 Schéma de la trajectoire migratoire et scolaire des élèves 11 et 12

4.1.2 Portrait-synthèse des trajectoires scolaires

Pour terminer la présentation des parcours scolaires, nous avons réuni l'ensemble des trajectoires scolaires sur un même schéma, de façon à pouvoir les comparer au cheminement régulier des élèves québécois (Figure 4.11). Il en ressort qu'à leur arrivée au Québec (◊), aucun élève de notre échantillon ne se situait au même point qu'un élève québécois du même âge ayant suivi le cheminement régulier. Les élèves accusaient entre 1an à 6 ans de retard par rapport à cette norme. Ce retard s'explique soit par une entrée plus tardive, des redoublements (⮌), des interruptions (⊠) ou un séjour en classe d'accueil (Δ) dans les pays de scolarisation fréquentés. Pour leur part, les bonds de scolarité (⇧) apparaissent plus rares et peuvent entrainer des difficultés

supplémentaires pour l'élève qui peinera à suivre la cadence comme ce fut le cas pour E4 qui a dû reprendre son année par la suite.

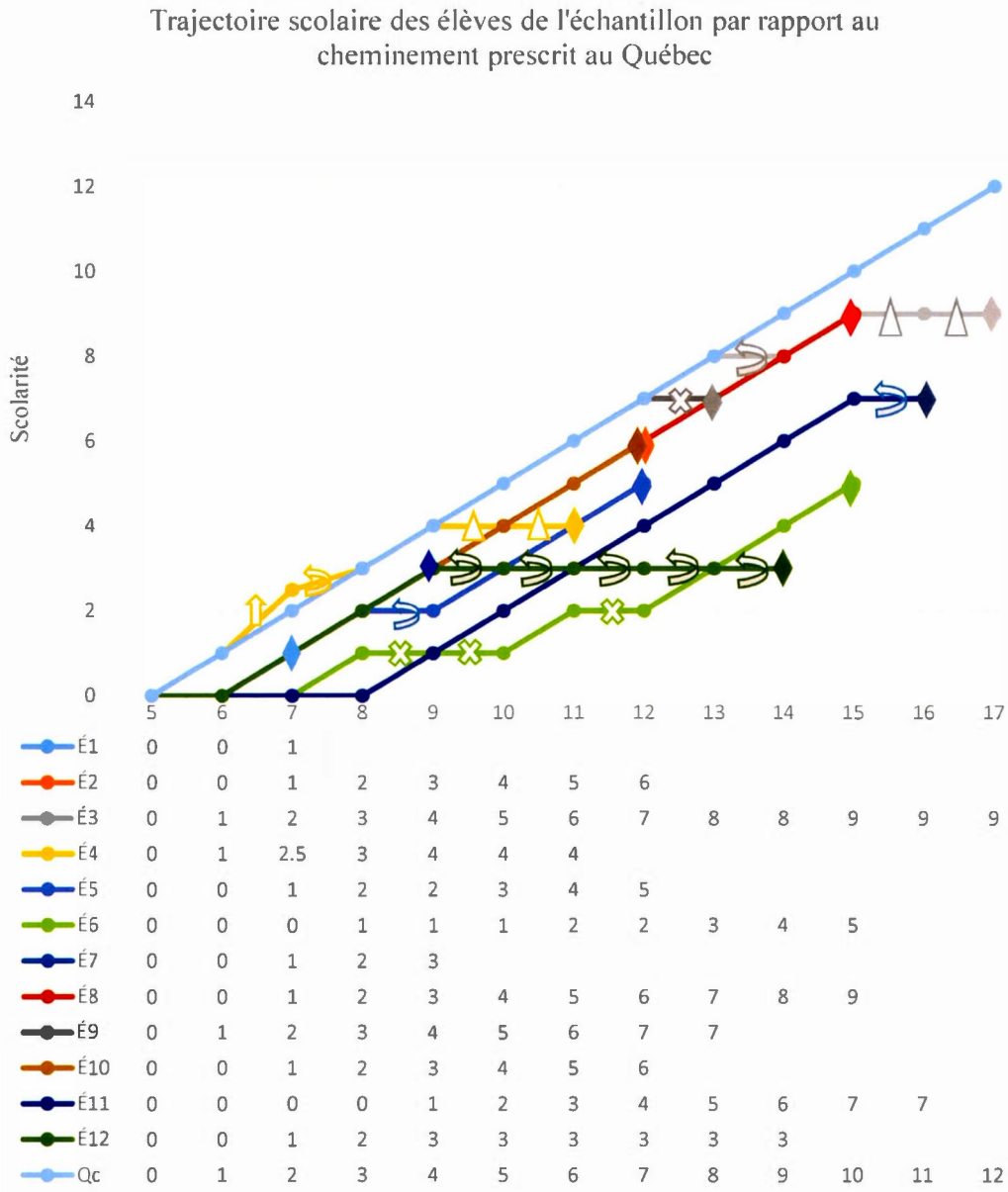


Figure 4.11 Schéma de l'ensemble des trajectoires scolaires des élèves de l'échantillon

4.1.3 Portrait-synthèse des trajectoires migratoires

Pour ce qui est des parcours migratoires, on constate que toutes les familles ont vécu dans au moins un pays de transit avant d'arriver au Canada, mais seuls É3, É4 (même famille) et É9 ont connu plus d'un pays de transit. Au contraire, É1, É6 et É10 n'ont connu qu'un seul pays avant de venir au Canada puisqu'ils sont nés dans le pays de transit de leur famille. L'expérience des camps de réfugiés touche quatre familles de notre échantillon sur dix à des degrés divers, toutes en provenance d'un pays africain (RDC, RCA, Burundi). Rappelons que la famille 2 n'y a passé que quelques mois, préférant inscrire ses enfants dans une école locale, alors que la famille 5 y habite depuis plus d'une génération. Le temps entre le départ du pays d'origine et l'arrivée au Canada varie de 1 an et demi à 43 ans (deux générations). À ce propos, Vatz-Laaroussi et Rachédi (2003) observent que la durée du trajet est globalement plus longue chez les familles qui ont connu les camps de réfugiés (entre 5 à 10 ans contre 3 à 7 ans). Cette tendance semble se confirmer dans notre échantillon puisque les deux familles ayant connu les périodes de transit les plus longues (F5 et F10) ont vécu cette situation, alors que les deux familles ayant connu les périodes de transit les plus courtes (F6 et F8), non. Toutefois, notons que pour deux des familles n'ayant pas transité par un camp (F1 et F9) la durée de la fuite est supérieure au maximum observé dans l'échantillon de Vatz-Laaroussi et Rachédi, soit respectivement 9 ans et 12 ans et demi.

En ce qui concerne les deuils et les séparations, on remarque que trois familles sur dix n'ont pu atteindre le Canada intacte (famille nucléaire complète). Parmi celles-ci, on compte deux disparitions et une personne décédée. Dans tous les cas, il s'agit d'un des deux parents, la fratrie n'a donc pas été touchée. Comme dans l'étude de Vatz-Laaroussi et Rachédi, dans les deux cas de séparation, c'est le père qui a été séparé du reste de la famille. Dans cette situation, les liens sont difficiles à maintenir, ce qui freine la réunification familiale par la suite puisque les membres de la famille se déplacent sans toujours pouvoir communiquer leur itinéraire respectif. Comme nous l'avons mentionné, seule la famille 9 comptait des membres de la famille élargie au Québec.

Cela sous-entend de nombreuses séparations familiales tout au long du parcours comme l'explique le père de la famille 10 :

> J'ai trois sœurs dans le camp d'Amboco et la maman au camp de Dosse. Celle-là (il montre une autre sœur sur une photo) est décédée. Je préfère qu'elles viennent derrière moi, mais... sinon, il y a les décisions de leur mari aussi peut-être, elles vont aller avec leur mari. J'avais un neveu aussi qui avait l'envie de venir avec moi, mais nous avions passé déjà la formation de la réinstallation et il est arrivé après. (F10)

Enfin, l'un des éléments significatifs qui ressort des entrevues est aussi le fait que personne parmi nos répondants n'avait choisi le Canada comme pays d'adoption. Le père de É1 annonce d'ailleurs candidement : « Je ne savais pas où est le Canada d'ailleurs. » (F1) De plus, lorsque les familles étaient dans leur dernier pays de transit, la visite des responsables de la sélection des réfugiés a donné espoir aux familles, mais, dans certains cas, les procédures se sont éternisées, laissant les familles dans l'attente et l'incertitude pendant plusieurs années. Les familles 1 et 9 sont celles qui ont été le plus touchées par cette réalité. Le père de É1, dont la femme est décédée pendant les procédures, raconte comment celles-ci ont été épuisantes et redondantes, témoignant d'un possible manque de communication entre les acteurs.

> Là-bas, les chances de venir ici, ce n'est pas ouvert. Il y a des gens qui visitaient, c'était des étrangers, ils viennent dans ta maison et commencent à te poser des questions. Pourquoi ça, pourquoi ça, pourquoi ça ? Ils partent avec toutes ces données quelque part. À partir de là, on (les gens du HCR) voulait venir encore, tu répètes les mêmes choses, et encore là, et encore là. [...] 4 ans. Je n'avais même pas espoir si je vais venir au Canada. (F1)

Le père de É10, pour sa part, aborde la lourdeur des procédures administratives et les risques associés à la corruption.

> Nous, ça a été même très long parce que, comme la corruption domine le Cameroun, on ne sait pas si notre dossier a été proposé par une autre famille, on ne sait pas. Parce que la famille avec laquelle nous devions voyager ensemble, ils sont aux États-Unis depuis 2008. Bon nous, après cela, la procédure s'est arrêtée. Ça a repris encore en 2011. En 2011, ça s'est également arrêté. C'est en 2013 vraiment que ça a pris son cours normal. Là, il y avait aussi des petits problèmes comme les petits frères, ils

> n'avaient pas fait les actes de naissance de leurs enfants, ça a pris plus d'un an pour le faire. Donc après cela, [...] on vous amène à vous marier légalement pour que vous puissiez arriver ensemble. Donc, on est aussi passé par cette procédure-là, on a fait des actes de mariage pour joindre tous les outils nécessaires qui nous ont fait rentrer ici. (F9)

Quoi qu'il en soit, tous semblaient satisfaits de leur destination et reconnaissants : « Chaque jour, je remercie le ciel de nous avoir amenés ici. Là-bas, on était perdus, il n'y avait pas d'avenir pour mes enfants, ici, ils sont pris en charge, ils vont à l'école. » (F3) Mais plus important encore, les parents comme les enfants présents lors des entretiens ont tous associé le Canada à une opportunité d'étudier et les enfants avaient hâte de commencer l'école à leur arrivée malgré quelques appréhensions.

4.1.4 L'impact de la trajectoire migratoire sur la trajectoire scolaire

Au terme de ces présentations, on constate qu'il est difficile de dégager des tendances claires concernant l'impact de l'un ou l'autre des éléments du parcours migratoire sur la trajectoire scolaire une fois le pays d'origine quitté. En effet, le *Tableau 4.1* indique que les enfants ayant fréquenté un camp de réfugiés ne semblent pas plus nombreux à avoir connu une interruption prolongée de leur scolarité que ceux qui n'ont pas été dans un camp. Les résultats suggèrent toutefois que les redoublements auraient été plus fréquents chez les enfants étant passés par un camp et chez les enfants ayant connu plus d'un pays de transit. Enfin, parmi les élèves scolarisés en français, les élèves n'étant pas passés par des camps de réfugiés semblent avoir acquis une plus grande maîtrise de la langue française possiblement dû à la qualité de l'enseignement. Il faut cependant penser que certains enfants sont issus de la même famille, ce qui influence les résultats puisqu'ils sont plus susceptibles d'avoir connu une trajectoire similaire. Considérant les interrogrations qui subsistent, un plus grand échantillon permettrait éventuellement d'appronfondir la question de l'impact de la trajectoire migratoire sur la scolarité de l'enfant.

Tableau 4.1 Synthèse des trajectoires migratoires et scolaires des élèves

Élève	Âge	Pays de naissance	Nb. de transits (de l'élève)	Camps de réfugiés	Interruption de scolarité	Redoublement	Niveaux complétés (hors Québec)	Maîtrise du français (Classement)
É1	7	Afrique du Sud (RDC)	0	non	0	Non	0	Aucune (Ac.)
É2	13	RDC	1	oui (quelques mois)	0	Non	6	Aucune (Ac.)
É3	17	Côte d'Ivoire	3	non	4 mois	Oui	9	Bonne (Rég.)
É4	11	Côte d'Ivoire	3	non	4 mois	Oui	4	Bonne (Rég.)
É5	12	Centrafrique	1	oui (3 ans)	1 mois	Oui	5	Fonctionnelle (Ac.)
É6	16	Tanzanie (Burundi)	0	oui (16 ans)	3 ans	Non	5	Faible (Fr.)
É7	10	Colombie	1	non	0	Non	3	Aucune (Fr.)
É8	15	Syrie	2	non	0	Non	8	Aucune (Fr.)
É9	13	Syrie	1	non	1 an	Non	7	Aucune (Fr.)
É10	11	Cameroun (RCA)	0	non	0	Non	5	Bonne (Rég.)
É11	16	Centrafrique	1	oui (13 ans)	0	Oui	6	Fonctionnelle (Fr.)
É12	14	Centrafrique	1	oui (13 ans)	0	Oui	3	Très faible (Fr.)

On remarque cependant que les familles ciblées ont toutes vécu des parcours différents, et ce, même pour les familles en provenance du même pays, comme c'est le cas pour les familles 1 et 2 (RDC), 7 et 8 (Syrie) ainsi que 4, 9 et 10 (RCA). Chaque famille a pu opter pour des choix différents en fonction des obstacles ou possibilitées qui se présentaient à elle. D'ailleurs, on constate que plusieurs décisions relatives à la trajectoire migratoire ont été prises en fonction du parcours scolaire des enfants. Notamment, pour la famille 6, le choix du pays de transit y était directement lié : « Ils sont allés en Égypte pour 10 mois, parce qu'en Égypte, il y a l'école en arabe, ils ont pensé que ce serait mieux pour la continuité. » (Interprète de la F6). Pour la famille 2, c'est un élément qui a fait pencher la balance lorsqu'ils ont dû faire le choix entre vivre dans le camp ou trouver un travail pour s'établir en ville. La mère raconte que ce choix, basé sur la qualité de l'éducation, aurait pu entraîner des interruptions puisque ceux-ci étaient fréquemment appelés à se présenter au camp, mais qu'ils ont tout fait pour préserver la continuité de leur trajectoire scolaire : « Des fois, on était obligés d'aller dans le camp parce que c'était le camp qui nous a accueilli… pour de l'administration… mais on essaie de garder les temps de vacances pour y aller et si les écoles commençaient, on quittait pour ramener les enfants à l'école. » (F2)

Cette présentation des résultats nous permet également de relever quelques causes possibles aux interruptions de scolarité, quoique relativement peu nombreuses ou de courte durée dans le cas de notre échantillon. Il apparait que toutes les causes des interruptions ou de la fréquentation irrégulière sont associées à des réalités de la migration forcée (instabilité dans le pays d'origine, procédures d'immigration, situation financière précaire dans le pays de transit et fermeture de camp). D'abord, dans le pays d'origine, on peut identifier la nécessité de protéger les enfants comme cause première d'une fréquentation irrégulière. La famille 2, malgré l'importance qu'elle accorde à l'éducation, fait bien comprendre qu'il s'agit parfois d'un devoir des parents d'empêcher leurs enfants d'aller à l'école : « Quand il y avait des perturbations, des fois, on n'étudiait pas. On a eu des changements dans l'état de scolarisation, parce

qu'on essayait de garder la sécurité des enfants, parce que si tu entendais que ça ne va pas, c'est toi qui devrais garder tes enfants. » (F2). Ensuite, on remarque que les procédures d'immigration (entrevues du HCR, formation pré-départ, etc.) entraînent souvent des absences et que les délais d'inscription peuvent retarder l'entrée en classe des enfants. La famille 7, à l'instar de la famille 6, raconte que cette situation est particulièrement problématique en fin d'année. Le père tente de justifier pourquoi son enfant a obtenu une note nettement inférieure à la note de passage en mathématique, alors qu'il est habituellement au-dessus de la moyenne dans toutes les matières : « Il s'est absenté beaucoup. Il y a des examens qu'il n'a même pas assisté aux examens parce qu'ils (les enfants) étaient en train de préparer leur dossier. » (F7) Le manque de moyens financiers a également été soulevé. À la suite d'un départ précipité, plusieurs familles ont laissé des biens et des économies derrière elles ou les ont tout simplement perdues en raison des perturbations. Cette situation précaire, à laquelle s'ajoute un voyage parfois coûteux (il faut payer les passeurs comme le rappellent F1 et F3) et une difficulté à trouver un emploi dans le pays de transit (racisme, situation politique illégale, non reconnaissance des diplômes, etc.), fait en sorte que certaines familles ne sont plus en mesure d'assumer les frais de scolarité de leurs enfants. C'est d'ailleurs pour cette raison que le père de la famille 8 a dû se séparer de sa famille pour aller trouver du travail. Enfin, la famille 5 nous rappelle que les mesures d'urgence sont par définition temporaires et que lorsque les organismes/gouvernements décident que l'état d'urgence n'est plus en vigueur, ils ne sont plus tenus d'offrir leurs services. L'arrêt des activités sert alors d'incitatif pour quitter le camp.

> Ce qui lui a fait d'arrêter ses études quand on était au camp, c'est que le gouvernement tanzanien a pris la décision de fermer toutes les activités qui se déroulaient à l'intérieur de ces camps, parce qu'on était dans une campagne de la sensibilisation pour les réfugiés burundais de faire le retour dans leur pays, comme quoi il y a de la paix. » (F8)

Toutefois, rappelons que la famille 5 avait déjà tenté de retourner dans son pays par le passé, mais comme l'instabilité avait rapidement regagné du terrain, ils ne souhaitaient pas revivre cette expérience et ont opté pour un autre camp.

4.1.5 Analyse et interprétation des résultats relatifs aux trajectoires scolaires

Considérant l'interdépendance entre la trajectoire migratoire et la trajectoire scolaire, nous utiliserons les résultats présentés plus tôt pour présenter une typologie des trajectoires scolaires et la mettre en perspective avec la typologie des trajectoires migratoires identifiée par Vatz-Laaroussi et Rachédi (2003), soit la trajectoire *multi-pays*, les *camps de réfugiés* ainsi que les *déplacements internes*.

Parallèlement à la trajectoire migratoire de type *multi-pays*, qui concerne les familles ayant connu au moins un pays de transit avant d'arriver au Canada, on pourrait proposer la **trajectoire scolaire multi-systèmes,** caractérisée par la fréquentation de plus d'un système scolaire. La trajectoire multi-systèmes se place en opposition avec celle que nous appellerons la **trajectoire système unique** qui inclut les élèves ayant pu suivre l'ensemble de leur scolarité dans un même pays de transit. Enfin, on retrouve la **trajectoire système préservé**, qui tend à maintenir une continuité avec le système scolaire d'origine malgré les déplacements. Cette dernière concerne notamment les élèves ayant vécu le 3^{e} type de trajectoire-type de Vatz-Laaroussi et Rachédi (2003), soit des *déplacements à l'interne* (cas de figure non présent dans notre échantillon), mais aussi les enfants ayant suivi le curriculum de leur pays d'origine à l'extérieur de leur pays.

En ce qui concerne la trajectoire migratoire des réfugiés étant passés par les *camps de réfugiés*, nous plaçons en parallèle **l'expérience de l'éducation humanitaire,** dans laquelle l'éducation est assurée par des organismes humanitaires plutôt que des écoles locales, comme c'est le cas dans **l'expérience de l'intégration locale**.

On distingue ici les termes *trajectoire scolaire* et *expérience scolaire*, le premier intégrant à la fois les dimensions temporelle, spatiale et sociale (codes sociaux) et le second, excluant la dimension temporelle. En ce sens, les deux types d'expérience peuvent être vécus à l'intérieur de l'une ou l'autre des trajectoires, à l'exception de l'intégration locale et de la trajectoire de type système préservé qui sont contradictoires.

4.1.5.1 Trois types de trajectoires scolaires

Les trois trajectoires-types identifiées ont été déterminées sur la base du critère de continuité (ou ruptures) au plan de la culture scolaire, incluant le curriculum formel et le curriculum caché.

La trajectoire multi-systèmes

Le premier type de trajectoire scolaire, soit la trajectoire multi-systèmes, touche six élèves de notre échantillon sur douze. Celui-ci nécessite une grande capacité d'adaptation considérant que chaque système scolaire a une langue d'enseignement, un curriculum, des méthodes pédagogiques, des méthodes disciplinaires ainsi qu'un horaire qui lui sont propres. D'ailleurs, notons que cette caractéristique avait également été attribuée à la trajectoire migratoire *multi-pays*. D'un côté, ce type de trajectoire scolaire peut permettre de développer des aptitudes intéressantes : capacité d'adaptation aux plans social et scolaire, élargissement du bagage linguistique, développement d'une pensée critique à l'égard de l'enseignement/apprentissage, etc. À titre d'exemple, la famille 3 est particulièrement concernée par ce cas de figure puisque les enfants ont fréquenté au total cinq systèmes scolaires différents (incluant le système scolaire québécois). La mère, encore dans l'incompréhension face au classement de son fils, souligne la résilience qu'a développé ce dernier au cours de son parcours : « Je lui ai dit : "Tu vas t'adapter". C'est comme ça, il s'adapte toujours. »

(F3). Les enseignantes respectives de É3 et É4 ont d'ailleurs toutes deux soulignées l'aisance avec laquelle ils sont entrés en contact avec leurs pairs : « É3 a une capacité d'adaptation extraordinaire. C'est un jeune qui a vraiment… Est-ce qu'il avait ça quand il est né ou il l'a développé avec son parcours, je ne sais pas, mais il est vraiment… il se fait des amis rapidement, il est aimé partout où il passe, c'est facile pour lui. » (Ens.3) ; « Son inclusion s'est faite super facilement, elle s'est fait des amis tout de suite, pis ça n'a pas été stressant. Je veux dire, on ne dirait même pas qu'elle était perturbée par ça, elle était tellement zen. » (Ens.4). Le fait que la moitié des élèves ciblés ait connu ce type de trajectoire (tous, si on considère le système scolaire québécois) pourrait expliquer en partie pourquoi les élèves réfugiés sont souvent caractérisés de résilients par les enseignants (Kirk, 2002 ; Henry, 2009). Trop âgée pour faire partie de notre échantillon, la sœur de É2, qui a vécu une partie de sa scolarité dans le système congolais et une autre dans le système zambien est aujourd'hui en mesure de comparer les deux systèmes au plan de la qualité de l'enseignement reçu, pouvant ainsi mieux définir ses besoins en tant qu'apprenante :

> C'est différent, parce que le primaire [en Zambie], c'est très bon, mais dans notre pays ce n'est pas bon, c'est un peu… c'est comme-ci comme ça. La différence, c'est parce que, en Zambie, *I mean, the teachers teach nice than (sic.) the teachers of Congo. If they teach, you'll be able to understand what she teaches and if you doesn't (sic.) understand, she explains for you everything you about (sic.) to understand.* (F2).

Elle parle ici de la disponibilité des enseignants et du sentiment d'avoir le droit à l'erreur, deux éléments qui selon elle ont été favorables à son apprentissage. D'ailleurs, les parents qui avaient plus d'un référent scolaire avaient également plus de facilité à commenter les méthodes pédagogiques et disciplinaires lors des entrevues. On pourrait donc soulever l'hypothèse que plus les gens connaissent de systèmes, plus ils seraient en mesure de faire des choix pour offrir une meilleure qualité d'éducation à leurs enfants.

D'un autre côté, la trajectoire multi-systèmes implique également plusieurs obstacles à la réussite scolaire. Notamment, l'inscription dans un nouveau système est souvent accompagnée d'un délai plus ou moins long. Ainsi, chaque fois que l'élève doit intégrer une nouvelle école, celui-ci est susceptible d'accumuler des périodes d'interruption. Encore une fois, si on se réfère à la famille 3, on constate que même si le délai entre l'arrivée et l'entrée en classe varie entre 1 et 2 mois dépendamment des pays, au total les enfants ont perdu quatre mois de scolarité non consécutifs. De plus, plusieurs systèmes scolaires prévoient une évaluation de classement pour déterminer le niveau de l'élève en fonction de ses propres critères. Ainsi, les élèves poursuivant ce type de trajectoire sont plus susceptibles de connaître des déclassements ou des bonds de scolarité, comme c'est le cas par exemple de É4 qui a été classée en 3^{e} année lorsqu'elle est arrivée au Togo, alors qu'elle venait d'entamer sa 2^{e} en Côte d'Ivoire. Enfin, chez les élèves ayant étudié dans plus d'une langue d'enseignement, on remarque une faible maitrise de la langue d'enseignement et une confusion linguistique. La confusion est d'ailleurs d'autant plus forte lorsque les enfants d'une même fratrie n'ont pas étudié dans la même langue de scolarisation, comme c'est le cas pour É1 et É2. Pour le père de É1, la multitude de langues serait la principale cause des difficultés d'apprentissage de son fils :

> Ah non, lui là [É1], je ne sais pas, parce qu'il a la difficulté d'ailleurs de l'apprentissage, je pense qu'il apprend à parler trop de langues, trop de langues à la maison, trop de langues aux alentours, trop de langues qu'il n'a pas maitrisées. Donc, il a un retard là, parce que lui, on lui demande en anglais, en français, donc il a une confusion de langue dans l'apprentissage. Nous aussi on parle une autre langue maternelle, moi ainsi que la maman, et [son frère] parle anglais à la maison, et aux alentours, anglais, afrikaans et xhoza. C'était comme ça là. (F1).

L'enseignante de É2, pour sa part, remarque que le fossé linguistique créé par la mobilité de la famille fait vivre des frustrations à son élève ainsi qu'une confusion au plan identitaire :

> Je pense qu'au début, il était un peu en réaction avec tout ça aussi, tu sais, qu'il y avait des gens dans sa famille qui parlaient déjà la langue pis pas lui, ça fait que lui, il se disait qu'il ne voulait pas parler français. [...] Présentement, sa langue maternelle, il ne sait plus où elle est, parce qu'à la maison, même sa langue maternelle, le swahili, il ne le comprend pas tant que ça, pis là il mélange l'anglais quand il parle à ses sœurs, le français... sa mère est francophone... pis un peu de swahili, mais il n'y a aucune langue qu'il maitrise correctement. (Ens.2).

La trajectoire système unique

Malgré le fait que tous les élèves de notre échantillon soient passés par au moins un pays de transit, on remarque que plusieurs ont eu la possibilité de suivre l'ensemble de leur scolarité dans un même pays de transit (avant leur départ pour la Canada). En fait, cela concerne 6 élèves sur 12, soit l'autre moitié de notre échantillon. Parmi ceux-ci, certains sont nés dans leur pays de transit, alors que d'autres ont transité avant de débuter leur scolarité. Contrairement à ceux qui ont commencé leur scolarité dans leur pays d'origine, ces derniers sont moins susceptibles d'avoir connu une fréquentation irrégulière en raison de l'insécurité.

Également, comme les démarches d'immigration précèdent l'entrée à l'école[11], l'interruption due à cette situation est également plus limitée. À titre de contre-exemple, on soulignera toutefois l'exemple de la famille 2 qui, même après son installation, a dû retourner dans le camp à quelques reprises pour des raisons administratives. Ainsi, associée à une certaine stabilité, la trajectoire de type système unique favorise la progression continue de l'élève. Enfin, comme l'élève n'a pas connu d'autres systèmes, on constate que le choc culturel au plan scolaire, tel qu'identifié par Fiset (2006), est moins important dans ce type de trajectoire que la trajectoire précédente, ce qui est plus

[11] Rappelons que l'on considère ici la trajectoire des élèves avant leur départ pour le Québec, car bien sûr, à partir du moment où ils ont choisi de quitter leur pays de transit, les familles ont dû effectuer de nouvelles démarches d'immigration, passant par le fait même d'une trajectoire système unique à une trajectoire multi-systèmes.

sécurisant pour des enfants déjà déstabilisés par plusieurs autres formes de choc culturel (Fiset, 2006, p. 124) ou des chocs post-traumatiques.

Par contre, considérant le fait que les parents et possiblement d'autres membres de la fratrie ont fréquenté un autre système scolaire, il est possible qu'un fossé culturel et linguistique s'installe entre les membres de la famille comme dans la trajectoire multi-systèmes. Hormis les exemples présentés plus tôt, on peut penser à la famille 1 chez qui le père a connu les corrections physiques et déplore le manque de discipline reçu par ses enfants dans leur pays de transit : « les enfants sont *free* [en Afrique du Sud], *so they can do anything and it's cool. It's different to where I was born, it's very different.* La discipline, c'est un haut niveau, [en RCD], on frappe les élèves, mais là il n'y avait pas la discipline que j'ai appréciée mon pays. » (F1).

La trajectoire système préservé

D'emblée, rappelons qu'aucune famille de notre échantillon ne correspond au profil de la trajectoire migratoire caractérisée par des *déplacements internes* de Vatz Laaroussi et Rachédi (2003), puisque tous ont passé par au moins un pays de transit. Toutefois, certains enfants ont pu poursuivre leurs études en suivant le programme de leur pays d'origine même en étant à l'extérieur de celui-ci, ce qui réduit l'adaptation nécessaire. Les enfants de la famille 7 par exemple ont suivi le programme syrien lorsqu'ils étaient en Turquie. Ainsi le turc était considéré comme une langue seconde plutôt que comme la langue d'enseignement, ce qui a facilité la poursuite de leurs apprentissages dans les autres matières. Ce type de trajectoire semble néanmoins plus fréquent chez les élèves ayant vécu leur scolarité dans un camps de réfugiés, puisque la population est souvent homogène (en provenance du même pays) et que l'on privilégie l'emploi d'enseignants réfugiés, qui connaissent le système éducatif du pays d'origine. Chelpi-den Hamer (2010) soutient d'ailleurs qu' « au cours des premières années qui suivent un déplacement forcé de populations, les agences internationales investies dans le champ de l'éducation tendent à favoriser l'utilisation du programme d'enseignement du pays

d'origine [...] » L'auteure ajoute que ce choix « est en grande partie fondé sur l'hypothèse que favoriser l'intégration des réfugiés dans les écoles du pays d'accueil pourrait freiner le retour des réfugiés dans leur pays d'origine. » (p. 43). Cependant, à long terme, on conçoit que, si les familles étaient demeurées dans le pays de transit, cela aurait pu limiter leur intégration et leur accès au marché du travail, comme le soutient Chelpi-den Hamer (2010).

4.1.5.2 Deux types d'expériences scolaires

Dans le cadre de notre recherche, le terme expérience scolaire renvoie davantage à l'offre éducative expérimentée par l'élève à un temps donné. Parmi notre échantillon, nous en avons relevé deux, soit l'expérience de l'éducation humanitaire et l'expérience de l'intégration locale.

L'expérience de l'éducation humanitaire

L'expérience de l'éducation humanitaire, plus directement associée à la trajectoire migratoire des réfugiés étant passés par les *camps de réfugiés* (Vatz-Laaroussi et Rachédi, 2003), implique que l'éducation soit assurée par des organismes humanitaires plutôt que des écoles locales. La qualité de l'éducation reçue sera donc davantage influencée par l'implication et les ressources des organismes plutôt que par l'implication du gouvernement. Dans notre échantillon, on remarque que les conditions varient d'une offre d'activités sportives, artistiques et manuelles à une limitation progressive des activités pour inciter les gens à quitter. Malgré le fait qu'elle n'ait pas fréquenté de camp, la famille 3 pourrait également être incluse dans cette définition puisque les enfants ont fréquenté, pour une durée d'un an, une école de réfugiés au Maroc organisée par l'organisme Caritas.

Même si les conditions de vie varient d'un camp à l'autre, il semble que les conditions d'apprentissage soient globalement moins favorables dans les écoles dites humanitaires. Rappelons d'emblée que la famille 2 a cherché à éviter ce type de trajectoire : « On est allés en ville parce qu'on n'avait pas le choix, dans le camp la situation éducative était difficile là-bas, l'éducation des enfants avec un grand groupe de personnes, c'est difficile. La situation, elle n'était pas bonne. » (F2). Les ratios maîtres/élèves élevés sont d'ailleurs fréquents si on se fie aux descriptions des trois familles ayant effectivement fréquenté les écoles de camp. On parle d'un ratio de 1 : 50 en Tanzanie (É6) et de ratios de 1 : 60 (É5) et même 1 : 100 (É11 et É12) au Tchad. Pour l'É11, il est clair que cette situation n'a pas favorisé son apprentissage : « Là-bas, il y a beaucoup des élèves, cent quelque... même on dépasse, donc il n'y a pas beaucoup d'étude. Si tu es derrière là, tu ne peux pas avoir l'idée de l'école, tu n'entends rien du tout. » (É11). Rappelons ici que cet élément constitue l'un des trois indicateurs de qualité et que l'objectif visé par le HCR est de maximum 1 : 40 (2009, p. 32), ce qui confirme l'idée des conditions d'apprentissage peu favorables. Cependant, contrairement aux écoles locales dans lesquelles les parents doivent souvent débourser pour y envoyer leurs enfants (F1, F8 et F9), ici c'est généralement l'organisme qui prend en charge l'éducation de tous les enfants grâce à des dons. Des ONGs fournissent également du matériel scolaire comme des livres, des sacs à dos et parfois même des ordinateurs (F4). Ainsi, sachant que les réfugiés ont souvent une situation financière précaire, il est intéressant de voir que l'accès à l'éducation ne sera pas garant de la situation financière des parents.

Néanmoins, comme le suggère Sinclair (2007), le sous-financement du UNHCR, principal responsable de l'éducation dans les camps, fait en sorte qu'il ne parvient pas à atteindre ses propres standards en matière de qualité. Autre point important : sans être un automatisme, il semble que ce type d'expérience scolaire chevauche souvent la trajectoire système préservée. En effet, tel qu'énoncé plus tôt, on retrouve dans plusieurs camps deux éléments de continuité, soit le fait que l'on privilégie l'emploi

d'enseignants réfugiés plutôt que de recourir à des enseignants locaux ou étrangers et le fait que le programme enseigné est plus souvent celui du pays d'origine. La trajectoire scolaire de É6, à titre d'exception, s'inscrit entièrement dans la catégorie éducation humanitaire, mais touche à la fois la trajectoire système préservée et la trajectoire multi-systèmes. Effectivement, malgré le fait que É6 ait vécu toute sa vie en Tanzanie, celui-ci a d'abord suivi le curriculum burundais dans les deux premiers camps de réfugiés consacrés aux gens du Burundi, puis le programme congolais lorsque sa famille s'est installée dans un camp de réfugiés majoritairement congolais.

L'expérience de l'intégration locale

Dans le point précédent, nous avons déjà fait ressortir quelques oppositions entre les deux types d'expérience scolaires. Cela permet dès lors de dégager certaines caractéristiques de l'expérience de l'intégration locale. D'abord, comme on l'a dit, il y a la question des frais potentiellement à la charge des parents. À ce propos, la famille 9 expose bien la charge au plan financier qui incombe aux parents ayant opté pour ce type de trajectoire et les pressions que cela peut engendrer sur l'enfant :

> Nous étions à la capitale qui est Yaoundé, nous n'étions pas dans des camps de réfugiés, donc il fallait travailler nous-même pour payer le loyer, pour se procurer à manger, tout, l'école même. En Afrique, on travaille dur pour payer les études des enfants, par exemple, un enfant qui est à l'école primaire, ça remonte à 150$ presque 200$ qu'on fournit. Maintenant, il faut acheter des fournitures, il faut vêtir l'enfant… Quand tu t'en vas, tu te bâts, tu travailles pour que ton enfant, il puisse y aller, mais si l'enfant apporte un rendement négatif, tu seras furieux contre lui. (F9)

À ces frais de base, s'ajoutent ceux qui sont exigés en cours d'année pour remplacer du matériel ou encore pour suivre des cours de rattrapage si l'enfant à de la difficulté. Par contre, comme on l'a observé, les ratios maître/élèves sont globalement moins élevés, ce qui représente un avantage notable. Il importe toutefois de souligner que le ratio maître/élèves élevé n'est pas l'apanage des écoles de camps, en effet les écoles

locales décrites au Togo (F3) et au Cameroun (F9) comptent également 60 élèves dans une classe, mais les ratios plus petits, soient entre 20 et 40 sont tous reliés à des écoles locales. L'hétérogénéité des groupes est également une caractéristique de ce type de trajectoire, puisque la politique prône l'intégration des enfants migrants dans les groupes réguliers avec les enfants nationaux. Dans certains cas, les migrants sont globalement de la même nationalité alors que d'autres pays accueillent une clientèle issue d'une variété de pays. Le père de É1 par exemple décrit l'Afrique du Sud comme une terre d'accueil similaire à ici :

> En Afrique du Sud, c'est comme l'Amérique, comme aux États-Unis, il y a beaucoup de nations, beaucoup, donc il y a la diversité. C'est la raison pourquoi il y a trop de langues là, les enfants n'arrivent pas à s'en sortir, comme É1, dans sa classe, il n'y avait aucune personne, aucun élève qui parlait la même langue que la nôtre, d'autres dialectes, d'autres dialogues. (F1).

Le niveau d'hétérogénéité peut avoir un impact positif, par exemple en développant une attitude d'ouverture face à la diversité, mais aussi négatif, comme le souligne ce dernier. L'hétérogénéité présente dans la trajectoire de type intégration est notamment plus souvent associée à des cas de racisme et d'intimidation, et ce, sur tous les continents compris dans notre échantillon. En effet, É8 dont le père a directement été victime de racisme, raconte que ses amis étaient principalement d'origine syrienne comme lui, car ces derniers sont plus ou moins bien acceptés par les élèves libanais. Le père de É7, pour sa part, se réjouit que ses enfants n'aient pas souffert d'intimidation en Équateur, car il reconnait que la discrimination y est plus présente qu'au Canada. Cependant, certains parents ont mis une distinction entre le racisme présent dans le pays et le racisme présent à l'école, qui semble significativement moins important.

> Ah le racisme là… il existe beaucoup de racisme au Maroc. Tous les jours, moi je vais à l'école, je ne les laisse pas seuls (les enfants), parce qu'eux là (les Marocains)… ils lancent des pierres même. Des fois des étrangers se font attaquer comme ça. […] Dans l'école, non… les enseignants, non, ils ne sont pas comme ça. (F3)

Ainsi, à l'instar de la famille 3, la famille 1 ne craignait pas de laisser ses enfants à l'école, mais se méfiait du trajet entre l'école et leur lieu de résidence, sur lequel les enfants risquaient de se faire attaquer : « J'avais organisé un transport là pour les enfants, un taxi venait comme ça là, de la maison à l'école, jusque là où ils entrent. Parce qu'il y a des crimes là, on tue même les enfants [qui vont] à l'école. » (F1)

En définitive, nous avons identifié trois types de trajectoires scolaires ainsi que deux expériences scolaires. Le *tableau 4.2* met en évidence ces différentes trajectoires/expériences et les associe à la situation vécue par les élèves de notre échantillon. Comme on peut le constater, considérant la complexité de certaines trajectoires migratoires et leur caractère dynamique, les catégories ne sont pas exclusives, et ce, même lorsqu'elles semblent s'opposer par définition.

Tableau 4.2 Synthèse des types de trajectoire scolaires identifiées

Catégories générales	Type de trajectoire/expérience scolaire	Définition	Élèves concernés
Trajectoires	Multi-systèmes	L'élève a fréquenté plus d'un système scolaire avant son arrivée.	É3, É4, É6 (camp congolais), É7, É8, É9,
	Système unique	L'élève a suivi l'ensemble de sa scolarité dans le même système scolaire	É1, É2, É5, É10, É11, É12
	Système préservé *	Malgré les déplacements, l'élève a pu suivre le programme de son pays d'origine dans au moins un milieu.	É5, É6, É8
Expériences	Éducation humanitaire	L'élève a fréquenté un établissement géré par un organisme non gouvernemental.	É3 et É4 (Maroc), É5, É6, É11, É12
	Intégration locale	L'élève a fréquenté une école locale dans son pays de transit.	É1, É2, É3, É4, É7, É8, É9, É10

*Nous ne disposons pas de cette information pour les É11 et É12

Pour ce qui est d'établir un lien entre la trajectoire migratoire et la trajectoire scolaire, tel qu'illustré précédemment, même si certaines trajectoires-types sont plus associées (multi-pays et multi-systèmes ; déplacements internes et système préservé ; camps de réfugiés et éducation humanitaire), aucune de ces associations ne peut être considérée systématique. En effet, tel que démontré au fur et à mesure, il aurait été réducteur de ne considérer que les élèves entrant dans les catégories identifiées par Vatz-Laaroussi et Rachédi (2003) pour les associer à une catégorie scolaire correspondante. Concernant les expériences scolaires, il est intéressant de constater que ces deux types d'offre éducative ont aussi été notées par Chelpi-Den Hamer (2010) en plus de l'interruption temporaire et de l'abandon définitif. Dans notre cas, l'interruption n'est pas considérée comme une trajectoire à part, mais peut s'inscrire dans l'une ou l'autre des trajectoires, dans l'optique de déterminer éventuellement si certaines trajectoires favoriseraient davantage l'interruption de scolarité. Pour en revenir à l'étude de Vatz-Laaroussi et Rachédi (2003), nous croyons que malgré le fait qu'il n'y ait pas de correspondance exacte entre les deux théories, les études s'inscrivent en complémentarité, en ce sens qu'elles permettent une meilleure compréhension de la trajectoire de l'élève réfugié en posant le regard sur des aspects différents de la vie de ce dernier. La typologie étant embryonnaire, il serait toutefois pertinent, dans d'éventuelles recherches, d'explorer chacune des trajectoires-types pour valider et enrichir les caractéristiques observées d'après notre échantillon.

4.2 La prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire lors du processus d'accueil et d'évaluation

Dans cette section, les résultats répondent au second objectif de la recherche, c'est-à-dire, *Documenter le processus de collecte et de partage des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire de l'élève.* Ces résultats découlent des entretiens individuels avec les acteurs scolaires et communautaires, soit huit enseignants

jumelés (Ens.#), deux directions (Dir.), trois autres acteurs scolaires (A) ainsi que trois intervenants communautaires scolaires interculturels (I). Il est à noter que deux de ces intervenants communautaires scolaires interculturels sont également responsables de l'entretien initial lors de l'accueil de l'élève. L'abréviation désignant les acteurs autres que les enseignants sera accompagnée du milieu dans lequel ils se trouvent (M1, M2 ou M3). L'opinion des familles a également été prise en compte sur certains points. Comme on s'intéresse au processus par lequel les enseignants obtiennent des informations, on s'attardera aux deux étapes clés, soit la collecte des informations et le partage des informations.

4.2.1 Présentation globale du processus de collecte et de partage de l'information dans les trois milieux

Avant d'approfondir chacune des étapes, voyons de quelle façon chacun des milieux procède pour collecter et partager les informations relatives au vécu de l'élève. En effet, tel qu'expliqué dans la problématique, le protocole d'accueil du ministère (MELS, 2014) n'étant pas prescriptif, il n'existe pas de modèle unique. Chaque milieu a donc ses particularités qu'il importe de connaître avant d'en analyser les implications. La *figure 4.12* illustre chacun des processus en distinguant les deux phases nommées. Les résultats qui y sont présentés réfèrent uniquement aux écoles visitées et ne peuvent être généralisées à l'ensemble des écoles de la commission scolaire. Dans le *Milieu 1*, trois écoles primaires et une école secondaire ont été visitées, dans le *Milieu 2*, on parle d'une école primaire et une école secondaire, alors que dans le *Milieu 3*, nous n'avons visité qu'une école secondaire. Dans les deux derniers milieux, les responsables de l'entretien initial auprès de l'élève et de sa famille, c'est-à-dire les intervenants communautaires scolaires interculturels, ont été rencontrées en plus d'un acteur-ressource pour trianguler les données.

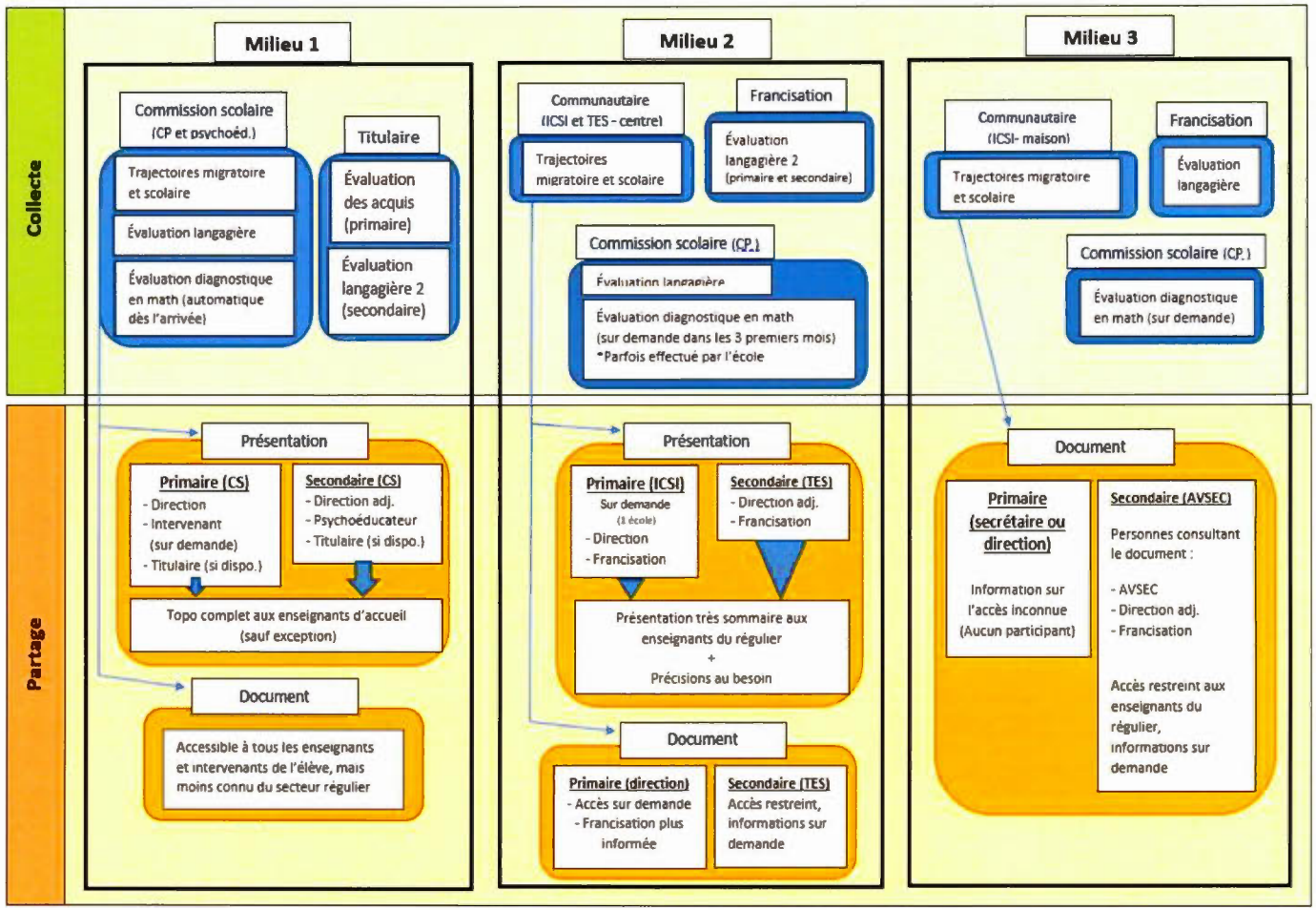


Figure 4.12 Schéma du processus de collecte et de partage des informations au sein des trois milieux étudiés

Au niveau de la collecte, on remarque d'abord que tous les milieux prévoient un entretien initial auprès des familles lors de leur arrivée à l'école, qui vise à collecter des informations sur la trajectoire migratoire et scolaire, tel que recommandé par le *Protocole d'accueil* (MELS, 2014). Ce qui varie, c'est plutôt l'entité responsable de cet entretien : dans le Milieu 1, ce sera la commission scolaire alors que dans les deux autres milieux, ce sera le milieu communautaire. Le Milieu 2 a toutefois la particularité de joindre un acteur scolaire à l'équipe responsable. Le Milieu 1 joint également deux acteurs de formations différentes, soit une psychoéducatrice et une conseillère pédagogique, l'une davantage responsable de l'aspect migratoire et psychologique et l'autre, de l'aspect scolaire. Fait intéressant : tous les milieux utilisent un questionnaire d'entrevue différent. Les questionnaires des Milieux 2 et 3[12] sont présentés en annexe (*Annexe I et J*). Tous les milieux procèdent également à une évaluation langagière dans le but de déterminer les besoins en francisation. Ici, on constate que la tâche revient à la commission scolaire dans les deux premiers milieux alors qu'elle est décentralisée dans le Milieu 3. Il est à noter toutefois que l'enseignante d'accueil ou de francisation fera généralement une seconde évaluation langagière à l'arrivée de l'élève dans les milieux où celle-ci est réalisée par la commission scolaire. Selon les personnes interrogées, le recours à la langue maternelle de l'élève n'est pas systématique lors de cette évaluation. Celui-ci serait davantage fréquent dans le Milieu 1, puisque, comme l'indique une enseignante, un interprète assiste à l'évaluation langagière et peut donc commenter les productions de l'élève : « S'ils ne sont pas capables de l'écrire français ni en anglais, on essaie de l'écrire dans la langue maternelle pour que l'interprète puisse voir si c'est logique la phrase, la syntaxe. Pis moi je reçois le texte avec les commentaires de l'interprète. Ça donne quand même une bonne idée, on voit beaucoup de choses. » (Ens.2). Pour ce qui est de l'évaluation diagnostique en mathématique, il apparait généralisé que cette responsabilité incombe à la commission scolaire, par

[12] Le questionnaire du Milieu 1 s'est avéré non accessible.

contre, alors qu'elle est systématique dans le Milieu 1, elle se fera sur demande dans les Milieux 2 et 3.

En ce qui a trait au partage des informations, on observe que le Milieu 1 privilégie une présentation des dossiers en personne avant de remettre le dossier papier aux écoles. Dans le Milieu 2, la situation n'est pas uniforme : l'école secondaire reçoit une présentation par l'acteur scolaire présent lors des entretiens, mais les écoles primaires n'ont généralement pas de présentation. Selon son commentaire, on comprend toutefois que le responsable est ouvert et se présentera dans les écoles sur demande :

> J'aimerais que toutes les écoles prennent l'habitude de faire. [...] Je trouve ça intéressant parce que c'est des informations supplémentaires qui ne sont pas dans l'entrevue, mais ce sont mes impressions, les choses que je vois ou des conseils et suggestions à faire par rapport à cette famille-là. (IM2)

À ce jour, une seule école en a récemment fait la demande. Enfin, dans le Milieu 3, les présentations de dossier ne sont pas coutume ni au secondaire, ni au primaire. Quoi qu'il en soit, les écoles des trois milieux reçoivent un document écrit de la part du responsable de l'entretien initial présentant l'élève et sa trajectoire. Alors que certains milieux prônent un accès à tous les acteurs intervenant auprès de l'élève, d'autres préfèrent garder un contrôle plus serré en restreignant l'accès.

4.2.2 La collecte des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire

La section qui suit permettra d'approfondir les différences ainsi que les tensions observées plus tôt en cherchant à faire ressortir les forces et les limites de chacune des approches selon la perception des sujets interrogés. À ce stade, il importe de spécifier que l'objectif de cette section n'est pas de déterminer quelles formules sont les meilleures, mais bien de susciter une réflexion sur les limites possibles dans le but d'améliorer la pratique de chacun des milieux, en s'inspirant entre autres des points forts des autres approches. Une attention particulière doit être accordée à l'étape de

l'entretien initial, car tel que soulevé dans la problématique et démontré dans le cadre théorique, celle-ci a été peu documentée jusqu'à maintenant. Considérant le travail colossal effectué par De Koninck et Armand (2012) dans leur étude réalisée auprès de trente-deux commissions scolaires, qui effectue notamment un portrait des pratiques d'évaluation langagière et mathématique à l'arrivée des élèves immigrants, ces sujets seront abordés, car elles réfèrent à la connaissance du niveau de l'élève, considéré comme part essentielle du parcours scolaire, mais nous ne nous attarderons pas à décrire le contenu de ces évaluations.

4.2.2.1 L'entretien initial

Cette première section, plus exhaustive que les deux suivantes, s'attardera aux perceptions et besoins des différents acteurs concernés, en plus de s'intéresser aux différentes formules d'entretien initial. Mais d'abord, un premier constat mérite d'être souligné.

Une volonté de s'actualiser

Avant tout, il importe de mentionner que, non seulement tous les milieux visités procèdent à une entrevue initiale, mais ceux-ci semblent également l'actualiser sur une base régulière. En effet, le Milieu 1 a renouvelé son questionnaire en 2015, optant davantage pour une formule de cases à cocher pour réduire le texte continu écrit à la main. Pour sa part, le Milieu 2 se dit toujours à la recherche de suggestions pour améliorer son questionnaire alors que celui-ci a été modifié il y a quelques années : « [J]'aimerais ça qu'on l'adapte encore. » (AM2). Lors de l'opération, un petit *focus group* a été organisé auprès d'enseignants dans le but d'obtenir une appréciation en plus de recueillir les suggestions de ces derniers : « On testait l'entrevue d'accueil entre les enseignants des écoles primaires pour voir si l'information qui est là c'est utile et

important pour l'école. Parce que finalement, l'objectif, c'est d'aider l'équipe-école, c'est pour eux que l'entrevue d'accueil est faite. » (IM2). Selon AM2, les matières à l'étude ainsi que les étapes de la trajectoire migratoire font partie des éléments demandés par les enseignants lors de cette rencontre. La consultation des enseignants fait partie des pratiques gagnantes encore trop peu utilisées. Une enseignante du Milieu 1 a d'ailleurs pris l'initiative, avec son équipe-école, de formuler des recommandations pour la commission scolaire au sujet de son outil d'entretien. Celle-ci s'exprime :

> Je me disais : Pourquoi on ne peut pas travailler en collaboration avec eux pour le monter le document ? Tu sais, je me dis que ce serait vraiment pertinent parce qu'il y a des choses que ça donne aucune information, ce n'est pas pertinent du tout, pis d'autres qu'on voudrait en savoir plus à ce niveau-là. Tu sais, j'ai noté des trucs pis enlevé des choses, pis la directrice a pris mes observations, pis elle les a transmises à la CS. Je ne sais pas ce qu'ils vont faire avec ça… (Ens.1).

Pour ce qui est du Milieu 3, celui-ci a subi deux changements importants de questionnaire en très peu de temps. Lors de notre première rencontre en février la personne responsable des entrevues parlait des modifications qu'elle avait apportées récemment avec l'aide de sa stagiaire : « Je lui ai dit : " Écoute, regarde-le, pis toi comme œil externe, comme personne qui travaillerait dans une école, comment tu le verrais pertinent ou pas ? " Ça fait qu'on l'a reconfiguré ensemble, mais il est basé sur l'entrevue initiale. » (IM3). À la consultation externe, s'ajoute donc le fait de se référer aux instruments ministériels. L'intervenante remarque toutefois qu'elle « n'[a] pas validé auprès des enseignants », elle avoue d'ailleurs qu'il y a des écoles dans lesquelles elle « ne [sait] même pas s'ils le lisent » (IM3). Parmi les changements apportés, elle relève l'organisation des données qui est passée d'une formule avant/après (Annexe K) à une formule plus chronologique et séparée par sections (Annexe J), voyant que le après était souvent peu pertinent considérant que comme elle « les rencontre la semaine après leur arrivée, ils n'ont pas encore vraiment de routine. » (IM3). Deux semaines plus tard, lors des entretiens auprès des familles,

l'intervenante nous informait que le questionnaire employé serait dorénavant inspiré du modèle proposé par le ministère, suivant la suggestion de la conseillère pédagogique. Celui-ci a été bien reçu par l'école visitée :

> J'ai bien aimé le nouvel outil, c'est ça que j'ai dit [à IM3], on aurait dû prendre ça bien avant ! C'est complet, tout est dans le même tableau tandis que sinon, l'outil maison, des fois il manquait des... comme les champs d'intérêts, c'est archi important, mais l'outil maison ne l'avait pas. (AM3)

Bien que jugé complet en comparaison à d'autres modèles, nous recommandons de ne pas prendre le modèle d'entrevue initiale du ministère comme modèle absolu et de poursuivre dans la lignée de l'actualisation.

Les perceptions et les besoins des différents acteurs à l'égard de l'entretien initial

Les commentaires précédents suggèrent que l'outil devrait d'abord tenir compte des destinataires, c'est-à-dire des acteurs scolaires, au plan de la pertinence des informations à recueillir. Cet aspect sera davantage exploré dans l'objectif spécifique 3 visant justement à déterminer la pertinence des différents éléments pour les enseignants. Pour ce qui est de la quantité d'informations, les opinions sont quelques peu divergentes. Alors que certaines veulent un outil court et rapide à consulter : « Ils pourraient tellement condenser l'information en une page et demie max. » (Ens.1), d'autres recherchent un outil riche en informations auquel se référer : « Moi je trouve ça super pertinent, j'en prendrais même plus, mais c'est peut-être irréaliste » (Ens.2). De façon un peu contradictoire, Ens.1 indique qu'elle préfèrerait une liste de faits plutôt que des cases à cocher (formule plus synthétique et rapide) : « Ça ne nous donne pas suffisamment d'informations sur les raisons explicatives sur lesquelles elles se basent. Ça aurait été le fun d'avoir vraiment des faits plus que du "cochez". » (Ens.1). Celle-ci apporte toutefois le point des interprétations trop fréquentes, ce qui pourrait expliquer son besoin d'obtenir plus de précisions. Lorsque le dossier comporte des recommandations de classement, des extrapolations hâtives peuvent nuire aux

enseignants qui doivent à leur tour juger de la progression de l'élève comme l'illustre cette situation :

> Ça, ça me dérange, la conclusion : " L'âge de l'élève combiné aux données recueillies nous conduisent à recommander une intégration en classe régulière dans son école de quartier en septembre prochain. " Comment tu peux recommander, en l'espace d'une heure d'entrevue, qu'il soit... ? Surtout dans ce cas-ci, c'est une intégration qui vient d'avoir lieu en février. Cet élève-là, il n'a jamais été dans une classe au Québec, pis le parcours migratoire est complètement fou [...] s'il a à avoir un choc post-traumatique, ça va arriver dans les mois qu'il va intégrer la classe. [...] Je trouve que c'est important de laisser le pouvoir décisif à l'école qui reçoit l'élève, parce que là, c'est comme moi qui a à battre mon point. Ça cause vraiment un problème avec le parent après. (Ens.1).

Les enseignantes se soucient également des familles et souhaitent que le questionnaire soit respectueux de celles-ci, quitte à avoir un peu moins d'informations :

> Je trouve ça super intéressant de le savoir, c'est juste que mon inquiétude c'est que le parent se livre... c'est quand même intense, c'est des gros parcours migratoires [...] Tu sais, il faut que les parents soient vraiment ouverts, ce n'est pas toutes les familles... Ça fait que, je me dis, dans ce contexte, qu'est-ce qui est mieux ? Est-ce que je laisserais de l'espace, pis si le parent, on voit qu'il y a une ouverture, on y va, pis si on voit qu'il a juste été capable de donner des infos générales, bien on l'écrit. [...] Ça fait que, ça va être à nous de construire une relation avec lui pour aller chercher l'info qu'on a besoin. (Ens.1).

Par contre, une autre enseignante croit qu'il faut éviter d'être trop « frileux et de ne pas avoir peur de demander vraiment, parce qu'on sait qu'on va travailler avec [le dossier] après. » (Ens.6).

Ensuite, pour ce qui est des responsables de l'entretien, on remarque que ceux-ci apprécient un outil convivial, facile à remplir : « La logistique, le fonctionnement, les informations qu'on entre, on essaie de le rendre plus... on essaie de faire un entonnoir, des informations qui soient pertinentes, intéressantes, faciles à répondre. On ne veut pas avoir un texte non plus à écrire. » (AM2) ; Tel qu'apporté précédemment, le respect des familles est aussi un point crucial pour les responsables de l'entretien. Comme le mentionne IM3, celle-ci travaille surtout au « *feeling* », c'est-à-dire selon le niveau

d'ouverture de la famille et la relation qu'elle a avec celle-ci. De son côté, elle avoue éprouver un certain inconfort à aborder le sujet des expériences migratoires :

> C'est des choses que je ne me sens pas à l'aise de questionner beaucoup les parents. Des fois, je les sens plus fébriles, plus tendus, pis je me sens mal des fois de poser ces questions-là. Même s'ils voulaient me répondre, je n'ai pas envie de mettre ça sur papier comme si j'étais une journaliste. (IM3).

Cela nous amène à une troisième catégorie d'acteurs, soit les familles. Selon les responsables des entrevues, l'entrevue ne doit pas s'éterniser et doit surtout être contextualisé (À quoi sert l'entrevue ?). À ce sujet, AM2 précise qu'il est important de dire aux familles : « Ce n'est pas un examen, ce n'est pas un test, vous avez déjà la place. » parce que selon son expérience, dans certains pays, les entretiens servent à « se qualifier », pour une école, les familles pourront donc chercher à cacher des informations de peur d'être refusées. Ce dernier a également constaté que certaines familles plus éduquées pouvaient se sentir insultées par certaines questions. Après avoir eu la réaction suivante : « Pourquoi tu me demandes si je suis déjà allé à l'école ? C'est clair que je suis déjà allé à l'école ! » (AM2), les intervenants ont compris l'importance de préciser aux parents que le questionnaire s'adresse à une variété de clientèles. Cependant, il est à noter que, lors des entretiens avec les familles, toutes semblaient globalement satisfaites de l'entrevue d'accueil. Cette divergence pourrait entre autres s'expliquer par le fait que les familles interrogées étaient volontaires et donc, elles se sentaient suffisamment à l'aise de partager leur histoire pour participer, ce qui n'est pas nécessairement représentatif de l'ensemble de la population. Voici quelques réponses à la question *Comment avez-vous vécu l'entrevue initial de la commission scolaire/ organisme d'accueil ?* (Cette question n'a pas été posée dans le Milieu 3, car nous avons assisté directement à l'entrevue initiale.) :

> Oui, c'était bien, c'était bon. Elles étaient accueillantes, c'était bon, j'avais apprécié leur façon. (F1).

> Ils ont posé beaucoup de questions parce qu'ils voulaient savoir vraiment la situation de l'élève. On a apprécié ça, parce que tu ne peux pas travailler

> avec quelqu'un que tu ne connais pas très bien. [...] C'était agréable parce que ça nous donnait une idée qu'on va bien orienter les enfants à l'école. (F2).
>
> On a fait une entrevue d'une façon plus générale à propos des conditions vécues en Afrique. C'était pour toute la famille, mais pas précisément pour l'enfant. Une entrevue sur chaque enfant, ça serait mieux, mais si vous voyez aussi que si on parle d'une façon générale, que c'est la même chose, cela aussi c'est correct. (F5).
>
> L'entrevue avec les deux, oui, ils nous ont expliqué les choses de façon très claires. Ils sont venus à la maison, ils ont fait parler les enfants pour leur demander ce qu'ils aiment. On se sentait à l'aise. (F6).
>
> Pour moi, je l'ai trouvé idéale. Pourquoi ? Parce que ça m'a permis aussi de connaître encore plus comment les choses se passent ici. Par contre, si à notre arrivée on avait pris directement l'école sans commencer par cet interview, on ne comprendrait rien. [...] Ils respectaient les normes, ce n'était pas trop personnel. (F9).

À la lumière de leurs réponses, on comprend que les familles apprécient une ambiance accueillante et détendue, aiment qu'on s'intéresse à chacun de leurs enfants et même que l'on s'adresse à eux directement et, enfin, ils apprécient que l'entretien ne soit pas unilatéral, c'est-à-dire qu'on leur permette aussi de poser leurs questions et qu'on les informe sur le fonctionnement du système. Sur ce point, nous pouvons témoigner que le Milieu 3 a également pris le temps de renseigner les familles sur l'équivalent québécois des points abordés et leur a offert la possibilité de poser des questions et d'exposer leurs craintes. Enfin, les familles comprennent la pertinence de l'entrevue et ne semblent pas la considérer trop intrusive.

Tableau 4.3 Synthèse des besoins des différents acteurs touchés par l'entretien initial

ACTEURS	FONCTION	BESOINS
Responsables de l'entretien	Intermédiaire	• Longueur raisonnable du questionnaire • Outil convivial, bien organisé, facile à répondre • Utilité de leur travail • Respect des familles, flexibilité • Suffisance et pertinence des informations* • Extrapolations et impressions personnelles limitées
Acteurs scolaires	Destinataire	• Respect du jugement professionnel des enseignants • Respect des familles, flexibilité • Implication dans l'élaboration de l'outil *L'objectif 3 permettra d'enrichir cet aspect.
Familles	Émetteur/Sujet	• Ambiance accueillante • Temps accordé à chaque enfant • Échange bilatéral • Contextualisation de l'entretien (relevé par les intervenants)

L'entrevue initiale, à qui la responsabilité ?

La *Figure 4.12*, présentée précédemment, identifie deux entités responsables de la prise d'information, soit la commission scolaire (CP/psychoéducatrice) et le milieu communautaire (ICSI). Cependant, plusieurs personnes interviewées ont parlé de l'école comme possible responsable de la collecte. Cela s'explique notamment parce que l'école en a déjà été responsable dans le Milieu 2 et que l'établissement du profil de l'élève fait aussi partie du mandat de l'enseignante de francisation dans le Milieu 3 (une entente avec le milieu communautaire réduit actuellement cette tâche). Ainsi, seront exposés les avantages et les inconvénients perçus à l'égard des trois formules de collecte.

En premier lieu, il semble unanime que les acteurs scolaires préfèrent que l'école ne soit pas en charge de l'entrevue initiale. En effet, il semble que les acteurs visés seraient principalement les enseignants de francisation, alors que ceux-ci ont déjà un emploi du temps très chargé. La logistique, le temps et la charge de travail sont donc des préoccupations importantes : « [...] sinon je vais travailler 24h/24 » (Ens.6) ; « Ici, on en a trop (des élèves), ça fait que moi, réaliser l'entrevue, c'est trop exigeant. Je n'ai pas le temps d'aborder ces choses-là avec l'élève, dans le sens qu'il y a tout le temps des élèves, il faudrait que je prenne des heures à l'extérieur pour rencontrer la famille. » (Ens.8). D'ailleurs, selon Ens.6, le fait d'inviter les familles à se raconter peut amener une confusion au niveau du rôle de l'école. Celle-ci nous parle de son expérience :

> Moi, les parents débarquaient dans ma classe en plein milieu d'un cours pour toutes sortes d'affaires. Des fois, ils venaient cogner à ma porte pour les aider à remplir, admettons, un papier de la SAAQ, ça fait que le fait qu'il y ait quelqu'un d'externe... c'est plus [l'organisme d'accueil] qui apporte un support aux parents. (Ens.6).

Cette dernière a également vu une différence dans l'attitude des élèves : « Quand c'était moi [qui faisait l'entrevue], ils arrivaient dans ma classe pis c'était clair que c'était moi qui savait. Là, même si des fois je suis au courant de ce qu'ils ont vécu, c'est différent, ils me disent : "Dans ta classe on ne pense pas à ça". » Bref, peu d'avantages sont ressortis dans les entretiens pour ce type de formule, par contre, le fait d'avoir un intervenant de l'école présent lors de l'entrevue faciliterait la communication et apporterait un regard différent : « AM2 apporte une dimension différente parce qu'il est éducateur spécialisé, ça fait qu'il a une formation spécifique pour l'intervention, c'est sûr qu'il voit ça différemment, pis il connait mieux l'école, peut mieux renseigner les parents sur ce qu'on offre. » (Ens.6). Enfin, cette option pourrait permettre de palier une difficulté soulevée par une enseignante du Milieu 3, c'est-à-dire le fait certaines contraintes du milieu communautaire, notamment au plan de la confidentialité, entre en conflit avec les besoins de l'école.

En deuxième lieu, on remarque que pour ce qui est de l'implication des commissions scolaires et des organismes d'accueil dans l'entrevue d'accueil, les perceptions sont plus mitigées, toutefois il apparait que les critiques proviennent davantage des milieux qui ne connaissent pas cette formule. On lui reproche entre autres le fait que les gens de la commission scolaire n'entretiennent pas de lien de confiance avec la famille, contrairement aux gens de l'organisme d'accueil qui deviennent des personnes de référence, apportent un soutien sur plusieurs plans et font un suivi avec la famille et l'école : « [...] que ce soit des gens de la CS que la famille ne reverra même pas, je trouve ça vraiment très peu significatif. Je trouve ça quasiment ridicule. » (Ens.6). À ce propos, Ens.6 ajoute que les intervenants communautaires sont souvent sollicités lors des rencontres à l'école en raison de ce lien, alors que les acteurs de la commission scolaire, non. Ces derniers sont d'ailleurs jugés moins disponibles et il serait plus difficile de communiquer avec eux pour avoir des précisions. Ainsi, elle se réjouit « que ce soit [les intervenants scolaire et communautaire] qui fassent l'entrevue d'accueil parce qu'[elle] travaille avec ces gens-là à l'école, ça fait que quand il y a de l'information de plus ou quand [elle] se pose des questions sur un élève, [ils] se concerte[nt] » (Ens.6).

Cette information n'a d'ailleurs pas été démentie par cette enseignante du Milieu 1 : « Tu vois, ici, il n'y avait pas le nom de la personne qui a fait le document. Si admettons j'ai une question, je vais me référer à qui? Qui a fait ça? » (Ens.1). Pour une autre enseignante concernée par ce modèle, l'argument du suivi et du soutien n'est pas forcément problématique puisque le fait que la commission scolaire soit responsable de l'entretien n'empêche pas les acteurs communautaires de remplir cette fonction lorsque les informations sont partagées efficacement : « La commission scolaire ne prend pas le monopole des infos, [l'organisme d'accueil] l'a déjà, ça fait qu'il y a un suivi de toute façon. » (Ens.5). Dans le Milieu 1, on souligne par ailleurs la compétence et l'engagement des gens de la commission scolaire, au même titre que pour les acteurs communautaire et scolaire du Milieu 2. Même l'intervenante communautaire du

Milieu 1 est de cet avis : « [Lors du classement,] les filles ont assez d'arguments parce qu'elles ont assez d'expérience pour savoir la plupart du temps où ça serait mieux de l'envoyer, selon le profil de l'élève » (IM1). Dans ces milieux, on considère que la complémentarité des formations des personnes responsables est un atout important considérant la complexité des parcours :

> Il y a la psychoéducatrice, elle, elle voit tous les réfugiés non francisés et pour ceux qui sont francisés, les travailleurs qualifiés aussi, c'est [la conseillère pédagogique] qui va vraiment... dans le fond, elle est enseignante de formation, donc elle peut aller un peu plus loin dans l'évaluation en français, mathématiques et tout ça. Et des fois, elles sont obligées de voir la famille en même temps, parce que c'est une famille réfugiée, mais avec du français et beaucoup de sous-scolarisation dans le portrait, alors ça demande que [la psychoéducatrice] fasse plus l'aspect psychosocial et que [la conseillère pédagogique] fasse l'aspect pédagogique. (IM1)

Néanmoins, nos résultats ne nous permettent pas de nous prononcer quant à la formation qui serait la plus appropriée pour réaliser ce mandat, puisqu'aucun participant n'a remis en question la compétence de la personne responsable dans un milieu ou un autre.

Enfin, plus d'une enseignante a soulevé l'argument de l'uniformité des services relié à la réalisation de l'entrevue par la commission scolaire. En ce sens, Ens.5 explique que, dans son milieu, tous les immigrants ne sont pas automatiquement référés à l'organisme d'accueil, un risque de traitement différencié entre les réfugiés et autres types d'immigrants est donc à considérer.

Tableau 4.4 Synthèse des avantages et inconvénients perçus quant à l'entité responsable de l'entrevue initiale

Entité responsable	Avantages	Inconvénients
École	• Facilite la communication, assure la connaissance du parcours • Apporte une vision scolaire, connaissance des services • Aucune divergence de mandat	• Modèle non souhaité par les acteurs • Nécessite trop de temps, charge de travail supplémentaire • Logistique compliquée • Difficulté pour les parents de distinguer le rôle de l'école, sollicitations diverses • Les élèves gardent en tête que l'enseignante connait les détails lourds de leur vie • Traitement différencié selon les écoles
Commission scolaire	• Uniformité des services • Personnes compétentes (expertises complémentaires) et passionnées • N'empêche pas le suivi par le communautaire si les infos sont bien partagées	• Absence de lien significatif entre la personne responsable et la famille • Communication plus difficile
Organisme d'accueil	• Personne de confiance, de référence • Apporte un soutien à la famille • Fait un suivi, s'inscrit dans une démarche plus large, plus significatif pour la famille, peuvent être sollicités lors de rencontres à l'école • Communication facile avec l'école, gens disponibles	• Traitement potentiellement différencié selon le type d'immigrant • Contraintes du milieu communautaire qui entre en conflit avec les besoins de l'école

4.2.2.2 L'évaluation langagière

Dans le même ordre d'idées, nous remarquons que l'évaluation langagière aussi n'est pas effectuée par la même personne dans tous les milieux. L'évaluation peut en effet être réalisée par une conseillère pédagogique de la commission scolaire ou encore par l'enseignante de francisation de l'école.

Du côté de la commission scolaire, on retrouve une fois de plus l'argument de l'uniformité des services. Dans cet extrait, une enseignante aborde cet aspect sous l'angle des familles : « Je pense que c'est quand même avantageux que la CS décide que l'évaluation soit uniformisée pour que les jeunes qui arrivent au secondaire et au

primaire… que toutes les familles aient un même service, pis un même départ. » (Ens.6). De son côté, cette enseignante voit l'uniformité comme un élément aidant pour le milieu scolaire, surtout en cas de déménagement, ce qui, selon elle, serait fréquent, notamment en raison du système de points de service : « Le fait que la commission scolaire monte les dossiers, fasse l'évaluation pédagogique […] ça fait que quand le jeune change d'école, le dossier va suivre pis tous les dossiers de migrants sont pareils, donc c'est peut-être plus facile à gérer. » (Ens.3). Un autre avantage lié à la centralisation des évaluations est que cela permet de s'assurer que la personne responsable soit qualifiée même dans les plus petits milieux : « C'est la commission scolaire qui décide ça pour qu'il y ait une uniformité pour le primaire et le secondaire, parce qu'au primaire, il y a comme personne qui s'occupe spécifiquement du volet francisation. » (Ens.6). En outre, lorsque l'évaluation se fait avant l'entrée en classe, les résultats permettent à l'enseignante de mieux préparer les premières journées de classe de l'élève en prévoyant déjà quelques activités adaptées à son niveau. Une enseignante du secondaire qui reçoit les élèves sans évaluation préalable commente : « Moi, un élève qui n'est pas capable d'écrire son nom sur sa feuille trouve la journée longue si je ne lui ai rien prévu. On fait avec, mais c'est sûr que le savoir d'avance, je pourrais chercher des petits cahiers de calligraphie ou quelque chose pour l'occuper un peu. » (Ens.8). Cependant, l'Ens.6 nous indique que ce n'est pas toujours le cas et que, dans son milieu, la conseillère pédagogique viendrait « quand elle a le temps ». Ainsi, l'évaluation devient principalement administrative, comme le constate IM2, et tout bonnement inutile pour les enseignants. Plusieurs ont d'ailleurs souligné qu'ils devaient refaire une seconde évaluation en raison du manque de précision de l'évaluation de la commission scolaire. En effet, dans tous les milieux secondaires, par exemple, il est apparu que les enseignantes organisaient des groupes ou des sous-groupes selon le niveau de français de l'élève, mais l'évaluation de la commission scolaire, plus globale, n'est pas conçue en fonction de ceux-ci, elle ne permet donc pas de sélectionner le bon service.

> Moi, je les réévalue, je vois leur niveau de français, pis après, je suis en mesure de dire "Ah ben ça c'est un élève qui est intermédiaire en français, avancé ou il reste avec moi, débutant". (Ens.2).
>
> De faire une évaluation à l'école, c'est peut-être encore plus clair pour les profs où classer le jeune par exemple parce que quand on fait l'évaluation académique, on a déjà l'intention de "On le verrait dans cette classe-là, cette classe-là ou cette classe-là?" On sait quoi aller mesurer pour le savoir, plus que quelqu'un qui est à la CS qui ne connait pas tous nos programmes. (Ens.3).
>
> Mais même en regardant les évaluations… oui, c'est utile, mais en même temps, on vient qu'à le refaire une 2e fois *anyways* en classe pour savoir il est rendu où. Ça fait que ce n'est pas si aidant que ça. (Ens.4).
>
> L'évaluation de la commission scolaire ne me sert pas à grand-chose, il pourrait ne pas y en avoir, pis ça ne changerait rien finalement. C'est trop de base pour savoir son niveau de français, parce qu'au début, elle mettait plein de commentaires, c'était super pertinent, on le lisait, elle nous envoyait les textes, les scans, mais on restait avec trop de questions. Donc, on s'est rendu compte qu'il fallait la refaire de toute façon. (Ens.6).

Même si Ens.3 reconnaît l'avantage d'une évaluation faite par l'école, elle estime qu'« [e]n général, c'est suffisant, les élèves étaient bien classés » (Ens.3), mais il est a noté que les élèves qu'elle reçoit n'ont pas besoin de francisation. D'ailleurs, celle-ci ajoute que la commission scolaire laisse généralement les traces de l'évaluation en plus de la synthèse des résultats, permettant ainsi d'« aller fouiller quand ce n'est pas clair la grille d'évaluation, s'il y a de quoi qui n'a pas l'air logique ou [que l'élève] a l'air vraiment *borderline.* » (Ens.3). Pour sa part, Ens.5, qui se dit aussi plus ou moins satisfaite de l'évaluation, rappelle que les évaluations de la commission scolaire se heurtent à plusieurs contraintes :

> Je me pose toujours la question : Est-ce qu'il y a des choses qui pourraient être changées ? Mais il va y avoir des limites quand même. Comme je te dis, c'est un moment, ils ne peuvent pas étirer ça avec l'enfant une journée, l'enfant a une fatigue, il n'est pas dans son élément. Tu sais, c'est un peu artificiel comme évaluation. Tu sais, eux-autres, ils les rencontrent une fois, c'est un *one shot*, pis ils nous donnent les infos. C'est sûr que nous avec le temps, on découvre des choses, la confiance s'installent, les enfants se

> laissent plus être. Nous, on a un contexte qui nous permet d'évaluer plus en profondeur, eux ils ne l'ont pas ce contexte-là. (Ens.5).

Cette direction abonde en ce sens en remettant en cause la validité de résultats : « C'est pour ça qu'à la fin, quand on a le résultat de l'élève par rapport à ses acquis, on en prend pis on en laisse parce que la journée a été longue pour les parents et pour l'élève. Sûrement qu'il y a du stress aussi, tout est nouveau. » (Dir1.M1). En ce sens, l'école offrirait une plus grande flexibilité puisqu'il est possible de mener l'évaluation sur une plus grande période, de voir la progression, d'établir une relation de confiance et d'observer l'enfant en contexte.

Tableau 4.5 Synthèse des avantages et inconvénients perçus quant à l'entité responsable de l'évaluation langagière

Entité responsable	Avantages	Inconvénients
Commission scolaire (CP)	• Uniformité, (mobilité au sein de la CS) • Meilleure préparation (lorsque fait avant l'arrivée de l'élève) • Nécessite moins de personnel formé • Traces accessibles au besoin	• Évaluation trop globale, peu utile pour les enseignants, nécessité de refaire une seconde évaluation • Conditions de passation moins optimales
École (Ens. Fr.)	• Meilleur arrimage entre l'évaluation et les services offerts par l'école • Flexibilité (temps, progression) • Contextes de communication plus naturels (observation) • Personne plus signifiante, confiance	• Suffisance du personnel formé moins réaliste dans certains milieux • Préparation préalable plus difficile

4.2.2.3 L'évaluation diagnostique en mathématique

Considérant que l'évaluation diagnostique en mathématique relève de la commission scolaire dans tous les milieux de notre échantillon, le thème sera abordé sous un angle différent, mettant plutôt en exergue la tension entre évaluation systématique et non systématique, d'ailleurs relevé par De Koninck et Armand (2012). Toutefois, il est à

noter que certaines critiques attribuées à l'évaluation faite par la commission scolaire pour l'évaluation langagière s'appliquent aussi pour l'évaluation en mathématique, dont notamment, son manque de précision, comme l'explique cette enseignante :

> Quand ils font leur petite évaluation, c'est comme des maths selon leur âge. Souvent, ils vont nous dire "Ben regarde, il n'était pas capable de faire ça." Ok, bon, ça donne une idée, mais en même temps… quand bien même que je sais qu'il n'a pas fait ça, ben il va falloir quand même que je le parte d'un point A pour le rendre à un point B. Tu comprends ? Ça dit pas c'est quoi le point A finalement, ça dit juste que ce point-là, il n'est pas capable. (Ens.4).

Pour en revenir au sujet qui nous intéresse, plutôt que de se limiter au constat des auteures, nous approfondirons une fois de plus les avantages et inconvénients de chacune des formules. Dans un premier temps, rappelons que l'outil a pour principale fonction d'identifier les élèves en situation de grand retard scolaire. Cependant, lorsqu'effectué de façon systématique, ce test peut également s'avérer mon bon outil pour cibler le niveau de l'élève même lorsqu'il n'entre pas dans cette catégorie, au même titre que l'évaluation langagière qui pourtant semble davantage intégrées aux pratiques régulières. Les enfants de moins de 9 ans, par exemple, ne pourraient entrer dans cette définition, or cette direction au primaire se réjouit des informations que le test lui apporte :

> C'est un petit 4 pages, rien de bien compliqué, mais adapté à l'âge de l'enfant. Si c'est un enfant de préscolaire, on va lui demander de dessiner un serpent, de prendre un crayon pis juste suivre la ligne, pour qu'on voit s'il est au moins capable au niveau de la dextérité, de suivre la ligne, de découper. Pour les plus vieux, ben là il y a soit sous forme d'images, soit sous forme d'algorithmes certaines opérations de bases. Est-ce qu'ils font des fractions ? Ça donne quand même une bonne idée des habiletés scolaires. (Dir2.M1).

Dans ce milieu, où l'évaluation est automatique, plusieurs acteurs s'estiment chanceux de pouvoir consulter celle-ci, surtout lorsque l'élève ne parle pas français. Dans les autres milieux, certains acteurs croient que la barrière de la langue doit faire en sorte de repousser l'évaluation en mathématique « parce que ça ne donne rien de faire des

mises à niveau en math si t'es pas capable de lire le problème en français. » (Ens.6). Or, d'autres précisent que les tests ne comportent pas de consignes écrites, la langue n'empêchant donc pas à l'outil d'atteindre son objectif : « Je reçois un test de mathématique qui n'a pas de consignes écrites. Donc, c'est vraiment des math pures : des additions, des multiplications, des divisions, des fractions, pour voir si les jeunes... ils se situent où ? Au primaire ? 6e année ? Secondaire ? » (Ens.2). De plus, la présence de l'interprète peut aider à recueillir des informations qu'il serait plus difficile d'obtenir en classe, par exemple lorsque l'élève n'utilise pas le même système numérique : « Parce que des fois, t'arrives pis ils n'ont même pas les mêmes chiffres que nous, ça fait que l'enfant est comme un peu dépaysé, tu ne peux pas lui demander... Dans ce temps-là, c'est bon [que la commission scolaire] le fass[e] parce que ça nous enlève cette charge-là. » (Ens.4). Même si elle est contente de recevoir un topo des habiletés scolaires, Ens.1 croit toutefois que malgré l'absence de consignes écrites, des biais peuvent subsister : « [...] par exemple des suites logiques, tu sais, ça dépend comment tu l'expliques, il pourrait très bien se tromper pis ce n'est pas parce qu'il n'est pas compétent. » (Ens.1).

On remarque aussi que l'enseignement des mathématiques, à un niveau adapté à l'élève, semble débuter plus tôt dans les milieux préconisant une évaluation automatique. Cette enseignante de primaire du Milieu 1, par exemple, commence dès l'arrivée de l'élève en se basant sur l'évaluation :

> Ils me donnent un niveau en math, ça m'aide dans le classement, mais ça ne fait pas qu'il soit figé là, moi, mon travail c'est de les faire cheminer quand ils sont prêts, d'actualiser le plus le potentiel, parce qu'ils ont des grands retards scolaires, il faut qu'ils intègrent le régulier après. Ça fait que quand ils sont prêts à en prendre, il faut que je les nourrisse. (Ens.5).

À l'école secondaire de ce même milieu, rapidement, un enseignant de mathématique vient compléter l'évaluation pour commencer la mise à niveau : « Une fois qu'ils sont arrivés ici, nous on a 2 jours d'évaluation en math, sans consignes écrites, pour voir si on le place au primaire, en secondaire 1, en 2, en 3... Donc, 2 jours après son arrivée,

on sait où il se situe en math et c'est parti. » (Ens.2). À l'inverse, dans l'école secondaire du Milieu 2, même lorsque l'évaluation diagnostique officielle a lieu dans les trois premiers mois, parce que « c'est comme une règle », l'évaluation de l'enseignant de mathématique aura lieu « un an plus tard au moins, pis des fois deux, selon sa progression en français » (Ens.6) et les cours de mise à niveau débuteront seulement à ce moment-là. Du côté du Milieu 3, où l'évaluation se fait sur demande, l'enseignante de francisation s'est récemment questionné sur le fait que personne ne semble avoir le mandat clair de cibler le niveau des élèves en mathématique :

> J'avais décidé de faire des petites math dans le fond pour leur donner les mots, parce des fois ça devient lourd pour eux de toujours faire du français, mais si je ne l'avais pas fait, je ne l'aurais pas vu qu'ils étaient si en retard. C'est ça que je me demande, c'est comme si personne ne l'a vu qu'ils étaient sous-scolarisés. (Ens.8).

Tout comme cette enseignante, on peut alors se questionner sur le nombre d'élèves en grand retard scolaire qui ne sont pas identifiés ou qui le sont trop tardivement. Considérant que ce diagnostic est associé à du financement et des services supplémentaires, ces élèves sont susceptibles de ne pas recevoir les services auxquels ils ont droit. L'enseignante ajoute d'ailleurs que le fait de recommander une évaluation à la commission scolaire serait accompagné d'une certaine pression : « J'en ai fait évaluer trois parce que je suis gênée de dire à la commission scolaire : "Peux-tu en évaluer douze ?" » (Ens.8). Les élèves ayant les situations de retard les plus flagrantes seront alors les premiers ciblés, alors que les autres risquent de passer inaperçus. En ce sens, l'évaluation systématique garantie une équité à tous les élèves réfugiés. Évidemment, la question des ressources limitées a toutefois été désignée comme obstacle à une évaluation systématique, comme à l'accès à des services adaptés :

> [Dans un milieu X,] ils pouvaient mobiliser des profs qui pouvaient enseigner juste à ces groupes-là, même en math, tandis qu'ici, on ne peut pas faire ça. Il y a des avantages et des désavantages à ce qu'ils soient intégrés dans des classes régulières, mais c'est sûr que souvent, ce qui arrive, c'est qu'ils ne peuvent pas rien faire dans les autres classes. (Ens.8).

Tableau 4.6 Synthèse des avantages et inconvénients perçus quant à la formule d'évaluation diagnostique en mathématique

Entité responsable	Avantages	Inconvénients
Évaluation systématique	• Permet de voir où l'élève se situe même s'il n'est pas en GRS, point de départ pour les enseignants • La présence d'un interprète permet d'aller chercher plus d'informations qu'en classe • Permet de déceler les problèmes plus tôt et d'obtenir les services/financement • Formule plus équitable	• Demande plus de temps et de ressources • Plus difficile à évaluer lorsque l'élève n'a aucune connaissance du français (contesté)
Évaluation non systématique	• Demande moins de ressources	• Risque de perte de temps, surtout si l'identification n'entre pas dans le mandat de personne • Les cas moins flagrants risquent de ne pas recevoir de services • Crainte de l'enseignante d'en demander trop, pression

En définitive, quatre ans après l'étude de De Koninck et Armand (2012), on constate que la situation au regard de la collecte d'informations demeure similaire. En effet, même si les auteures ne se sont guère attardées sur l'entretien initial, celles-ci ont observé une collaboration à ce niveau entre le milieu scolaire et communautaire, collaboration par ailleurs bien appréciée du milieu scolaire, ce que soutiennent nos résultats. La volonté d'actualisation observée chez les responsables de l'entretien initial dans nos milieux concorde également avec les résultats de De Koninck et Armand qui affirment que les acteurs en région seraient plus sensibles à la pertinence d'élaborer un dossier consignant la trajectoire scolaire et migratoire de l'élève. Même si notre échantillon ne comporte pas de milieu dans la région métropolitaine, nous pouvons supposer que la proportion d'élèves réfugiés, ayant des trajectoires moins linéaires, par rapport aux autres types d'immigrants pourrait expliquer cette tendance. L'intérêt des familles pour une approche bilatérale est également abordé brièvement par l'étude

puisque les auteures relèvent chez celles-ci une « impression de ne pas avoir été suffisamment informés » et la nécessité d'offrir des formations sur le système scolaire québécois.

Le MEESR soutient également l'intérêt pour cette approche lorsqu'il affirme que « [l]es parents qui comprennent bien les objectifs des évaluations et des différents services offerts seront plus enclins à fournir davantage d'information pertinente et seront disposés à consentir à d'autres évaluations, au besoin. » (2014, p.6). D'après les commentaires globalement positifs des familles de notre échantillon, on pourrait penser qu'un effort a été réalisé en ce sens depuis ces quatre dernières années. Pour ce qui est de l'évaluation langagière, De Koninck et Armand (2012) constataient une divergence de pratiques, mais nos résultats poussent la réflexion plus loin en ajoutant les avantages et les inconvénients de chacune des pratiques. Enfin, les auteures craignaient déjà que certaines pratiques reliées à l'identification des élèves en grands retards scolaires ne favorisent pas l'équité, pour notre part, nos résultats montrent qu'outre l'économie de ressources, très peu d'avantages ressortent d'une évaluation diagnostique non systémique chez les élèves réfugiés et qu'en effet plusieurs élèves risquent de passer sous les mailles du filet et de ne pas recevoir les services auxquels ils ont droits ou du moins, de les recevoir plus tardivement.

4.2.3 Le partage des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire

Partant de l'hypothèse qu'il existe un écart entre les informations collectées et celles reçues par les enseignants, nous avons voulu documenter le processus de partage des informations afin de cerner dans quelle mesure cet écart était significatif dans les différents milieux. La section qui suit énoncera donc les principaux constats au regard des gens concernés par le processus de partage et du contenu partagé. Par la suite, nous nous attarderons sur une tension émergente importante, soit la question du niveau

d'accès aux informations garantissant un équilibre entre confidentialité et prise en compte des besoins de l'élève.

4.2.3.1 Le partage des informations et les différents acteurs scolaires

Selon nos résultats, les différents acteurs ne sont pas tous impliqués de la même façon dans le processus de partage des informations. Sera exposé le cas de trois catégories d'acteurs scolaires, soit les directions, les « intervenants clés » et les enseignants.

Les directions

Dans un premier temps, il apparait qu'indépendamment du milieu, toutes les directions, à tout le moins les directions adjointes, semblent consulter les dossiers des élèves conçus sur la base de l'entretien initial, même s'ils ne sont pas nécessairement les premiers destinataires. En effet, dans le Milieu 1, celles-ci sont invariablement sollicitées pour la présentation des dossiers et exercent un certain contrôle sur le partage des informations. Cette direction nous parle de la part consciente du filtrage : « C'est sûr que je n'écris pas tout, je filtre ce qu'ils ont à savoir. Il y a certaines informations qui pourraient porter préjudice à l'enfant, mais c'est rare. » (Dir1.M1). À cela s'ajoute la part involontaire du filtrage : « [Les services éducatifs] font un *wrap up* à la directrice, pis la directrice, elle nous donne ça parce que c'est ce qu'elle se souvient. » (Ens.4). Dans le Milieu 2, même si les présentations en personne sont exceptionnelles pour l'instant, les directions sont les premiers destinataires des dossiers au primaire alors qu'une direction adjointe « chapeaute » (AM2) les décisions prises par l'intervenant principal au secondaire. Par ailleurs, la seule demande d'informations supplémentaires à ce jour est une initiative d'une directrice. Dans le Milieu 3, les destinataires premiers varient en fonction des « portes d'entrée » (AM3) de l'intervenante en charge du dossier, c'est-à-dire ses contacts. Certains de ces contacts,

au primaire, sont des directions et d'autres, des secrétaires, ce qui pose une incertitude à l'énoncé principal. Toutefois, on sait que la direction au secondaire joue un rôle similaire à celle du Milieu 2.

Les intervenants clés

Dans un deuxième temps, les entretiens nous permettent de constater que dans chacune des écoles secondaires visitées, on note la présence d'un intervenant clé qui joue à la fois le rôle de personne-ressource pour les élèves, mais aussi de personne en charge des informations. (Il est a noté que ce rôle existe dans certaines écoles primaires, mais n'est pas systématique.) En effet, en plus d'être le premier destinataire du dossier, l'intervenant clé « établit un premier contact avec la famille » (Ens.2), participe à « la visite de l'école » (Dir1.M1), « les *spot* dans le corridor, les accueille, les écoute » (IM3) est « très présent les premières semaines et visible pour tous les élèves » (Ens.3), est une « personne à qui les élèves vont se confier » (Ens.8), « passe pour s'assurer que tout va bien » (Ens.3), est appelé « aussitôt qu'on voit qu'un élève a une problématique » (Ens.2) et agit comme « personne relais entre l'ICSI et l'école » (Ens.6) (dans 2 milieux) et comme « plaque tournante entre les enseignants et les étudiants. » (IM3). Bref, il est un élément important de l'intégration des élèves réfugiés et tous les acteurs (directions, enseignants et intervenants communautaires) semblent apprécier cette ressource : « On est chanceux d'avoir une ressource deux jours par semaine (*sic*.) uniquement pour l'accueil, mais c'est sûr qu'on aimerait l'avoir plus. » (Ens.2). Toutefois, on constate qu'aucun intervenant n'occupe le même poste au sein de l'école. Ainsi, dans le Milieu 1, on retrouve un psychoéducateur dédié à l'accueil, présent deux jours et demi par semaine, dans le Milieu 2, il s'agit d'un éducateur spécialisé impliqué à la fois dans l'école et le milieu communautaire, alors que dans le Milieu 3, il y a une animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC), aussi à temps partiel.

Une enseignante du Milieu 1 nous fait remarquer le fait que lorsque la principale personne en charge des informations n'est présente qu'à temps partiel, cela peut nuire à une intervention efficace : « Je pense que c'est [le psychoéducateur] qui l'a le dossier, le test de classement doit être dedans, mais [il] est ici une journée par semaine (*sic.*). Si j'ai besoin d'aller le consulter, il faut que j'attende la journée qu'[il] est là, ça fait que, tu sais, ça peut poser un problème. » (Ens.3). Par ailleurs, son hésitation ainsi que la méprise soulignée nous laissent croire que le processus de partage (Qui détient les dossiers ? Qui y a accès ?) et les services ne sont pas bien connus de tous les acteurs, ce qui n'est pas unique à cette école comme le démontrent ces deux extraits : « Peut-être que c'est l'enseignante de francisation [qui a le dossier], parce que le gros de l'académique c'est elle qui va le construire avec l'élève. » (Ens.7) ; « Je pense que les dossiers sont à la commission scolaire, je ne sais même pas si on a les dossiers avec les parcours migratoires ici. » (Ens.4).

Les enseignants

Dans un troisième temps, il semble qu'en ce qui a trait aux enseignants, la situation varie grandement d'un enseignant à l'autre. La *Figure 4.13* présente les résultats relatifs à la connaissance du parcours migratoire et scolaire par les enseignants de notre échantillon. Pour chacun des enseignants, est noté le nombre d'unités d'analyse connues dès l'arrivée de l'élève sur un total de 23 unités ciblées (Voir *Figure 4.15*). Le milieu (**1 à 3**), l'ordre d'enseignement (**P**rimaire ou **S**econdaire) ainsi que le type d'enseignant (**A**ccueil, **F**rancisation ou **R**égulier) sont indiqués à côté du code de chaque enseignant à titre de repère. La catégorie *Non disponible* correspond aux unités d'analyse non catégorisées par l'enseignante ou plus exceptionnellement à celles non données par la famille. Nous considérons ici que les premiers 40% représentent une faible connaissance du parcours de l'élève et que les derniers 40% représentent un bon niveau de connaissance. Les autres 20% correspondent à un niveau de connaissance moyen. Il est à noter que les résultats sont issus de l'analyse des fiches synthèses des

trajectoires des élèves 1 à 8 par leur enseignant respectif. Il est donc possible que, pour d'autres élèves, les enseignants aient reçu plus ou moins d'information. Aussi, plusieurs entretiens laissent croire que les dossiers dans le Milieu 1 étaient moins complets qu'à l'habitude en raison d'un nombre particulièrement élevé d'arrivées au cours de l'année.

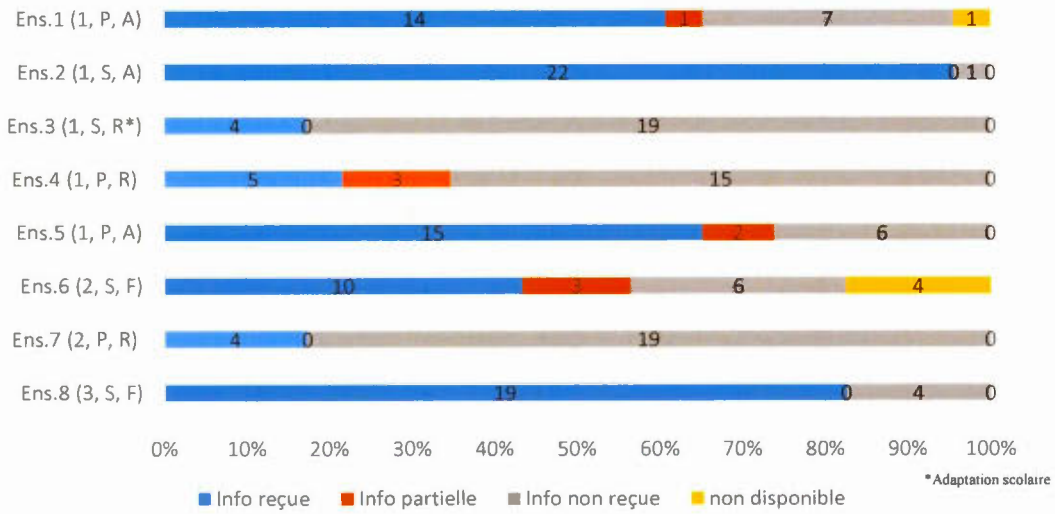


Figure 4.13 Quantité d'information reçue par chacune des enseignantes à l'arrivée de son élève.

Tout d'abord, notamment en raison de la répartition inégale de l'échantillon, il n'est pas possible, sur la base de nos résultats, de dégager une relation possible entre le niveau de connaissance du parcours de l'élève et le milieu de travail de l'enseignant. Or, cette absence de relation à ce niveau suggère que l'écart au niveau de la connaissance du parcours serait davantage lié au processus de partage qu'aux outils de collecte.

Par ailleurs, même si le nombre d'enseignants du primaire et du secondaire est réparti de façon équivalente, aucune relation ne semble se construire sur la base de cette variable. En effet, chez les enseignants du primaire, on retrouve deux enseignants qui

ont un faible niveau de connaissance et deux ayant une bonne connaissance, alors que chez les enseignants du secondaire, on retrouve une enseignante sous la barre des 40%, deux au-dessus de 60% et une entre les deux, dont plusieurs éléments sont non disponibles. Les résultats sont donc similaires.

Cependant, les résultats présentés laissent supposer une relation possible entre le niveau de connaissance de celui-ci et le type d'enseignant. En effet, on constate que les trois personnes ayant reçu le moins d'information (écart important) correspondent aux enseignants de la classe régulière. À ce propos, selon les entretiens, il semble admis, dans certains milieux, que les enseignants du secteur régulier du secondaire n'ont pas besoin d'autant d'information, puisqu'ils ont beaucoup d'élèves et passent peu de temps avec les élèves réfugiés : « Quand j'ai donné cette formation-là, j'expliquais c'était quoi les réfugiés, je disais qu'ils avaient une fréquentation scolaire non soutenue, pis je pense que ça, c'est suffisant. Ils n'ont pas besoin de savoir précisément la situation de chaque élève. » (Ens.6). D'ailleurs, l'intervenante AM3 estime que ceux-ci semblent peu intéressés à s'informer : « Généralement, je te dirais que, de ce que je connais, les enseignants qui ont plus de 200 élèves en partant, ils ne viendront pas [consulter le dossier] la plupart. » (AM3). Toutefois, dans le cadre de notre étude, les enseignantes dont il est question sont des titulaires du régulier ou de l'adaptation scolaire (considéré comme régulier) et les trois ont manifesté un besoin d'en savoir davantage :

> Moi, j'ai eu des informations très... pas très claires de la part de l'intervenant ici à l'école qui s'occupe des classes d'accueil pis des élèves immigrants, mais je n'ai pas eu de détails sur quel genre d'élève c'était au niveau académique. [...] En début d'année, j'ai fait le tour de tous mes élèves pis lui son dossier, c'est une fiche vide, il n'y avait rien. (Ens.3).

> Pourquoi on n'a pas quelque chose comme ça (fiche synthèse du parcours)? Moi je trouvais que ça manquait, il me semble que ce serait bon de savoir. Ça vraiment, j'ai trouvé ça génial, j'ai trouvé ça super complet. Mais je pense que c'est un manque, surtout dans une optique d'ouverture sur le monde. (Ens.4).

> Bien premièrement, j'aurais aimé ça savoir que c'était un réfugié parce que s'il a un traumatisme ou quelque chose… Comment il va réagir? Comment il va se sentir? Des informations comme ça qu'il aurait été utiles de savoir. Pis aussi, qu'est-ce qu'il connait? Est-ce qu'il a déjà vécu dans une classe? Est-ce qu'il a été scolarisé? Juste les cultures, juste la norme, juste la vie en général. Ça aurait été le fun d'avoir des informations sur il vient d'où? Il habitait dans quoi? Pour pouvoir l'aider, le situer dans ses repères culturels. (Ens.7).

Ces citations nous amènent d'ailleurs à relever un autre constat inquiétant : la moitié des enseignants interrogés (4/8) n'avaient jamais eu en main le dossier (papier) en lien avec l'entrevue initiale de leur élève. Si les enseignants du régulier semblent davantage mis de côté dans le processus de partage, deux enseignantes de francisation interrogées sur trois relatent qu'elles ont dû insister pour y être davantage impliquées, alors que cet aspect n'est pas ressorti chez les enseignantes en accueil. L'enseignante de francisation de É7 (qui ne fait pas partie des enseignantes jumelées) raconte : « J'étais longtemps mise à l'écart, j'étais un peu fâchée, je me disais, c'est nous qui intervient auprès de ces élèves-là. Ça fait peut-être deux ans [que j'ai accès aux dossiers], pis ça fait neuf ans que je suis là. » (A[Fr]M2). Cette seconde enseignante de francisation a vécu une situation similaire : « Au départ, c'était juste l'[intervenante clé], mais c'est ça, moi j'avais demandé à [la personne responsable de l'entretien] de le recevoir aussi, mais au début elle hésitait… c'est parce que c'est comme un document confidentiel, sauf que moi j'ai le mandat de le faire. » (Ens.8).

En somme, même si l'information ne circule pas de façon uniforme dans tous les milieux, on remarque une certaine hiérarchie globale entre le type d'acteurs scolaires au plan de l'accès à l'information. La *figure 4.14*, à laquelle il faut toutefois apporter quelques précisions, représente cette hiérarchie sous forme d'entonnoir.

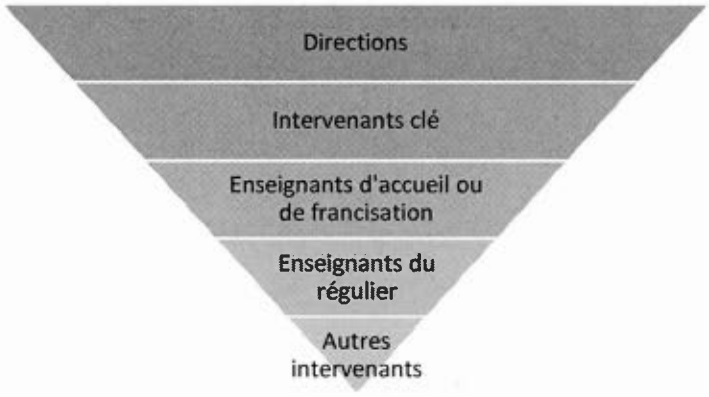


Figure 4.14 Hiérarchie des intervenants impliqués dans le processus de partage des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés

Il importe en effet de préciser que dans certaines écoles, l'intervenant clé occupe une place équivalente, si ce n'est plus importante, dans le processus de partage des informations relatives à la trajectoire. Néanmoins, comme cette situation n'est pas systématique et que, dans tous les cas, une direction chapeaute le processus, la catégorie *Directions* a été placée au premier rang. La catégorie *Autres intervenants* inclue les spécialistes au primaire, les professionnels qui n'agissent pas comme intervenant clé, les surveillants, etc. Ceux-ci ont été peu abordés lors des entretiens, mais seront généralement informés au besoin, c'est-à-dire si l'enfant vit une situation problématique et qu'ils sont impliqués, et non d'emblée.

4.2.3.2 Le contenu partagé

Pour ce qui est du contenu partagé aux enseignants dès l'arrivée de l'élève, la *Figure 4.15* permet de visualiser les résultats pour chaque unité d'analyse prise séparément. Sans que cela soit parfaitement tranché, on constate que les unités 1 à 7 (Bleu) concernent les **caractéristiques de l'élève et de sa famille**, les unités 8 à 10 (Vert) touchent directement la **trajectoire migratoire** de la famille, les unités 11 à 14 (Orange) se rapportent davantage à la **trajectoire scolaire**, alors que les unités 15 à 23

(Jaune) abordent plutôt le **fonctionnement scolaire,** qui constitue une sous-section de la trajectoire scolaire. Il est à noter que le thème des traumatismes et des deuils, aussi part importante de la trajectoire migratoire, n'a pas été analysé de façon spécifique pour chaque enfant pour des raisons éthiques. Celui-ci sera toutefois abordé de façon plus générale, dans la section portant sur l'objectif 3, sur la base des entretiens menés auprès des enseignants. Enfin, les unités marquées d'un astérisque (*) indiquent que la connaissance de cet élément a été influencée par la chercheuse pour l'entrevue initiale de la Famille 7, à laquelle cette dernière a pris part.

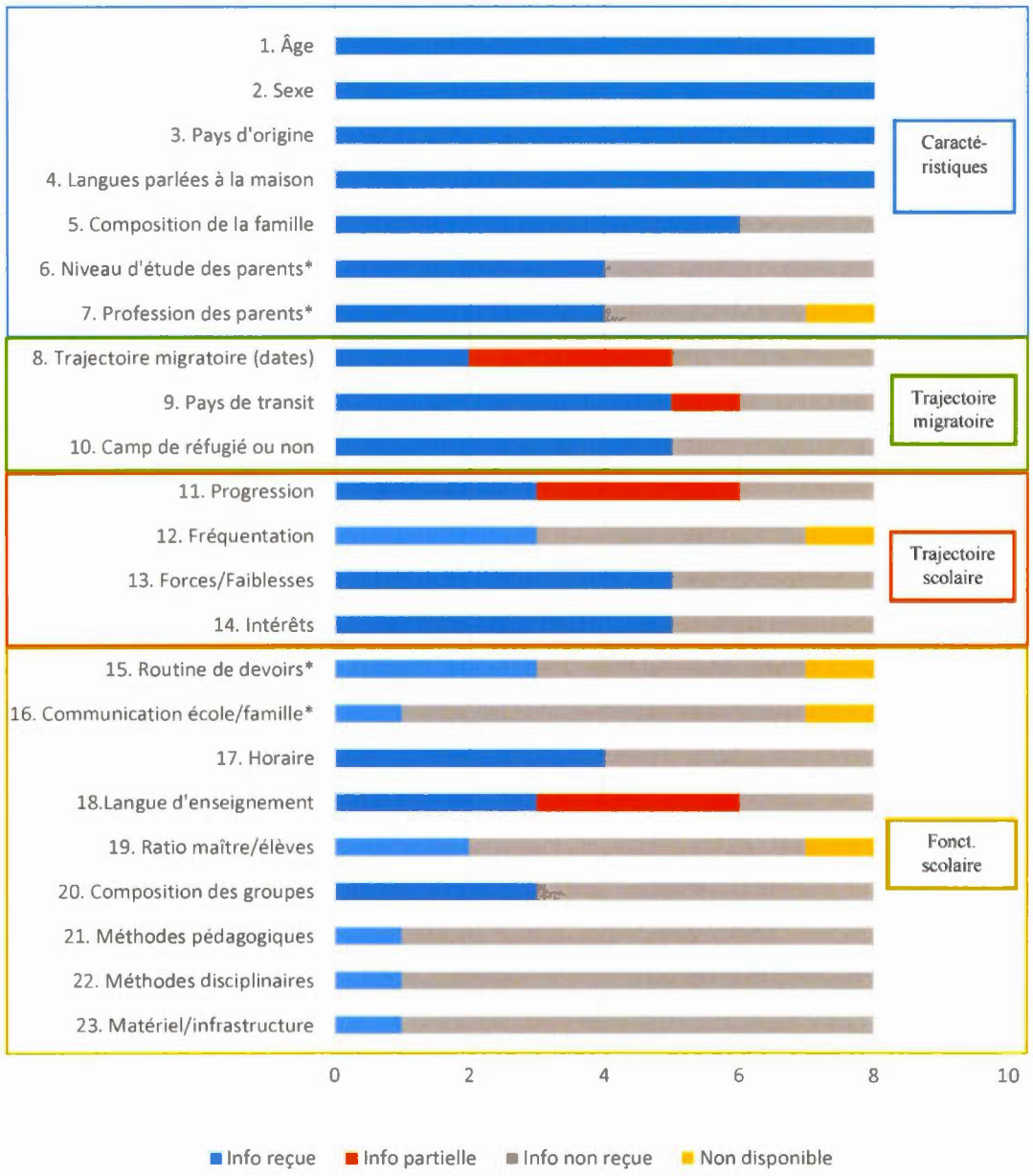


Figure 4.15 Nombre d'enseignantes ayant reçu chacune des informations à l'arrivée de son élève

D'après nos résultats, toutes les enseignantes connaissaient minimalement l'âge, le sexe, le pays d'origine de l'élève et les langues parlées à la maison, ce qui se limite aux **caractéristiques personnelles et familiales**. La situation familiale, et notamment celle des parents, est toutefois moins systématique. En outre, même s'il ne fait pas partie des unités d'analyse, nous trouvons important de rappeler qu'un des sujets ne connaissait pas le statut de réfugié de son élève, ce qui s'inscrit dans la lignée des propos de Fiset (2006). Toutefois, ici, il est difficile de penser que cette information lui aurait été intentionnellement cachée, considérant que les participants ont été ciblés par les personnes responsables de l'entretien initial.

Pour ce qui est de la **trajectoire migratoire**, cinq enseignantes connaissaient tous les pays de transit de leur élève et, parmi celles-ci, seulement deux savaient quand les élèves avaient quitté chacun des lieux habités. Pourtant, comme l'exprime cette enseignante, le pays d'origine n'est généralement pas suffisant pour bien cerner la situation, surtout lorsque l'élève a passé plusieurs années hors de son pays ou lorsqu'il a vécu dans plusieurs pays de transit :

> Je ne savais pas qu'elle avait fait autant de pays que ça. Moi quand elle est arrivée, ils m'ont dit que c'était une petite fille de la Côte d'Ivoire, pis voilà. Pis je savais qu'elle avait fréquenté l'école, mais elle n'était pas à niveau, là je ne comprenais comme pas, mais elle a fait quatre systèmes dont un en arabe… Ah Ok. (Ens.4).

En ce qui a trait à la **trajectoire scolaire**, comme l'illustre cette même citation, la progression de l'élève, incluant les niveaux atteints à chaque endroit ainsi que les reprises, demeure floue (aucune connaissance ou connaissance partielle) pour la majorité des enseignantes. D'ailleurs, soulignons que pour les 3 élèves ayant connu le redoublement, aucune enseignante n'avait été mise au courant. Enfin, seulement 3 sujets sur 7 (+1 réponse manquante) avaient reçu des informations relatives à la fréquentation scolaire (régulière/intermittente, interruption) de leur élève, ce qui demeure préoccupant.

Finalement, il apparait que les méthodes pédagogiques, les méthodes disciplinaires, le matériel/infrastructure ainsi que la communication école/famille sont les thèmes les moins connus, appartenant tous à la catégorie du **fonctionnement scolaire**. Par contre, lors des entretiens, tout comme d'après les fiches analysées, les méthodes pédagogiques et disciplinaires ainsi que le matériel et les infrastructures sont ressortis comme les thèmes principaux abordés en classe avec les élèves, en plus des intérêts, des éléments culturels (ex. : fêtes) et de la composition de la famille (quoique considéré plus délicat). En effet, d'une part, plusieurs de ces thèmes rejoignent le vocabulaire de base à apprendre, comme l'explique cette enseignante :

> On parle souvent de leur milieu, de comment ça fonctionne, tu sais, on en parle parce que c'est comme une porte d'entrée pour le français. On n'a pas beaucoup de sujets de conversation parce que tant qu'on n'a pas assimilé vraiment le français, la discussion, on arrive facilement au bout, ça fait que souvent de parler de l'école... parce que c'est un vocabulaire qu'on a vu, qu'ils sont capables de parler... Même le matériel, souvent c'est moi qui va poser des questions. Qu'est-ce que t'avais comme matériel? Est-ce que t'écrivais sur un tableau? Sur des feuilles? (Ens.2).

D'autre part, certains sujets émergent des élèves eux-mêmes, qui sentent le besoin de partager leur expérience. Selon les enseignantes, les méthodes disciplinaires constituent notamment un sujet récurrent :

> Surtout au niveau de l'encadrement, il y a tout le temps un moment dans l'année où ils vont me parler la discipline, c'était comment. Pis ça va du crayon squeezé entre les doigts à des coups de règle en dessous des pieds, mais tu sais, les enfants... C'est une méthode éducative normale dans le pays, ça fait qu'il n'y a personne qui est traumatisé ici. Ils racontent ça, " Ah, moi c'était ça. Moi, c'était ça! ", pis là, ils se comparent, pis là ça rie. (Ens.5).

Cette dernière observation nous amène à constater que la prise en compte de ces éléments sont importants autant pour les enseignants que pour les élèves, mais qu'il ne serait pas nécessairement essentiel que les enseignants aient accès à ces informations dès l'arrivée de l'élève, car amener les élèves à partager sur ces thèmes serait part de leur enseignement. Néanmoins, tel que précisé, le sujet de la famille serait jugé plus

délicat dans un contexte ou plusieurs enfants auraient vécus des deuils et des séparations. Ainsi, même si le thème sera inévitablement apporté en classe puisqu'il fait partie du vocabulaire de base, les enseignants préfèrent être au fait de la situation familiale de leurs élèves dans le but de prendre des précautions diverses (ex. : éviter les faux pas, limiter les souvenirs douloureux, prévoir une ressource d'aide au besoin, etc.). Le fonctionnement scolaire étant généralement moins chargé en émotion, le besoin se fait possiblement moins sentir lorsqu'ils abordent cette question.

4.2.3.3 Les enjeux du partage des informations

Tel qu'énoncé plus tôt, considérant qu'aucune distinction claire n'est observable entre les milieux et, qu'à l'intérieur d'un même milieu, il existe une variation importante des pratiques de partage, on peut penser que cette différence s'explique principalement par la politique de partage des informations au sein de l'école plutôt que par la méthode de collecte ou la politique de partage au sein de la commission scolaire. En effet, alors que dans certains milieux, la diffusion de l'information, comme l'accès, sont fortement valorisés, d'autres craignent les conséquences d'une diffusion à outrance. Cette section nous permettra donc d'explorer chacun des points de vue, afin de pouvoir mieux se positionner sur ce continuum du partage des informations.

Tout d'abord, une première série d'arguments s'appuie sur le respect de la famille. D'un côté, on rappelle qu'une promesse de confidentialité a été faite aux parents et qu'en autorisant l'accès à un trop grand nombre d'intervenants, il est plus difficile de garantir cette confidentialité. Comme l'exprime cet intervenant, cela pourrait expliquer notamment pourquoi le partage au secondaire serait un enjeu plus important : « De l'envoyer à l'enseignant au primaire, peut-être, c'est une personne qui va le maîtriser, mais dans la dynamique au secondaire où est-ce qu'ils ont huit ou neuf enseignants différents, ça ne brise pas un peu la confidentialité ? » (AM2). D'un autre côté, on

considère que les parents ont été informés, lors de l'entretien initial, que les informations recueillies seraient partagées à l'école et, qu'en ce sens, ceux-ci sont libres de donner uniquement les informations qu'ils sont à l'aise de partager ou de poser des restrictions. À ce propos, cette intervenante qui réalise les entrevues explique qu'il s'agit d'une étape incontournable dans son processus de collecte des informations :

> Avant de commencer le *Parcours migratoire*, je le dis, je mets en contexte le document un peu, j'essaie de le vulgariser le plus possible, parce que c'est sûr que pour moi, j'ai toute cette belle théorie de c'est important pour l'ouverture du prof, mais de le dire que, ce qu'ils me disent, moi je le mets sur un document qui a le titre confidentiel pis je donne ça aux écoles, c'est important. Je leur dis aussi qu'ils sont libres de refuser de répondre, ce n'est pas une enquête non plus. (AM3).

De plus, comme le dossier est gardé dans un endroit sécurisé comme le secrétariat et est souvent disponible sur consultation seulement, il n'est pas probable qu'une personne non autorisée tel qu'un autre élève ou un parent y ait accès. En outre, toujours dans une optique de protection des parents, les fervents du partage de l'information croient qu'une transmission efficace entre les différents acteurs permettrait d'éviter à la famille d'avoir à raconter son histoire à maintes reprises, à chaque nouvel intervenant. Cette enseignante se met dans la peau d'un parent qui doit replonger dans ses souvenirs souvent douloureux :

> [...] c'est juste que mon inquiétude c'est que le parent se livre la 1ère fois, c'est quand même intense, c'est des gros parcours migratoires... tu sais, tu te livres une 1ère fois à quelqu'un qui ne te connait pas tant pour inscrire ton enfant, pis après ça, "il aurait peut-être besoin d'une psychologue", pis là, il recommence, il se livre une autre fois à une autre personne. Pis il y a beaucoup d'intervenants, en plus des autres services, tout le réseautage autour... C'est lourd pareil de toujours retomber là-dedans. (Ens.1).

Outre la famille en général, certains enseignants mettent de l'avant le bien-être de l'élève. Plusieurs croient en effet que certaines informations sont susceptibles de « porter préjudice » à l'élève si mal utilisées. On parle notamment d'informations d'ordre médicales ou d'évènements potentiellement traumatiques que l'élève aurait

vécus. À titre d'exemple, l'intervenante AM3 parle d'un élève qui aurait contracté un virus dans son pays d'origine :

> C'est quelque chose qui va peut-être avoir des implications sur sa présence en classe, il va peut-être avoir beaucoup de rendez-vous, tout ça… Je mets tu ça dans le parcours ? J'y ai pensé, j'en ai parlé avec ma collègue en santé. C'est que si un prof voit ça, il pourrait bien réagir ou il pourrait dire : « Oh mon dieu, il ne faut pas que les élèves le touchent… » (AM3).

Une direction précise toutefois « c'est rare que ça arrive soit dit en passant » (Dir1.M1). Pourtant, certains croient que même le partage d'informations moins sensibles pourraient aller à l'encontre des désirs de l'élève. Cet intervenant notamment, affirme que les élèves désirent plutôt repartir à neuf sans que les éléments plus négatifs de leur passé ne les suivent continuellement : « Il faut toujours penser que les informations de là-bas ne sont pas toujours d'actualité, considérant qu'ils se construisent une nouvelle identité ici, des fois, c'est mieux de travailler sur le ici et maintenant que sur ce qu'il s'est passé avant. » (AM2). Une enseignante du secondaire abonde dans ce sens en ajoutant que ses élèves ne veulent pas être pris en pitié et souhaitent plutôt être traités comme tous les autres élèves.

Cela nous amène à la prochaine série d'arguments qui concernent les compétences professionnelles de l'enseignant. Tout d'abord, en lien avec l'argument précédent, certains acteurs pensent qu'il y a des risques que l'information teinte le regard de l'enseignant et modifie son approche. Ceux-ci craignent la discrimination positive ou, à l'inverse, le développement de préjugés défavorables. À cela s'oppose la vision que la connaissance de la situation des élèves permettrait au contraire de réduire les préjugés. En effet, certains croient qu'en n'ayant que le pays d'origine et le statut de l'élève, les enseignants peuvent aussi développer des préjugés, basés sur les stéréotypes transmis par les médias ou des généralisations, ce qui est possiblement encore plus éloigné de la réalité que le dossier. Les travaux de Bakhshaei (2013), qui révèlent une sur-identification de certains groupes d'élèves immigrants (en l'occurrence les élèves sud-asiatiques) comme élèves sous-scolarisés, corroborent cette idée. L'auteure

observe en effet que la catégorisation serait dans certains cas basée sur la langue ou le pays d'origine sans égard à la trajectoire scolaire, incluant ainsi des élèves ayant connu un cheminement normal dans leur pays dans la catégorie des élèves sous-scolarisés. À ce propos, une enseignante de francisation au secondaire remarque que selon la nature de leurs commentaires, « il y a des profs du régulier qui ne réalisent pas du tout d'où ils viennent ces élèves-là », c'est-à-dire qu'ils ne sont pas toujours conscients des défis de certains élèves, ainsi celle-ci croit que « ça peut juste ouvrir les yeux sur leur réalité, leur faire comprendre que ce n'est pas un manque de volonté [et] leur permettre d'ajuster un peu leurs attentes. » (Ens.8). Elle a d'ailleurs observé le développement d'attitudes de tolérance et d'empathie chez les enseignants qu'elle avait cru bon de renseigner. À l'inverse, cette autre enseignante de francisation considère que « ce n'est pas tous les enseignants qui ont l'expertise par rapport à l'immigration » et qu'en ce sens, certains « portent les mauvaises lunettes » et pourraient poser les mauvais gestes « par manque d'information ou par ignorance » (Ens.6). Ainsi, sans être mal intentionnés, certains enseignants pourraient agir maladroitement. Notamment, une autre enseignante met en garde contre les conclusions hâtives qui pourraient découler de la connaissance de ces informations : « le danger ça pourrait être de dire "Ah ben il fait ça, parce qu'il a vécu ça", de faire des liens faciles de même. [...] C'est bon d'avoir cette hypothèse-là, de la vérifier, d'orienter vers ça, mais il faut avoir une espèce de souplesse là-dedans. » (Ens.5). Pour ce directeur, qui encourage le partage au nom du travail d'équipe, le fait que « tous les enseignants d'accueil connaissent sa situation » permet d'enrichir mutuellement leur point de vue pour prendre des décisions mieux réfléchies, notamment lors des « mouvements de classe qui ont lieu régulièrement » (Dir.M1). Son enseignante abonde d'ailleurs dans ce sens en déclarant que « ce qui est gagnant dans [son] milieu, c'est vraiment la communication », pour elle, cela apporte cohérence et efficacité dans les interventions. (Ens.2). Le principal élément en jeu est ici la question du professionnalisme des enseignants/intervenants : alors que certains considèrent leurs collègues comme capables de gérer des informations avec professionnalisme, puisqu'« après tout, tous les profs en ont déjà des dossiers

confidentiels à gérer » (Ens.3), d'autres disent ne pas avoir entièrement confiance et craignent entre autres le « radotage » (AM3) ou les situations « carrément discriminatoires » (Ens.6). Il est à noter toutefois qu'aucun acteur interrogé ne pouvait rapporter d'anecdote d'une situation vécue de ce type. Pour contrer ce type de problèmes, des intervenants pensent qu'il est nécessaire de contrôler l'accès aux informations, de cette façon, ils sont en mesure d'évaluer l'intention derrière le questionnement de l'enseignant et son degré d'ouverture. Pour l'une d'entre eux toutefois, il apparait que si l'enseignante « en a 200, pis elle décide qu'elle veut regarder lui, il y a une bonne intention en arrière de ça » (AM3) puisque les autres ne prendront pas le temps d'aller consulter le dossier.

Cela nous amène à la dernière série d'arguments touchant plutôt les besoins et le niveau d'intérêt des enseignants. Tel que mentionné dans la section précédente, les enseignants du régulier au secondaire compteraient parmi les moins informés, notamment parce qu'on considère qu'ils n'ont pas besoin de connaître le parcours migratoire et scolaire de leurs élèves. Les formations reçues sur les réfugiés seraient alors suffisantes pour développer une attitude de tolérance, puisque « d'emblée, quand il reçoit un réfugié, il est déjà censé s'attendre à ce qu'il se soit passé plusieurs choses : des deuils, des traumatismes, des interruptions de scolarité. ». (Ens.6). Aussi, rappelons que selon les intervenants interrogés ces derniers se montrent souvent peu intéressés, par contre, comme ceux-ci n'étaient pas directement visés par la présente étude, il est difficile de statuer sur leurs besoins réels, il serait donc intéressant de les questionner à ce sujet. Quoiqu'il en soit, au primaire, cette direction observe le contraire, c'est-à-dire que ses enseignantes sont « fort intéressées par la trajectoire migratoire », qu'elles questionnent beaucoup et qu'« elles se donnent le temps d'apprivoiser l'enfant, mais quand elles ont des questionnements, elles vont revenir voir » (Dir2.M1). Pour cette enseignante du secondaire, ayant connu plus d'une commission scolaire, l'accès aux informations lui donne le sentiment d'être davantage impliquée : « Quand je suis arrivée ici, je trouvais que j'étais beaucoup plus impliquée dans le processus que [dans mon ancienne

commission scolaire]. Ça j'ai vraiment apprécié. Des fois à [cet endroit], ils ne te l'ont même pas dit pis t'as un élève qui t'attend à la réception. » (Ens.8).

Tableau 4.7 Synthèse des arguments des différents acteurs scolaires et communautaires interrogés sur la question du partage des informations

Catégories générales	Partage restreint	Partage à tous les enseignants/intervenants de l'élève
Respect de la famille	• Enseignants trop nombreux, difficile de garantir la confidentialité aux parents.	• Parents informés, libres de donner les informations qu'ils veulent • Dossiers conservés dans un endroits sécurisé • Évite d'avoir à raconter leur histoire à plusieurs intervenants
Respect de l'élève	• Ne souhaite pas être pris en pitié, traité différemment • Ne souhaite pas trainer son passé • Informations préjudiciables	• Meilleure prise en compte des besoins spécifiques de l'élève
Compétence de l'enseignant	• Contrôle = mesurer l'intention et le degré d'ouverture de l'enseignant • Faible expertise en immigration • Dangers d'associations rapides entre les comportements de l'élève et les évènements de son passé. • L'information pourrait teinter le regard de l'enseignant et modifier son approche	• Enseignant intéressé malgré la surcharge = bien intentionné • Professionnalisme • Travail d'équipe : meilleure connaissance de la situation = communication plus fluide, interventions efficaces • Travail d'équipe : Enrichissement mutuel des points de vue = décisions mieux réfléchies • Développement d'attitude de tolérance • Partage restreint = préjugés basés sur les stéréotypes et généralisations, plus éloigné de la réalité que le dossier
Intérêt de l'enseignant	• Enseignants du régulier peu intéressés (secondaire) • Formations suffisantes pour répondre aux besoins des enseignants du régulier	• Enseignants (primaire) très intéressés, reviennent le consulter lors d'un questionnement • Sentiment d'implication plus fort lorsqu'informés

À la lumière de ces résultats, on remarque que le processus de partage suit une certaine logique de filtrage globale, mais que l'accès varie d'une école à l'autre. Dans cette logique, les enseignants ne sont pas prioritaires. En effet, alors que des enseignantes de francisation ont dû revendiquer un plus grand accès aux renseignements de l'élève, les enseignants du régulier sont les plus laissés pour compte : soit on leur restreint l'accès, soit ils manquent d'information par rapport aux pratiques de partage en vigueur. Quoi qu'il en soit, une tension évidente se dessine entre le partage dans le but de mieux répondre aux besoins de l'élève et la restriction de l'accès dans le but d'assurer la confidentialité.

Cette tension nous amène à tenir compte de la position du ministère sur la question. Bien qu'il n'ait pas réalisé de rapport quant au partage des informations relatives aux élèves réfugiés, ce dernier a tout de même abordé la question dans son rapport intitulé *Concilier le respect de la confidentialité et le partage de l'information* (MELS, 2005), en lien avec la concertation entre l'école et ses partenaires affiliés au MSSS. Ce dernier concerne à la fois la collaboration avec les partenaires externes (réseau de la santé, services communautaires) et celle entre les intervenants d'un établissement. De ce rapport, des conclusions similaires ont pu être tirées, à savoir qu'alors qu'un « bon nombre d'intervenants des deux réseaux font preuve de beaucoup d'ouverture devant le partage de l'information, [...] d'autres sont réticents à partager l'information dont ils disposent » (*Ibid.*, p. 9) pour plusieurs raisons. Parmi celles énumérées, on retrouve le « manque de confiance envers d'autres intervenants d'un établissement » et « une méconnaissance ou une interprétation trop restrictive des lois » (*Ibid.*, p. 9) qui viennent appuyer nos résultats. De ces constats, découle une prise de position claire du ministère : « Des mesures devront être prises pour faciliter le partage de l'information et recentrer la discussion sur les conditions qui facilitent l'amélioration des services aux jeunes » (*Ibid.*, p. 9). Une telle décision vise notamment à « augmenter la complémentarité et la cohérence des interventions » (*Ibid.*, p. 9). Néanmoins, des précautions doivent en effet être prises, mais se concentrent presque essentiellement

sur l'importance du consentement libre et éclairé du jeune et de ses parents. Ainsi, la famille doit « être informée de l'implication de son consentement, c'est-à-dire des renseignements communiqués, des personnes ou instances à qui ils le sont et des raisons pour lesquelles ils le sont » (*Ibid.*, p. 10). Seules les professions régies par le secret professionnel semblent avoir le devoir d'exercer un contrôle plus restrictif, ce qui signifie que si l'élève consulte par exemple un psychologue scolaire, les informations transmises ne pourront être ajoutées au dossier. Précisons ici que les enseignants du Québec ne sont pas tenus du secret professionnel, puisque non reconnus par l'Ordre des Professions.

4.2.4 Les facteurs influençant la prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés

Au cours de nos entretiens, nous avons réalisé que certains facteurs, indépendants du milieu d'accueil, étaient susceptibles d'influencer la prise en compte (collecte et partage) du parcours des élèves réfugiés. Ainsi, même si aucune question ne portait sur le sujet à la base, des questions ont été ajoutées lors de la seconde série d'entrevues afin d'approfondir la question. Au total, quatre facteurs émergents ont été identifiés d'après les propos des différents acteurs, soit le nombre, la nouveauté, la médiatisation et l'homogénéité. Il est à noter que certains facteurs sont interdépendants, le cas échéant, le second facteur sera indiqué entre crochets ([…]). Les implications positives et négatives de chacun de ceux-ci seront exposées dans le but d'initier une réflexion sur une possible réduction des écarts de prise en compte, afin d'assurer un service équitable à tous les élèves réfugiés.

4.2.4.1 Facteur 1 : Le nombre d'élèves reçus

En raison du nombre particulièrement élevé d'arrivées au cours de l'année 2015-2016, le *nombre* est le premier facteur à avoir émergé du discours des enseignants. D'emblée, un nombre plus important d'inscriptions semble perçu comme défavorable à la prise en compte des parcours de chaque élève. En effet, plusieurs enseignants nous ont parlé de la surcharge de travail que cela entraîne pour les responsables de la collecte qui ont trop de dossiers à traiter simultanément, ce qui nuit par la suite au partage, car plusieurs dossiers n'ont pu être réalisés à temps. Cette enseignante ajoute que les présentations de dossiers deviennent aussi moins efficaces : « Dernièrement, avec toutes les ouvertures de classe qui ont été faites, ça a été super vite fait, les présentations, parce qu'ils sont 14 à entrer en même temps. Ça fait que les profs, ils ne se souviennent pas de tout ce qui est dit, pis il faut qu'on refasse des démarches. » (Ens.1). Par ailleurs, lorsque le milieu n'est pas habitué à recevoir une grande quantité de réfugiés en même temps, les structures ne sont souvent pas adaptées et le processus risque d'être davantage bâclé. Cette intervenante explique avec le recul que lors de l'arrivée massive des Népalais, ses prédécesseurs

> étaient tellement dans l'urgence, ils ont reçu 200 personnes en 1 an, alors ça, ça a été un genre de crisette. Tout s'est fait, mais à l'interne, on se le dit, ça s'est fait très rapidement, les coins ont été tournés ronds, pis les écoles ont gardé un peu, je pense, une image de ça, comme quoi ça peut se faire vite, mais ça peut se faire croche aussi. (AM3).

Pourtant, il apparait que ce type de situation a également des effets positifs. À court terme, on remarque une mobilisation de ressources plus importante qui permet à des plus petits milieux de bénéficier de certains services supplémentaires. Par exemple, une intervenante nous explique que, croyant que l'école allait recevoir davantage de réfugiés syriens [Médiatisation], celle-ci avait notamment prévu de mettre l'intervenante à temps plein et d'acheter plus de dictionnaires. À long terme, les problèmes structurels rencontrés ont tendance à provoquer une réflexion dans le but de pouvoir mieux répondre aux besoins lors de la prochaine vague, cela entraîne donc une

amélioration des structures d'accueil. À titre d'exemple, dans le milieu 3, des sensibilisations sur le rôle de l'ICSI dans la collecte et le partage des informations a été réalisée auprès des commission scolaire suite à une arrivée massive dans le but d'améliorer la collaboration entre les structures.

4.2.4.2 Facteur 2 : La nouveauté

Le facteur *nouveauté*, c'est-à-dire le fait de recevoir des réfugiés d'une nouvelle nationalité, semble fortement influencé par le facteur nombre sans y être totalement dépendant. En effet, un seul élève d'une nouvelle nationalité soulèvera souvent peu d'intérêt et de mobilisation. Par contre, il en demeure que, peu importe le nombre, la nouveauté suscite une curiosité chez plusieurs enseignants. Paradoxalement, lorsque qu'associé au facteur nombre, on remarque que cela fait naître une certaine crainte chez ces derniers, mais dans les deux cas, cela crée un besoin de s'informer davantage sur cette nouvelle nationalité. Ainsi, certains enseignants et intervenants demandent des formations, d'autres font des recherches sur internet, d'autres vont se renseigner auprès de membres de la communauté (ex. : interprète, enseignant) ou même de spécialistes (ex. : professeur d'Université). Le terme « enrichissant » est d'ailleurs ressorti à plusieurs reprises pour ce type d'immigration. À cet égard, les organismes offrant les formations considèrent que la nouveauté est un motif pertinent pour conscientiser davantage les écoles. Des formations sont mises sur pied pour les renseigner sur leur réalité spécifique ainsi que la réalité des réfugiés en général. Tout comme le facteur nombre, la nouveauté permet également de remettre en question les pratiques en vigueur lorsque celle-ci n'est pas adaptée à la nouvelle nationalité. Pour ce faire, elle devra tenir compte du vécu, des croyances et des habitudes de vie des réfugiés concernés. Cette enseignante prend l'exemple des réfugiés Népalais pour démontrer tous les éléments qui doivent être considérés pour tenir compte plus judicieusement des besoins socioscolaires des élèves :

> C'est sûr que lorsqu'on a reçu les Népalais, on s'est préparés parce que c'est des gens qui venaient de la montagne, c'est des gens qui avaient été peu scolarisés, qu'à la maison les parents étaient presque analphabètes dans leur langue. Donc, on devait se préparer autrement, parce que c'était des élèves hyper sous-scolarisés, ça fait que nous on devait adapter notre enseignement à ces élèves-là. (Ens.2).

Non seulement enrichissante, l'expérience de la nouveauté est aussi vu comme stimulante pour les enseignants, car cela les expose à de nouveaux défis. Par exemple, au plan linguistique, une enseignante raconte que lorsqu'elle a reçu pour la première fois des élèves n'ayant aucune base dans les langues qu'elle connaissait (français, anglais et espagnol), elle a dû trouver d'autres méthodes pour entrer en contact et travailler avec eux, méthodes qu'elle peut par la suite réinvestir avec d'autres élèves. De plus, comme ceux-ci ne faisant pas le même type d'erreurs que les autres, elle a choisi de se renseigner sur la structure de la langue pour mieux cibler ses interventions. Malgré un portrait globalement positif de ce facteur, il existe toutefois certains bémols à considérer. D'abord, le milieu scolaire n'étant pas habitué à recevoir un certain type de réfugié, cela peut prendre plus de temps avant que ceux-ci ne reçoivent les services appropriés. Une enseignante donne l'exemple des réfugiés scolarisés en français :

> Quand on reçoit une *batch* qui n'est pas comme la dernière, il faut changer des choses. Comme moi je n'avais jamais eu des Africains qui parlaient français, ça nous a pris du temps avant de constater qu'ils n'étaient vraiment pas à niveau, dans le sens qu'au début on était : "Yé, ils parlent français, on les intègre dans les cours !" Pis là finalement, tous les profs s'arrachaient la tête, les jeunes avaient besoin de soutien. (Ens.8).

Enfin, on remarque que, malgré un parcours complexe et difficile, certaines nouvelles nationalités ne semblent pas attirer autant d'intérêt que d'autres. Notamment, il ressort que les Africains sont souvent considérés comme un groupe homogène[13] [Homogénéité], donc on tient peu compte de leurs particularités, même lorsqu'il s'agit d'une nouvelle nationalité.

---

[13] Cet aspect sera approfondi dans la quatrième section.

> Là, c'est les Centrafricains qui arrivent présentement, on n'en avait pas eu beaucoup des Centrafricains, c'est extrêmement difficile. On part vraiment avec pas d'expérience scolaire, avec un référentiel de vie extrêmement difficile. [...] Mais ce n'est pas comme les Serbo-Croates ou bien les Népalais, ils passent comme un peu plus inaperçus dans le système. (Dir2.M1).

4.2.4.3 Facteur 3 : La médiatisation

Avec le fort discours médiatique entourant l'arrivée des réfugiés syriens au cours de l'année scolaire 2015-2016, il n'est pas étonnant que ce facteur soit ressorti. Déjà, les acteurs remarquent que, contrairement aux autres facteurs, là, ce sont tous les paliers du système éducatif qui se mobilisent : ministère, commission scolaire, conseil d'établissement, directions, enseignants, élèves, en plus du milieu communautaire et des autres citoyens. Tout d'abord, la médiatisation entraîne un plus grand engagement de la part du gouvernement qui se traduit par un meilleur financement, des services supplémentaires et un suivi plus serré. Les délais plus serrés prescrits par le gouvernement font en sorte que les enfants syriens entrent en classe plus rapidement, mais malheureusement, les démarches se font plus à la hâte. Ensuite, pour ce qui est des enseignants, la médiatisation crée un vent de panique qui pousse encore une fois ces derniers à vouloir s'informer davantage, même s'il n'y a que très peu d'élèves. Seulement, la panique aurait parfois tendance à l'emporter sur la raison comme témoigne cet intervenant :

> On reçoit 90 familles par année, mais tout le monde est "Ah non, qu'est-ce qu'on va faire, il ne parle pas français!" "Oui, mais qu'est-ce que tu as fait durant les dix dernières années avec les autres qui ne parlaient pas français? L'Africain non plus ne parlait pas français l'année passée, pis tu savais quoi faire avec, c'est la même chose." (AM2).

Ainsi, les enseignants voient la situation comme plus problématique qu'elle ne l'est et se sentent démunis, alors que plusieurs ressources s'appliquent aussi à cette clientèle.

En outre, les enseignants du régulier seraient davantage conscients de la réalité des élèves, ce qui amènerait une plus grande tolérance. Néanmoins, une intervenante remarque que le traitement médiatique entraîne aussi une certaine désinformation, autant chez les enseignants que chez les élèves : « Là, tout le monde s'imagine ce qu'on voit à la télé : "Ça fait peut-être deux ans qu'il marche, pis là il a été pris, il a été mis dans un avion." [...] "Ah, pauvre petit, dire qu'il vient de sortir de la rue pis qu'il rentre dans un appartement !" Non, pas nécessairement ça. » (AM3). En ce qui a trait aux élèves, selon une enseignante, la diabolisation des musulmans par les médias aurait influencé négativement certains élèves : « Malheureusement, il y a quand même un [élève] qui les a traités de terroristes. » (Ens.8). Mais de façon générale, les acteurs interrogés ont relevé que les élèves ont hâte de les accueillir, s'informent et sont intéressés à aider. Par exemple, dans l'école secondaire du Milieu 1, de leur propre initiative, des élèves du volet *Salle de nouvelles* ont organisé une conférence sur les Syriens incluant une vidéo, ainsi que deux invités, soit un membre de la diaspora syrienne et une spécialiste de l'accueil.

Bien que les retombées de ce facteur soient partagées, les points favorables semblent teintés d'une certaine amertume, car la médiatisation entraîne un traitement différencié au détriment des communautés de réfugiés non médiatisées, créant ainsi « deux classes d'immigrants, il y a les Syriens qui sont traités d'une façon pis les autres qui sont traités d'une autre façon. » (Dir2.M1). Une enseignante déplore : « Je trouve ça dommage parce qu'il y a autant une guerre épouvantable en Afrique centrale, pis en RCA, actuellement, qui est pratiquement aussi pire que tout ce qu'il se passe en Syrie, pis ça dure depuis tellement d'années, mais ça, on n'en entend presque pas parler. » (Ens.1). Malgré une conscience du traitement différencié lié à la médiatisation, des intervenants disent « profiter de la vague » (AM2) et de l'intérêt gouvernemental pour offrir davantage de services et informer les gens sur les réalités des réfugiés. D'un autre côté, étant conscientes du traitement médiatique différencié, certaines écoles cherchent à rétablir la balance de façon à ce qu'on tienne aussi compte des autres réfugiés :

> On a dit aux médias "On est ouverts à vous montrer ce qu'on fait comme travail, on est ouverts à ce que vous veniez avec vos Kodaks dans nos classes, mais on ne va pas parler des Syriens, on va parler de notre travail." Parce que ce n'est pas vrai qu'on va mettre de côté 30 ans d'immigration et même plus parce que là, il y a des Syriens qui arrivent. Tous les autres sont aussi importants. (Ens.2).

D'ailleurs, une direction s'inquiète de la prise de conscience de cette distinction par les familles, car, comme elle l'explique, les familles sont souvent réseautées par le biais du communautaire et des églises, elles sont donc en mesure de comparer les services.

4.2.4.4 Facteur 4 : L'homogénéité du groupe

Le facteur *homogénéité* est un peu plus complexe à faire ressortir, car il est fortement dépendant des autres facteurs. En effet, d'une part, le facteur *nombre* est implicite dans le facteur *homogénéité*, mais l'inverse non. Ainsi, un grand nombre de nouveaux élèves mais de nationalités différentes n'entraine pas nécessairement de mobilisation particulière. Selon les enseignantes, un groupe homogène leur permet de développer une vision plus complexe et réaliste de la réalité de ce groupe de réfugiés, car chaque famille apporte des informations complémentaires. Cette enseignante se souvient de la vague de Népalais :

> Moi, j'avais, une année, 14 élèves sur 17 qui venaient du Népal. Les familles me parlaient, ils me contaient des affaires pis tu sais, ça a été un 3 ans intense, ça fait que ça m'a permis de vraiment... a un moment donné, tu te spécialises un peu plus. J'avais tellement entendu parler de l'école, comment ça fonctionnait qu'avec les enfants, on faisait des liens. (Ens.5).

Celle-ci ajoute que cela permet également un meilleur accompagnement culturel puisqu'il est plus facile d'orienter sa planification selon les besoins particuliers du groupe.

D'autre part, le facteur *homogénéité* est souvent implicite dans le facteur *nouveauté*, mais l'inverse non. Ainsi, certains groupes homogènes sont implantés dans un milieu

depuis de nombreuses années. Lorsque l'enseignant reçoit plusieurs réfugiés d'une même nationalité ou ayant vécu une réalité commune (ex. : camp), cela l'amène à formuler des déductions sur les trajectoires des élèves lui permettant parfois d'agir à titre préventif. Une enseignante d'expérience nous dit :

> D'un camp de réfugié à l'autre, peu importe il est où dans le monde, il y a des déductions qu'on fait, dans le sens que dans tous les camps de réfugiés que je connais ou à peu près d'où les élèves proviennent, les enseignants, c'était des réfugiés, pis c'était l'école oui et non et ce n'était pas organisé comme ici. (Ens.6).

Le danger est que ce type de généralisation peut amener les enseignants à moins s'intéresser aux trajectoires spécifiques des élèves, car elle donne l'illusion de connaître et peut entrainer une perception erronée de la situation de l'élève.

En somme, on remarque que ce facteur semble globalement accentuer la prise en compte initiée par les autres facteurs, mais l'inverse est aussi vrai comme le montre cette citation : « On a reçu combien de Népalais dans le temps ? À peu près 35. Pis tu vois, on a reçu une famille de 29 Africains avant Noël, pis il n'y a pas eu rien de mobilisé par rapport à ça. » (AM2). Malgré un nombre impressionnant d'élèves d'une certaine nationalité, si celle-ci n'est ni nouvelle, ni médiatisée, il n'y a souvent aucune mobilisation supplémentaire.

Pour terminer, même si des extraits des trois milieux ont été ressortis du corpus pour chacun des facteurs, certaines écoles ont spécifié qu'avec l'expérience acquise au fil des années auprès de diverses vagues de réfugiées, ils ont confiance en leur système et se laisseraient donc moins influencer par les différents facteurs. Aussi, même si les quatre facteurs présentés ont été prédominants lors des entrevues, il n'est pas exclu que d'autres facteurs viennent influencer la prise en compte, par exemple, le budget, qui a été mentionné brièvement ou encore le type de problématiques vécues par les élèves.

En guise de synthèse, le *Tableau 4.8* ressort l'ensemble des implications des quatre facteurs identifiés dans cette section. La question du traitement différencié de certains sous-groupes de réfugiées, soulevée à plusieurs reprises lors de la présentation des

quatre facteurs, mérite une réflexion plus approfondie, car elle indique une forme de discrimination systémique. Selon Potvin et Pilote (2016), le concept de discrimination systémique « repose sur l'idée d'une interaction (et rétroaction) entre des pratiques, des idées préconçues, des règles ou des normes d'apparence neutre (d'évaluation, de classement, de diagnostic, etc.), qui créent un effet circulaire de la discrimination pour certains groupes. » (p. 206). Souvent associé aux pratiques d'évaluation et de classement, on remarque ici, que la création et le renforcement d'inégalités seraient également présents dans les pratiques de prise en compte de la trajectoire migratoire et scolaire de l'élève telles que l'entrevue initiale, les dispositifs d'accueil, la formation du personnel et la préparation individuelle des enseignants. Potvin et Pilote (2016) observent que ces discriminations sont souvent inconscientes, il importe donc de les mettre en exergue, car comme l'indiquent Magnan et *al.* (2016), il est possible d'agir sur le processus d'émergence et de cristallisation des inégalités en déconstruisant les préjugés et stéréotypes qui sous-tendent celles-ci et en revisitant les pratiques pour les rendre plus inclusives.

Tableau 4.8 Synthèse des quatre facteurs influençant la prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés

Facteurs	Favorables	Défavorables
Nombre	• Réflexion à l'égard des structures d'accueil, ajustements • Plus de ressources accessibles	• Structures inadaptées, travail bâclé • Surcharge de travail = dossiers non complétés, présentations surchargées • Adaptations après coup seulement
Nouveauté	• Curiosité, crainte = besoin de s'informer (formations, recherches personnelles, personne-ressources) • Motif pertinent à la mise sur pied de formation • Ajustement des structures qui tient compte du vécu, des croyances, des habitudes de vie, etc. • Nouveaux défis = stimulant	• Certaines nouvelles nationalités ne semblent pas attirer autant d'intérêt que d'autres. • Faible prise en compte des particularités des nouvelles nationalités parmi les Africains, groupe perçu comme homogène • Délais d'attribution des services appropriés.
Médiatisation	• Plus grand engagement de la part du gouvernement (financement, services, suivi, etc.) • Mise sur pied de formations (intérêt du public, financement) • Vent de panique = besoin de s'informer • Tous les paliers du système éducatif et communautaire se mobilisent • Excitation, intérêt et mobilisation de élèves • Meilleure conscience de la réalité des élèves = plus grande tolérance.	• Traitement différencié au détriment des communautés de réfugiés non médiatisées • Danger d'alimenter l'écart dans les relations avec les médias (positionnement nécessaire) • Familles réfugiées conscientes du traitement différencié. • Délais plus serrés = démarches à la hâte. • Panique qui l'emporte sur la raison, dramatisation de la situation • Désinformation, diabolisation
Homogénéité	• Sources d'information multiples (familles) = vision plus complexe et réaliste • Meilleur accompagnement culturel	• Généralisation, illusion de connaître = faible prise en compte des particularités, perception possiblement erronée

4.3 La pertinence des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés

Cette section, qui clos la présentation des résultats, dirige notre attention vers le point central de notre étude, c'est-à-dire le potentiel d'exploitation des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés.

Principalement issus des entretiens auprès enseignants ainsi que de leur grille de consignation, les résultats présentés seront complétés par les entretiens auprès des autres acteurs scolaires. Ceux-ci recensent l'ensemble des fonctions identifiées par les enseignants en ce qui a trait à chacun des éléments du parcours scolaire et migratoire. Le processus de codification effectué lors de l'analyse a permis de regrouper ces fonctions en six grandes catégories de fonctions : 1) Orienter ; 2) Collaborer ; 3) Instruire ; 4) Socialiser ; 5) Intervenir ; 6) Dépister.

Considérant la quantité impressionnante de fonctions répertoriées, chacun des éléments ne sera pas illustré dans les lignes qui suivent, toutefois la *Figure 4.16* schématise l'ensemble des résultats relatifs au troisième objectif, qui seront par la suite considérés par section. La présentation de chacune des six catégories de fonctions sera accompagnée de points de discussion ressortis lors des entretiens, il peut s'agir d'un élément de réflexion, de pratiques gagnantes ou encore d'une tension observée.

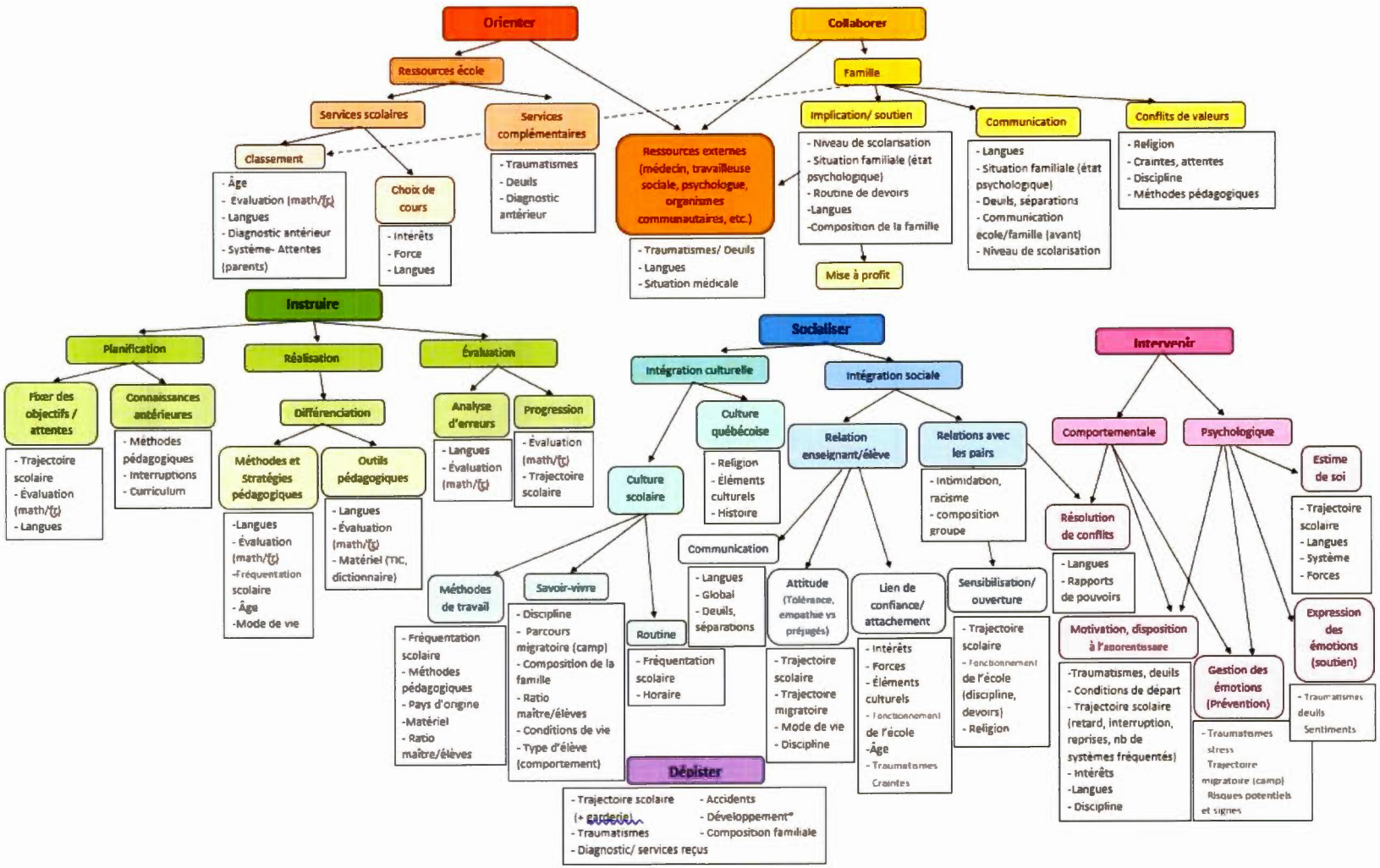


Figure 4.16 Schéma global des fonctions relevées quant aux informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés

4.3.1 Connaître la trajectoire, pour mieux orienter

La première grande fonction du dossier de l'élève, illustrée par la *Figure 4.17*, serait d'orienter l'élève vers les bons services.

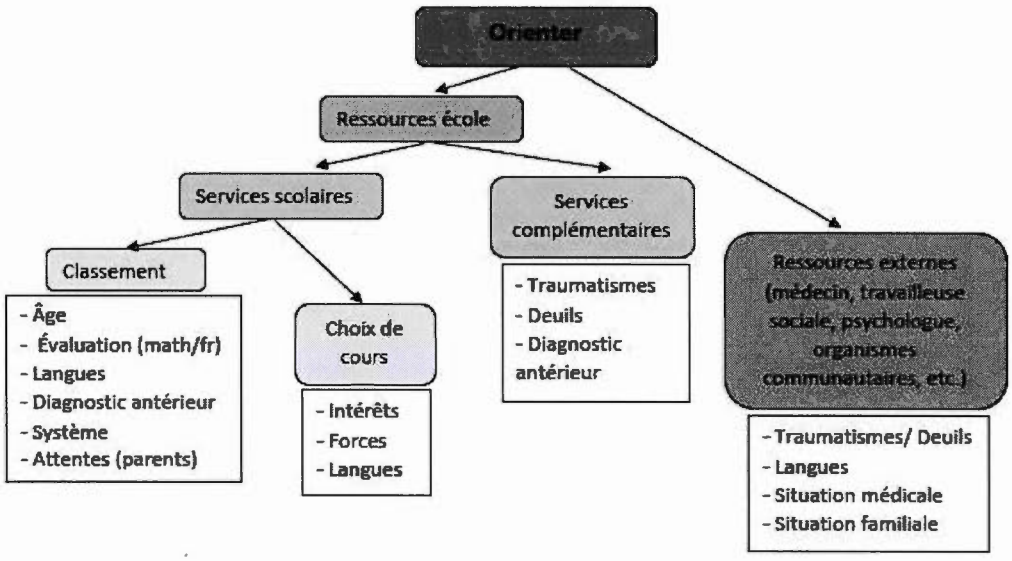


Figure 4.17 Schéma des éléments relatifs à fonction principale Orienter

Bien que les enseignants aient relevé cette fonction, il importe de mentionner que cette responsabilité touche également le mandat de la direction comme des intervenants clés, qui ont tous deux abordé l'attribution des services lors des entretiens. Dans un premier temps, l'école doit être en mesure de déterminer si ses services sont suffisants pour répondre aux besoins de l'élève. Pour ce faire, la gravité des traumatismes et des deuils, la situation médicale ainsi que la situation familiale permettront de déterminer si un suivi par une ressource externe serait plus approprié, l'école pourra alors faire une référence.

Plus étonnement, l'unité d'analyse *Langues* est aussi ressortie pour cette catégorie, en lien avec le suivi psychologique. En effet, une intervenante mentionne qu'elle « s'est rendu compte avec le temps qu'un suivi par une psychologue francophone, avec un élève que sa langue maternelle n'est pas le français… on passe à côté d'affaires des

fois. » Ainsi, dans certains cas plus complexes, elle pense qu'« il faut que ce soit dans sa langue parce que lui, il y a peut-être quelque chose qu'il voudrait dire pis il est bloqué ». (AM3). En ce sens, les langues parlées par l'élève sont importantes pour trouver le bon professionnel. Dans son exemple, l'école, située en région, avait fait appel à un spécialiste de Montréal pour s'assurer que l'élève puisse se livrer dans sa langue. Bien qu'Azdouz (2003) ne nomme pas la question de la langue dans son guide, celle-ci prône à tout le moins d'« être accompagné d'un médiateur culturel (ou d'un ethnopsychiatre) lors de la consultation » et de permettre à l'enfant « d'exprimer son "malaise" ou sa souffrance dans ses propres termes » (p.19), deux principes qui vont aussi dans le sens de la réduction des obstacles à la communication.

Pour ce qui est des services scolaires, le dossier permettra d'orienter l'élève vers un groupe (ou sous-groupe) plutôt qu'un autre. Ici, une partie des éléments servira à effectuer le classement (âge, langues, évaluations [niveau], diagnostic antérieur), alors que l'autre partie sera utile pour gérer les frustrations possibles liées au classement. La frustration, la déception et l'incompréhension sont en effet souvent associées à la décision de classement (Kanu, 2008 ; TCRI, 2015). La connaissance du système scolaire dans les pays fréquentés permettra notamment de remettre en perspective le classement en comparant celui-ci au système québécois avec les parents et l'élève [Collaborer]. Une enseignante raconte une situation vécue avec une élève qui vivait un fort sentiment d'injustice :

> On l'avait placée avec ceux de son âge, mais ce n'était pas équivalent dans son pays, au Costa Rica, sauf que si on ne le sait pas, on ne comprend pas pourquoi elle capote de même. Mais elle, dans le fond à cause des mois, elle l'avait terminé son secondaire 3, pis comme 4 c'est la dernière année du secondaire, quand elle arrive ici, dans sa tête, non seulement elle refait le 3, mais elle a 2 autres années à faire pour finir son secondaire. Ça fait que là, on a fini par comparer les deux systèmes [...] pis elle a fini par mieux comprendre, elle a vu qu'on ne l'a pas déclassée non plus. (Ens.8).

Pour terminer, nous aimerions souligner que certains milieux tiennent compte, dans la mesure du possible, des intérêts et des forces des jeunes pour le choix des cours à

l'horaire (ou de stage). En effet, par exemple, le système de volets de l'école secondaire visitée dans le Milieu 3 est aussi accessible aux élèves réfugiés dès leur arrivée peu importe leur niveau de français. Cela vise la composante motivationnelle de l'apprentissage. Une enseignante déplore d'ailleurs que cet élément ne soit pas davantage pris en compte : « C'est comme si les intérêts n'avaient aucun rapport dans la motivation, dans la persévérance académique d'un jeune, alors que c'est le cœur. » (Ens.3). Le niveau de maîtrise de l'anglais est aussi parfois pris en compte de façon à faire vivre des réussites à l'élève, mais certaines contraintes liées à la francisation semblent limiter cette pratique dans la plupart des milieux. Enfin, dans plusieurs écoles, on se préoccupe de la surcharge cognitive provoquée par une faible maitrise du français en ajoutant des cours moins exigeants cognitivement tels l'éducation physique et les arts plastiques.

4.3.2 Connaître la trajectoire, pour mieux collaborer

La seconde grande fonction du dossier de l'élève, illustrée par la Figure 4.18, serait de fournir des outils pour mieux collaborer avec la famille et avec les services externes, qui agissent à titre de partenaires dans plusieurs dossiers.

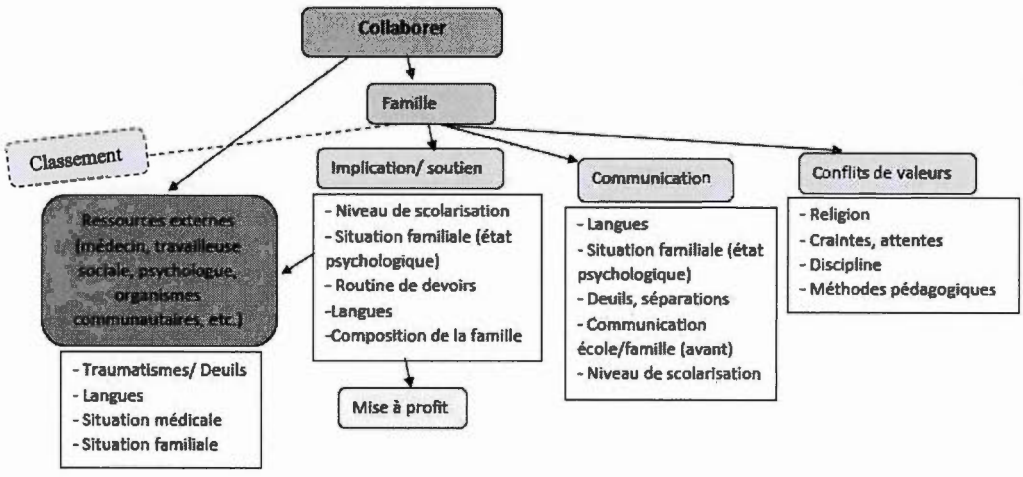


Figure 4.18 Schéma des éléments relatifs à fonction principale Collaborer

La question du partenariat école-famille-communauté constitue l'une des orientations clés du ministère dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998). La collaboration école-famille demeure toutefois la principale préoccupation des enseignantes interrogées. À ce propos, trois sous-fonctions sont ressorties des analyses. Tout d'abord, on constate que les enseignants souhaitent en connaître davantage sur la situation de la famille pour adapter leur façon de **communiquer**, de manière à ce que les informations transmises soient bien comprises des parents. Pour ce faire, les enseignant tentent d'adapter leur discours au niveau d'éducation des parents (texte réduit, vulgarisation de termes spécifiques, etc.) et cherchent des outils pour dépasser les obstacles de la langue (pictogrammes, langue commune, interprète, etc.). En outre, le dossier de l'élève est aussi pertinent pour mieux comprendre l'attitude des parents lors de tentatives de communication infructueuses. Pour cette enseignante, les conditions migratoires, les deuils et les séparations « donne[nt] une idée du contexte dans lequel les parents arrivent, sur le stress, les besoins socioaffectifs, donc ça permet de dire ok, cette famille-là n'est pas disponible présentement, elle est déjà possiblement en choc post-traumatique. » (Ens.1). Pour terminer, comme présenté dans la section précédente, les enseignantes ne sont généralement pas informées des habitudes de communication école-famille antérieures de la famille[14]. Pourtant, étant donné que le sujet faisait partie des éléments documentés auprès des familles, nous avons pu constater que celui-ci a bel et bien une pertinence pour les enseignantes comme l'explique cette enseignante dont la mère (francophone) d'un élève, ne s'était pas présentée à la rencontre de parent : « Dans les pays où ils étaient allés, s'ils sont convoqués, c'est qu'il y a un problème de comportement, ils n'ont pas de rencontres pour parler du cheminement. Donc, moi, quand je veux la rencontrer, dans sa tête, c'est probablement pour ça. » (Ens.3). Sachant cela, les enseignants peuvent ainsi davantage préciser le but de leur communication.

[14] Ce sujet sera approfondi dans la quatrième section.

Ensuite, on remarque aussi que le dossier de l'élève permet aux enseignants de favoriser un meilleur suivi et un meilleur **soutien** à l'extérieur de l'école. Grâce aux indices présents, les enseignants tentent en effet de déterminer le potentiel de mise à profit des parents. Pour ce faire, trois éléments seront évalués, soit la capacité, la disponibilité et l'intérêt des familles à assurer ce suivi. Tout d'abord, le niveau de scolarisation des parents ainsi que leur niveau de maîtrise de la langue française sont associés à la capacité d'assurer un soutien académique. Ensuite, l'état psychologique ainsi que la composition de la famille, pour leur part, sont davantage associés à la disponibilité de la famille. À ce propos, l'extrait suivant montre qu'une même situation, en l'occurrence le fait d'avoir une famille nombreuse, peut comporter des avantages et des inconvénients au plan du soutien :

> La famille, moi j'aime ça savoir ils sont combien d'enfants dans la famille. Est-ce qu'ils sont 2 ou ils sont 8 ? Ce n'est pas le même contexte le soir, c'est peut-être plus dur de se concentrer. Les âges aussi : Est-ce que les parents sont occupés avec les plus petits ? Est-ce que les plus vieux pourraient l'aider ? (Ens.8).

Enfin, bien qu'également peu collectées, les informations relatives à la routine de devoirs peuvent donner des indices à l'enseignante sur l'intérêt des parents à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant comme l'exprime cette enseignante : « Là, elle recevait des cours particuliers et là, elle faisait ses devoirs avec sa mère ou avec l'aide de ses frères et sœurs. C'est bon à savoir quand même, ça veut dire qu'il y a un suivi des devoirs à la maison, ça veut dire que l'école est importante. » (Ens.4). Ainsi, même s'ils ne parlent actuellement pas la langue, si les parents étaient impliqués dans leur pays d'origine (ou de transit), ce sera un élément que les enseignantes chercheront à mettre à profit. Au final, les trois éléments évalués orienteront l'approche de l'enseignante, penchant soit pour une mise à profit de la famille : « Quand on a des parents scolarisés, ben on les met plus à profit. Je suis capable de leur dire "Continuez de travailler avec votre enfant, même dans sa langue maternelle, parce qu'il apprend des concepts". » (Dir2.M2), soit pour une référence à des ressources externes offrant

un soutien aux parents dans le suivi scolaire de leur enfant : « Comme [l'organisme d'accueil] donne de l'aide aux devoirs le samedi, ben un élève que les parents ne sont pas scolarisés du tout, je vais plus penser à le référer là parce qu'il n'a personne à la maison pour l'aider dans ses travaux. » (Ens.6).

Pour terminer, plusieurs enseignants croient que le fait de mieux connaître certaines pratiques peut aider à réduire les frictions ou les **conflits de valeurs**, souvent associés à une méconnaissance de l'autre. Dans cette catégorie, on retrouve des éléments plus culturels tels que la religion, les valeurs culturelles et les rapports de pouvoir ainsi que des éléments davantage liés aux représentations de l'école telles que les attentes des parents, les méthodes disciplinaires ainsi que les méthodes pédagogiques. Encore une fois, on remarque qu'il s'agit de sujets sur lesquels les enseignants reçoivent peu d'information à l'arrivée de l'élève. Néanmoins, certains enseignants nous ont parlé de formations reçues abordant l'aspect culturel. En outre, à cet égard, nous aimerions souligner une pratique intéressante, observée sous une forme différente dans deux milieux. En effet, une école primaire du Milieu 1 ainsi que l'organisme d'accueil du Milieu 2 offrent des ateliers thématiques aux familles, visant d'abord à informer les parents sur des aspects qui posent problème et leur donner des outils, mais aussi à collecter des informations complémentaires. Cela se rapproche donc d'une approche bilatérale, telle qu'appréciée par les parents (Voir *Tableau 4.3*). L'enseignante du Milieu 1 illustre comment une meilleure compréhension des pratiques éducatives mutuelles est pertinente pour réduire les frictions entre les parents et l'école et pour orienter son approche d'intervention :

> Les parents avaient beaucoup de questions au niveau de la discipline, au niveau des méthodes pédagogiques, ils avaient besoin d'être rassurés là-dedans. Ce qu'on avait compris à un moment donné c'est que les parents, ils étaient inquiets parce que souvent le soir on envoyait plus des leçons, pis là, les parents nous expliquaient que dans beaucoup de pays, c'était un enseignement magistral le jour, ça fait que les enfants écoutent beaucoup, mais ils ne sont pas beaucoup en exercice, donc ils font les exercices à la maison. Ça fait que les parents étaient inquiets, ils se demandaient

> comment ça se fait qu'ils n'ont pas de travail à la maison. Tu sais, quand on ne le sait pas, pour nous autres c'est évident, mais là on avait compris beaucoup, beaucoup de choses au niveau des inquiétudes et tout, ça fait que là, on invitait les parents à venir voir. Les enfants, le jour ils en font, ils sont plus en action, pis l'étude, ça on a moins de temps. C'était de les amener à venir voir comment ça fonctionnait pour les rassurer aussi les parents. (Ens.5).

Selon les initiateurs, le projet rencontre d'ailleurs une excellente participation : « Ça, tout le monde est là, c'est rare qu'il manque du monde. Ça les parents participent extrêmement bien. » (Ens.5). L'horaire est aussi un facteur qui influencerait la participation, puisque ces ateliers se déroulent en dehors des heures de francisation. Le *Tableau 4.9* ressort les points forts et les apports du projet pour chacun des partis.

Tableau 4.9 Points forts des ateliers thématiques pour les familles et les intervenants

Acteurs	Points forts
Famille	• Thèmes abordés : Apprentissage par le jeu (en famille), les devoirs, la discipline, les collations, les outils de la vie courante, etc. • Meilleure compréhension du nouveau contexte scolaire de leur enfant et des attentes du milieu • Adapté à l'horaire des parents (soirs et fins de semaine), excellent taux de participation • Adapté au niveau de français des parents
Enseignants/ ICSI	• Meilleure compréhension du contexte scolaire et culturel du pays d'origine (Fonctionnement de l'école, méthodes pédagogiques, méthodes disciplinaires, valeurs, etc.) • Création d'un lien de confiance entre l'enseignante et le parent (Milieu 1) • Soutien accru des parents, diminution des problématiques observées en classe

4.3.3 Connaître la trajectoire, pour mieux instruire

La troisième grande fonction du dossier de l'élève, illustrée par la *Figure 4.19*, serait de trouver des stratégies et des outils permettant à l'élève de mieux progresser au plan académique.

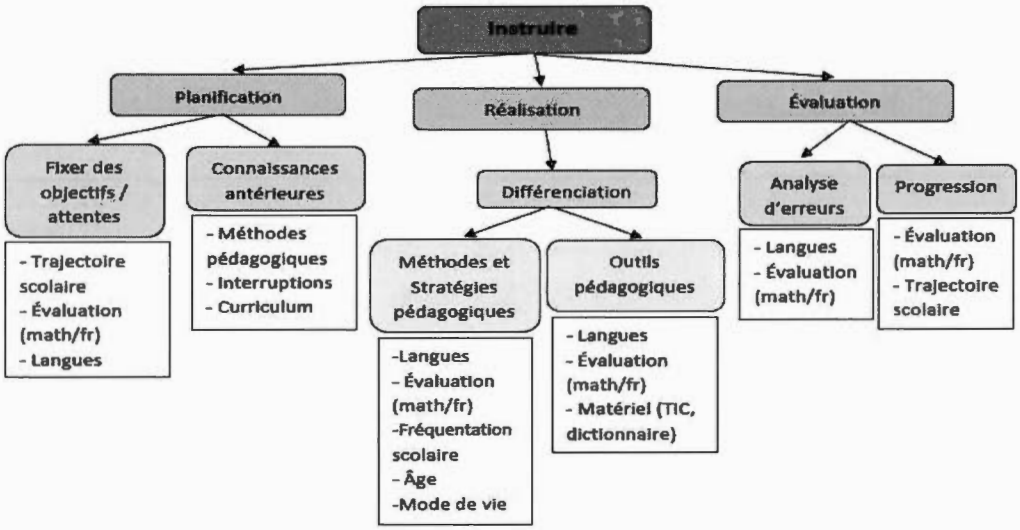


Figure 4.19 Schéma des éléments relatifs à fonction principale Instruire

Le terme Instruire, déjà identifié comme une fonction (Vatz-Laaroussi et *al.*, 2008) ou un mandat de l'école (MELS, 2001), a été choisi pour ce regroupement de fonctions suivant la définition de l'instruction de Vatz-Laaroussi et *al.* (2008) : « elle désigne tout à la fois le contenu des savoirs élémentaires et leurs modalités d'enseignement ou de transmission » (p. 298). Ce qu'on observe d'emblée, c'est que les différentes informations trouvent leur utilité à chacune des étapes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. En ce qui a trait à la phase de **planification**, on remarque qu'il s'agit surtout de trouver le point de départ sur lequel s'appuyer dans le but de fixer des objectifs d'apprentissage raisonnables. Comme l'explique cette enseignante, la section relative aux connaissances antérieures peut permettre de valider les informations contenues dans le dossier comme d'aller en chercher de nouvelles, car comme on l'a mentionné précédemment, il est parfois difficile d'aller chercher des informations sur

les méthodes pédagogiques et le contenu du curriculum auprès des parents : « On pose des questions aux élèves sur comment ça se passait, pis par les réponses qu'ils nous donnent, quand on connait un peu les approches pédagogiques, on est capable de visualiser un peu quel type d'enseignement ils ont eu. » (Ens.3).

Ensuite, pour ce qui est de la phase de **réalisation**, il s'agit pour l'enseignant de déterminer et de mettre en œuvre les méthodes et les outils les plus appropriés pour soutenir l'élève dans ses apprentissages. Comme la grande majorité des enseignants de notre échantillon enseignent soit en accueil, soit en francisation ou sont jumelés avec un élève allophone, il n'est pas étonnant que la plupart des stratégies d'enseignement relevées touchent l'apprentissage du français.

À ce propos, deux stratégies principales sont ressorties, la première étant la mise à profit des autres élèves, notamment sous forme d'interprétariat (Ens.1, Ens.5, Ens.7, AM3), d'élève modèle (Ens.4), de tutorat (Ens.7), d'ateliers de partage (Ens.5) et d'ateliers coopératifs (Ens.5). Cette stratégie vise généralement un double objectif d'intégration linguistique et sociale [Socialiser], d'ailleurs certains jumelages se concentrent surtout sur le second aspect (Ens.2, Ens.6). La seconde stratégie serait la mise à profit du bagage linguistique comme l'explique cette enseignante : « C'est de faire des parallèles avec la structure des langues. Les enfants ne font pas toujours le pont, parce qu'ils n'ont pas une connaissance de leur langue linguistique, c'est métalinguistique cette affaire-là, alors qu'eux ils sont dans le spontané. » (Ens.5). Le dossier de l'élève ne faisant généralement que nommer les langues connues de l'élève, plusieurs enseignantes interrogées multiplient les sources d'information (Internet, élèves, interprète, professeur universitaire, analyse d'erreurs, etc.) pour mieux comprendre le système linguistique de l'élève. Celles-ci sont à la recherche de différences et de similitudes avec la langue française et s'interrogent entre autres sur l'alphabet, le système phonétique, la structure de phrase, les classes de mots, les

conjugaisons, le genre et le nombre, etc. Cette enseignante s'intéresse notamment à l'absence d'équivalent qui peut poser problème lors de l'apprentissage :

> Justement, j'ai un truc qui m'a fait *rusher* cette semaine. Je disais "Ça (mot traduit), c'est le verbe être". Il y avait pourtant une traduction sur *Google*, mais là, ils m'expliquent un peu en anglais qu'il n'y en a pas en arabe de verbe être. Il y a des langues aussi qui n'ont pas de déclinaisons, de conjugaisons, ben ça j'aimerais ça le savoir, c'est important : "Ah c'est pour ça qu'on *rush* depuis je ne sais pas combien de temps avec ça !" (Ens.8).

Pour ce qui est des outils pédagogiques, parmi les informations les moins documentées, on retrouve ici le matériel familier de l'élève. Cet élément est important dans le choix des outils, car il arrive que l'outil choisi pour pallier une difficulté en crée une supplémentaire. À titre d'exemple, plusieurs élèves de notre échantillon n'ont jamais utilisé l'ordinateur à l'école, pourtant, comme le démontre les extraits suivants, les TIC constituent un outil privilégié des enseignants : « Je lui ai trouvé des activités sur l'ordinateur avec ses écouteurs avec le système *Rosetta Stone*. » (Ens.7); « "On va acheter des dictionnaires électroniques" » (AM3); « En ce moment, on traduit sur Internet, avec *Google traduction*. » (Ens.8); « Des fois, on fait des travaux, "Envoyez-moi ça par courriel.", "Euh madame, je n'ai pas de courriel." » (Ens.3). Ces outils ont en effet un potentiel intéressant, notamment au plan de l'apprentissage de la langue, mais il importe de tenir compte du niveau de maîtrise de l'outil par l'élève.

4.3.4 Connaître la trajectoire, pour mieux socialiser

La quatrième grande fonction du dossier de l'élève, illustrée par la *Figure 4.20*, serait d'aider l'élève à vivre une intégration sociale et culturelle plus harmonieuse.

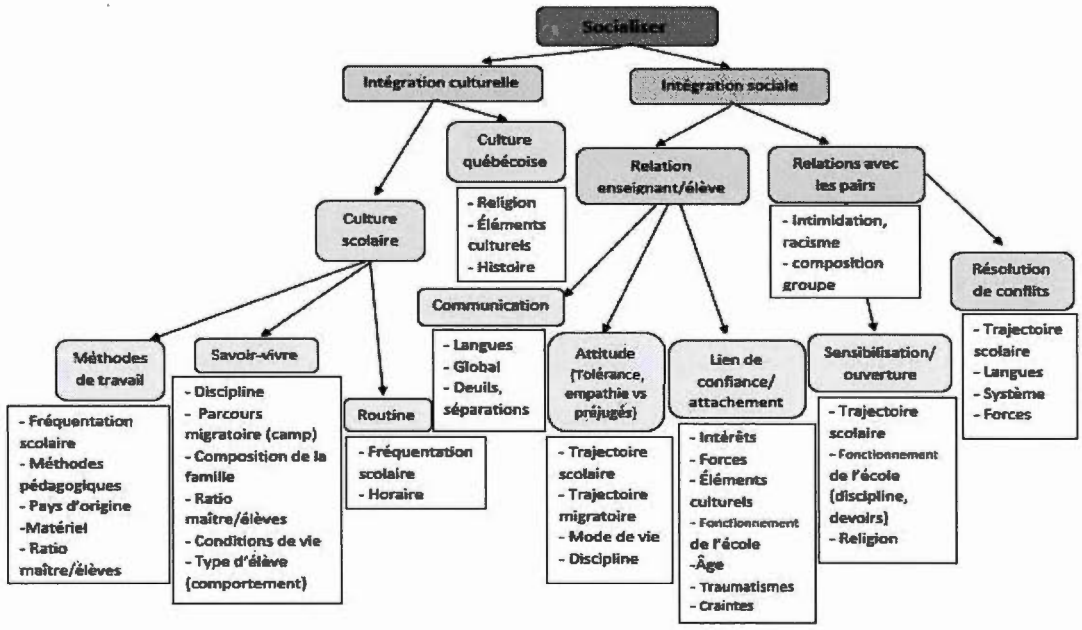


Figure 4.20 Schéma des éléments relatifs à fonction principale Socialiser

Encore une fois, le terme Socialiser a été choisi selon la définition de Vatz Laaroussi et *al.* (2008) : « La socialisation désigne les processus par lesquels l'individu intériorise les normes et valeurs de son groupe d'appartenance et construit son identité sociale, c'est à dire ses comportements et interactions avec les autres. » (p.298). Il est à noter que la partie relative à l'**intégration culturelle**, bien que classée dans la socialisation puisqu'il est question d'intégrer des rites socioscolaires (Paun, 2006), se rapporte également à l'aspect plus académique, principalement en ce qui concerne les méthodes de travail. À ce propos, les enseignants remarquent que plusieurs facteurs tels que les groupes nombreux, la fréquentation d'école de camp, la faible fréquentation scolaire et le pays d'origine sont souvent liés à des difficultés d'organisation : « Qu'il soit né dans

un camp, ça me dit que l'école est tellement différente que forcément il va avoir besoin d'aide pour l'organisation. Ça, c'est comme immanquable. Tu sais, le prof quand il en a 50, il n'a pas le temps de voir que lui dans le fond son cartable est à l'envers. » (Ens.6). En réponse à cela, l'école secondaire du Milieu 2 a choisi de monter un cartable-modèle, qui est expliqué par l'intervenant clé et sert de référence au besoin. La sous-section se rapportant au savoir-vivre est comprise comme l'intégration de comportements et d'attitudes socialement acceptables en contexte scolaire québécois. Ici, encore une fois, certaines enseignantes observent que les élèves ayant vécus des conditions plus difficiles, principalement chez les élèves plus jeunes, auraient tendance à adopter des comportements plus inappropriés à l'égard du matériel : « T'as vraiment une base à leur apprendre, à leur inculquer, de savoir-vivre, de savoir-jouer, comment manipuler des livres, pour pas les briser. Ils sont très brise-fer au début. On dirait qu'ils sont comme maladroits, les jouets, ils vont les *pitcher* par terre. » (Ens.4). Enfin, pour ce qui est de la **culture québécoise** une enseignante soulève un point fort intéressant qu'est celui de la réciprocité :

> Avec les Afghans, cette semaine, c'était leur Noël pis je leur ai dit avant de partir "Hey, Joyeux Noël!", dans leur langue, pis là tu les as vus, " Comment ça qu'elle sait ça? Pis que c'est vraiment la bonne date? ». Pis là, ils sont restés à la pause pour qu'on regarde des images, pis là, ils sont heureux, ils veulent me montrer. [...] Donc, quand je leur ai parlé de Pâques cette semaine, là, ils sont comme plus ouverts à en entendre parler de la fête des Canadiens, parce qu'on s'était intéressés finalement à leur culture, à leurs choses. De parler d'eux-autres, d'ouvrir sur eux-autres, souvent ça va leur permettre de s'ouvrir sur nous pis sur notre culture, ils voient le côté réciproque disons. (Ens.2).

Ainsi, prendre en compte le vécu de l'élève l'amènerait à vouloir en connaitre davantage sur son milieu d'accueil.

Pour ce qui est de l'**intégration sociale**, on remarque que les enseignants portent une attention particulière à la **relation enseignant/élève**. Le premier réflexe est de trouver des points d'ancrage, aussi appelés « portes d'entrées » (Ens.2) ou « *conversation starter* » (Ens.3), dans le but d'établir un premier lien. S'intéresser à l'élève, sa culture,

son vécu, ses forces et ses intérêts permet alors de lui donner un sentiment d'importance et de reconnaissance, comme le pense cette enseignante : « J'ai aimé ça savoir les forces dans les matières parce que ça me sert à créer le lien. Admettons É8, je lui ai dit "Bon, là j'ai su hier que tu étais le scientifique de la famille [...]" Ils sont tout contents que je leur dise ça. "Oui, vous savez ça ?!" » (Ens.8). Au plan de la communication, cette même enseignante croit qu'avoir une vue d'ensemble de tous les éléments du dossier, notamment du parcours migratoire, permet de mieux saisir les propos confus de l'élève en apprentissage de la langue, puisque les enfants sont souvent appelés à parler d'eux en début d'année. Celle-ci donne l'exemple d'un élève peu scolarisé, mais qui a une base en français :

> Comme j'avais un élève Africain qui me parlait d'Amboco. [...] Pis là, je me demandais c'était quoi Amboco : Est-ce que c'est une ville ? C'est un camp ? Est-ce que c'est un mot dans sa langue ? Mais tsé l'élève n'est pas scolarisé, lui il me disait que c'est un pays, mais je sais que ce n'est pas un pays. Mais si je vois dans le parcours, Camp de Amboco, je sais de quoi il me parle, ça fait que là je réussis à clarifier, pis ensuite je peux l'aider à mettre les bons mots. (Ens.8).

En ce qui concerne la **relation avec les pairs**, outre la préoccupation de ne pas reproduire les situations d'intimidation vécues antérieurement, les enseignantes cherchent à sensibiliser leurs élèves pour éviter les éventuelles situations conflictuelles. Pour ce faire, plusieurs enseignantes consacrent des moments à la discussion de façon principalement ponctuelle, c'est-à-dire lorsqu'une situation particulière se produit ou que le sujet émerge : « Si quelqu'un en parle (la religion), c'est sûr que je vais ouvrir la table, je les accompagne là-dedans. » (Ens.5). Des rituels peuvent alors être mis en place pour faire comprendre au groupe le climat de respect et de confiance souhaité :

> Il y a comme un rituel : Je m'assois... pis les élèves sont au courant que lorsque je prends une chaise, que je m'assois avec eux-autres, c'est parce que là, on ne parle pas d'école, on est dans le "Il faut s'ouvrir, il faut parler, il faut discuter.". On va parler d'un sujet, on va l'ouvrir, on va examiner, pis après on va passer à d'autres choses. Là, je vais ranger ma chaise, je me lève, pis je suis redevenue professeure. (Ens.2).

Deux enseignantes nous ont parlé du fait que les élèves avaient tendance à se comparer entre eux et que les élèves n'étant pas à niveau risquaient de subir des moqueries, de se faire rabaisser ou rejeter : « Quand ils arrivent dans l'école pis qu'ils sont en retard de même, les autres font "Ayoye, qu'est-ce que c'est que ça ? Qu'est-ce qu'ils font là ? Ils font de la matière de 1ère année ?" ». (Ens.8). La connaissance de la trajectoire scolaire devient alors un atout pour remettre les choses en perspective : « "Lui, il vient de la Colombie, il allait dans une école privée, il était toujours à l'école, mais toi t'as manqué l'école 2 ans, c'est normal, lui s'il avait fait ça aussi..." C'est de les rassurer, de dédramatiser tout ça aussi. » (Ens.5). Ce type d'intervention touche également l'estime de soi et la motivation qui se rapportent à la prochaine fonction [Intervenir].

4.3.5 Connaître la trajectoire, pour mieux intervenir

La cinquième grande fonction du dossier de l'élève, illustrée par la *Figure 4.21*, serait de fournir à l'élève un meilleur accompagnement psychologique et comportemental.

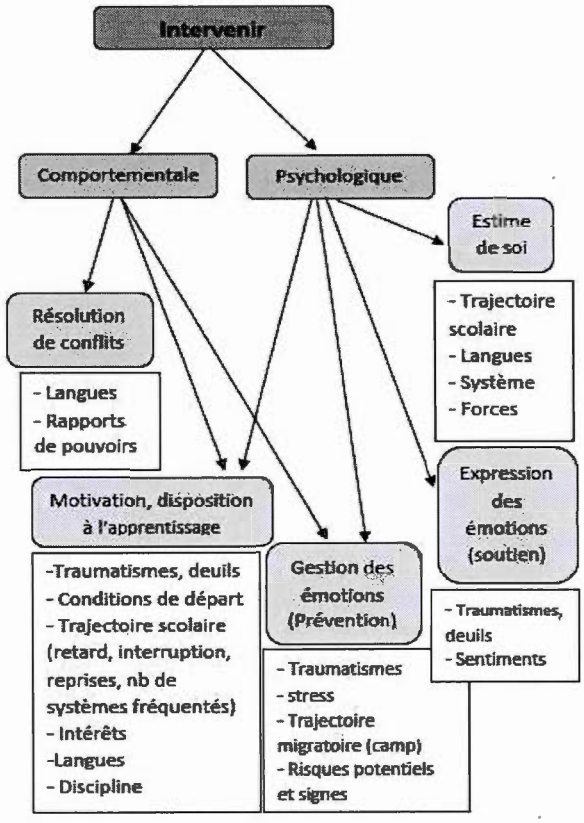


Figure 4.21 Schéma des éléments relatifs à fonction principale Intervenir

À ce propos, un sujet ressort particulièrement, soit celui des traumatismes et des deuils. En effet, les enseignants semblent craindre une vive réaction post-traumatique : « Si on fait de la batterie dans ma classe, je ne le sais pas s'il va se coucher à terre pis hurler. » (Ens.7). L'exemple de l'alarme de feu est récurrent, alors qu'aucune enseignante ne pouvait l'attribuer à un fait vécu. Quoiqu'il en soit, les enseignants souhaitent prévenir ce type de réaction en connaissant les évènements susceptibles de les déclencher de façon à prendre des précautions telles qu'aviser l'élève d'avance (ex. : alarme, explosion contrôlée), éviter certains sujets (ex. : génocide), faire venir un invité pour

démystifier un sujet (ex : policier), placer le sujet en contexte québécois (ex : forêts dangereuses), etc. De plus, les traumatismes et les deuils suscitent également un certain dilemme, à savoir : faut-il en parler ou non ? En effet, même si les enseignantes interrogées s'entendent généralement pour dire qu'elles apprécient d'être mises au fait de ces situations, l'approche au niveau de l'intervention sera différente pour l'une ou l'autre. En ce sens, le *Tableau 4.10* expose les principaux arguments pour chacune des positions.

Tableau 4.10 Posture à l'égard de l'intervention en cas de deuils et traumatismes

En parler	Ne pas en parler
• Permet d'apprendre à extérioriser ses émotions autrement que par la violence, l'agitation • Nécessaire au deuil • Permet une meilleure continuité dans la transformation identitaire, sentiment de reconnaissance • Génère des conflits cognitifs favorables à l'intégration de nouvelles normes (ex : discipline) • Soutien auprès d'autres élèves ayant vécu une situation similaire • Rituels marquant l'espace de partage, climat de respect et de confiance au sein du groupe	• Peut provoquer des débordements d'émotions • Peut provoquer un malaise chez l'enseignante • Certains cas dépassent les compétences de l'enseignante, nécessite un suivi plus spécialisé • Pour certains élèves, l'école permet enfin de sortir de la lourdeur des évènements, ils n'ont pas envie de replonger dans cette ambiance • L'élève parlera par lui-même s'il en ressent le besoin et s'il se sent en confiance

Il est à noter que le deuil du pays est également inclus dans la définition de deuils et traumatismes, en accord avec les participants : « Je pense que le fait de venir ici, il y a déjà un deuil. Quand je prépare une entrevue, je pars du fait qu'il y a un deuil à quelque part, parce qu'on laisse les amis, la famille, c'est une rupture. » (IM2) ; « Il y a beaucoup d'élèves qui me disent "J'aimerais ça retourner", toujours. C'est difficile faire le deuil d'un pays, ils sont comme ambivalents. » (Ens.5).

4.3.6 Connaître la trajectoire, pour mieux dépister

La dernière grande fonction du dossier de l'élève, illustrée par la Figure 4.22, serait de fournir des informations complémentaires aux observations lorsqu'une problématique se présente.

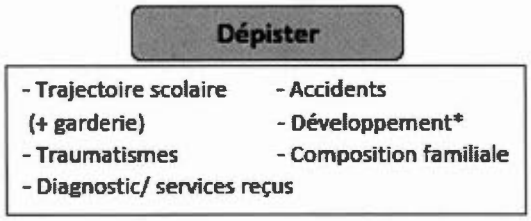


Figure 4.22 Schéma des éléments relatifs à fonction principale Dépister

Ces informations sont vues comme essentielles pour éviter les diagnostics erronés, car ils replacent certains comportements en contexte, comme l'explique cette enseignante :

> Ils vont développer leur choc post-traumatique en étant agité, en étant anxieux. Ça fait que les profs qui ne sont pas habitués à ça, ils font "Ah ben là, lui ça n'a pas d'allure, il bouge ben trop, il est sûrement hyperactif, on va faire une référence, on va le médicamenter..." Mais attends un peu, il vit de l'anxiété présentement, ça va peut-être passer, il faut juste laisser de la place pour l'exprimer. [...] Il ne faut vraiment pas aller trop vite sur nos patins quand on voit qu'un enfant bouge beaucoup. Je repense entre autres à [un élève], il a fini médicamenté, mais je ne suis pas sûr, il a vécu des méga traumatismes lui, il a été kidnappé pis... (Ens.1).

Les informations contenues dans le dossier peuvent alors permettre de formuler des hypothèses explicatives, sans pour autant expliquer à elles seules le problème, tel qu'exposé plus tôt. La question du développement moteur et langagier, présent dans le questionnaire du ministère, a d'ailleurs suscité quelques mises en garde à l'égard du relativisme culturel. En effet, une enseignante, notamment, indique que le développement moteur dans certains pays d'Afrique est souvent plus précoce qu'en Amérique du Nord, alors que le développement langagier serait plus tardif :

> Quand j'étais au Sénégal, pour la première fois de ma vie, j'ai vu des bébés de 6 mois qui marchaient, ça fait qu'ils développement leur intelligence

> motrice ben avant nous. [...] mais ils parlent beaucoup plus tard, j'avais une petite sœur qui avait 4 ans pis elle ne parlait pas encore. Ça fait que je pense juste que c'est un développement de différentes intelligences à différents niveaux pis pour moi, ça ne veut pas dire qu'il va avoir un trouble de langage relié à ça. (Ens.6).

D'où l'intérêt, comme l'indique une enseignante, de pouvoir se référer aux autres enfants de la fratrie pour obtenir un point de comparaison plus près culturellement. D'autres éléments culturels peuvent aussi interférer dans l'évaluation comme des valeurs différentes, des coutumes, etc. Une enseignante qui soupçonne une déficience intellectuelle chez une élève est consciente qu'« il faut éliminer les trucs culturels avant de l'évaluer ». Celle-ci donne l'exemple des relations hommes/femmes :

> Tu sais, elle marche tout le temps en arrière dans la lune pis elle ne parle pas, mais moi je ne savais pas, mais en Afrique les femmes marchent en arrière des hommes, pis si ton frère ou ton père est avec toi, si quelqu'un te pose une question, c'est eux qui répondent. Ça fait qu'on ne pouvait pas se baser sur le fait que son frère répond tout le temps pour elle, ce n'est peut-être pas parce qu'elle n'est pas capable, mais parce que culturellement c'est l'homme qui parle. (Ens.8).

Bref, la connaissance du vécu de l'élève permet aux enseignants d'être plus vigilants à l'égard des diagnostiques hâtifs ou erronés et des biais culturels. À ce stade, il est intéressant de constater que ces points ont été identifiés par Azdouz (2003) comme un des quatre écueils à éviter dans l'intervention auprès d'élèves réfugiés. Il s'agit en fait d'éviter les erreurs d'interprétation dues à un décodage des comportements en fonction de référents occidentaux (2^{e} et 3^{e} extraits) et à une confusion entre les symptômes associés à des troubles post-traumatiques et d'autres problématiques (1er extrait).

En définitive, le dossier de l'élève ainsi que les informations supplémentaires que les enseignants vont chercher par le biais des élèves, des familles, des formations, de personnes-ressources et de recherches personnelles leur permettent de bonifier plusieurs facettes de leur pratique. Les exemples présentés plus haut montrent en effet des possibilités de développement d'une compétence interculturelle et inclusive, telle

que décrite par Potvin et *al.* (2015) et Potvin et Larochelle-Audet (2016), qui consiste à :

> adopter des pratiques inclusives qui préparent les apprenants à vivre-ensemble dans une société pluraliste et qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés. (2016, p. 270).

Pour illustrer nos propos, nous avons regroupé un ou des exemples pour chacune des fonctions principales et les avons associés aux six composantes de la compétence.

Tableau 4.11 Association entre les fonctions relevées et les composantes de la compétence interculturelle et inclusive, proposées par Potvin et Larochelle-Audet (2016)

Composante de la compétence interculturelle	Exemples	Fonction principale	Éléments considérés
1. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination.	- Réduction des préjugés, développement d'une attitude de tolérance.	- Socialiser	-Trajectoire migratoire et scolaire, mode de vie, discipline
	- Élimination des erreurs d'interprétation liées à la culture et à l'expérience migratoire	- Dépister	- Traj. scolaire, traumatismes, développement, composition familiale, éléments culturels, diagnostics antérieurs
2. Adopter des attitudes, comportements et pratiques permettant de contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste.	- Activités d'interconnaissance culturelle dans une optique d'ouverture	- Socialiser (Intégration culturelle et sociale)	- Religion, éléments culturels, fonctionnement de l'école
3. Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative.	- Classer les élèves sur la base d'une évaluation complète - Tenir compte des forces et intérêts pour le choix de cours hors francisation pour faire vivre des réussites à l'élève	- Orienter	- Bulletin, Évaluation langagière et mathématique, forces, intérêts
	- Établir des parallèles entre les langues	- Instruire (Stratégie pédagogique)	- Langues connues
	- Choix des outils en fonction du niveau de familiarité des élèves, enseignement sur leur utilisation	- Instruire (Outils pédagogique)	- Langues, matériel (TIC, dictionnaire, etc.)

4. Développer chez les apprenants une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne.	- Discussions de sensibilisation sur les réalités multiples des élèves	- Socialiser (Intégration sociale) - Intervenir (Estime de soi et motivation)	- Trajectoire scolaire, deuils et traumatismes, langues, discipline
5. Coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteurs de l'école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.	- Ateliers thématiques - Adapter sa communication en fonction de la réalité des familles - Planifier le suivi à l'extérieur de l'école en fonction de la réalité des familles	- Collaborer (Famille)	- Niveau de scolarisation, langues, situation familiale (composition de la famille, deuil séparation, état psychologique), collaboration école-famille antérieure
6. S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à l'éducation interculturelle et inclusive.	- Recherches personnelles, personnes-ressources, formation	- Collecte (Objectif 2)	- Manque d'informations constaté

4.4 La documentation des trajectoires scolaires en relation avec les constats de la recherche

Maintenant que les résultats des trois objectifs spécifiques ont été présentés, nous souhaitons apporter un complément d'analyse en mettant en relation certains constats issus des résultats des objectifs 2 et 3 avec des informations recueillies auprès des familles de façon à répondre à des besoins émergents. Deux thématiques seront abordées, soit le fonctionnement scolaire en Afrique et l'expérience de collaboration école-famille antérieure.

4.4.1 Le mythe des Africains comme groupe homogène

Tel qu'énoncé dans la *section 4.2*, lorsque les enseignants reçoivent plusieurs élèves en provenance d'un même pays ou ayant vécu une situation similaire, ceux-ci formuleront des déductions par rapport à leur trajectoire scolaire et migratoire : « Quand on a un 10e élève qui arrive de tel camp, on sait comment ça marche, comment ça fonctionnait. » (Ens.5). De cette façon, les enseignants s'attarderont moins sur le parcours parce qu'ils estiment en avoir une bonne connaissance. Il s'agit ici d'une conséquence du facteur *homogénéité*. Toutefois, lors des entrevues, nous avons constaté que les Africains, issus de pays divers, sont souvent considérés comme un groupe homogène :

> La scolarisation, ok, tu me dis s'il a eu une scolarité, mais moi, je ne vais pas considérer ça, parce tu sais, on le sait, en Afrique les écoles ça a l'air de quoi, ils chantent, ils sont 75, pis ça, c'est leur école, ils font ça pendant 1h30 l'après-midi. (Anonyme).

> Comme le pays d'origine en Afrique, presque tous mes Africains ont déménagé 3 ou 4 fois, faq je ne retiens pas dans quel pays il est né parce qu'en plus, souvent c'est même pas le pays auquel il s'identifie. Faq, pour moi, c'est des Africains pis, on dirait que c'est correct comme ça aussi, c'est une culture qui se ressemble. (Anonyme).

> En Afrique, de ce que j'ai vu, c'est pareil, c'est un grand groupe avec un prof qui est l'intelligent de la gang qui a décidé de donner un cours, qui n'a pas de formation pour ça pis qu'ils ont peu de matériel. C'est de même dans tous les camps. (Anonyme).

Selon Potvin (1999, 2004, 2008a, 2008b, dans Potvin et Pilote, 2016), ce phénomène d'homogénéisation constituerait le troisième mécanisme (sur huit) dans la gradation du discours raciste, également observé par l'auteure dans les médias. On peut donc penser que le discours des enseignantes reflèterait celui véhiculé par les médias. Potvin et Pilote (2016) indiquent que les généralisations « camouflent les disparités ou les particularités à l'intérieur d'un groupe » (p.181), risquant ainsi d'emprisonner un élève dans une identité qui n'est pas la sienne. De plus, les auteures affirment que les stéréotypes, basés sur ces généralisations, seraient associés à diverses formes de discriminations qui se traduiraient par « un traitement différentiel qui entraîne une violation des droits et libertés et une inégalité pour les membres du groupe » (*Ibid.*, p.186). Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous avons noté que les élèves en provenance du continent africain semblaient davantage négligés en ce qui a trait à l'intérêt de connaître leur trajectoire personnelle. Parmi les extraits déjà présentés, on se souviendra des Centrafricains dans le Milieu 1 et de la famille de 29 Africains dans le Milieu 2, qui malgré leur nombre important ou le fait qu'il s'agisse d'une nouvelle nationalité, n'ont pas reçus d'attention particulière selon les participants. Sept familles de notre échantillon sur dix étant d'origine africaine, il nous apparaissait donc pertinent de mettre en lumière la variété des trajectoires scolaires de ces élèves. Notamment, on s'attardera ici à décrire le fonctionnement scolaire des différents pays de scolarisation, élément peu documenté lors des entretiens initiaux si on se fie aux résultats de l'objectif 2.

Au niveau de la trajectoire migratoire, précisons d'abord que les familles sont originaires de quatre pays différents, soit la Côte d'Ivoire, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo et le Burundi et que dix pays de transit (excluant les pays d'origine) ont été recensés. Les enfants ciblés, pour leur part, sont nés dans six

pays différents et sont allés à l'école dans neuf pays différents. À titre de support visuel, la *Figure 4.23* présente une représentation des trajectoires migratoire des familles concernées.

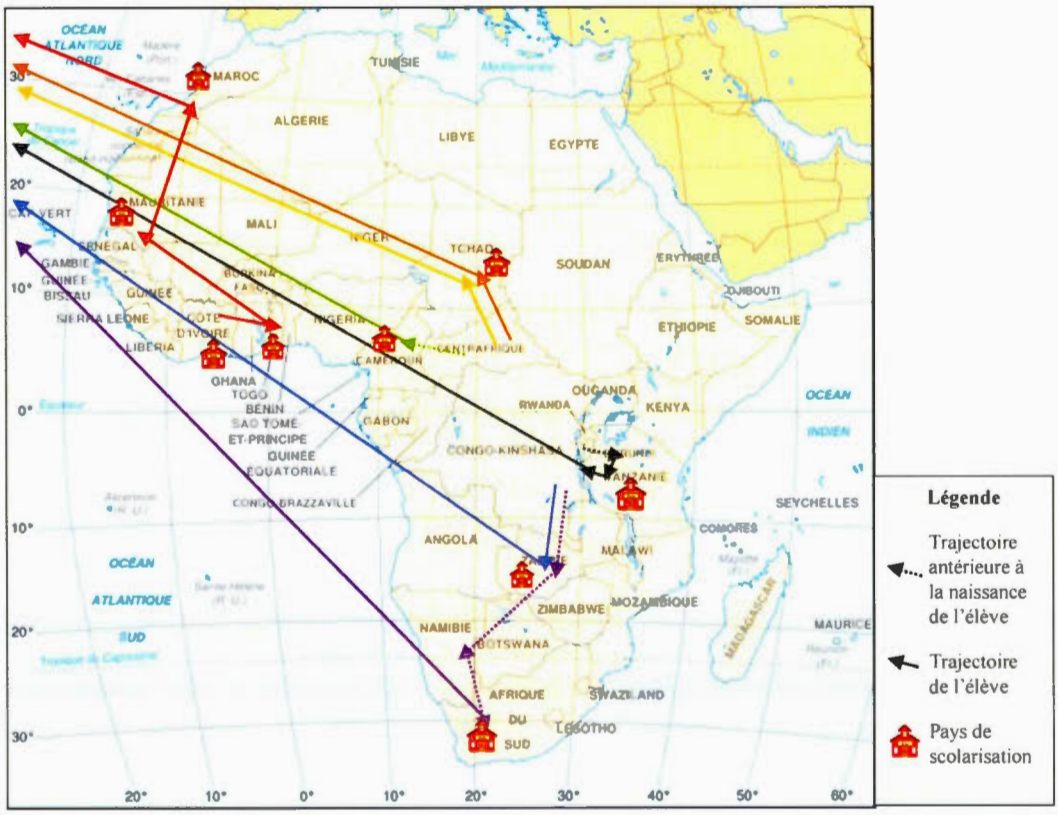


Figure 4.23 Cartes des trajectoires migratoires des familles en provenance du continent africain

Voyons maintenant dans quelles conditions ces élèves ont étudiés. Tout d'abord, pour ce qui est de la discipline, on s'attend à ce que « dans plusieurs contextes africains, ils frappent les enfants ». En réalité, selon les parents, dans cinq pays de scolarisation sur neuf, la correction physique est interdite. Parmi ceux-ci, la famille 3, qui a connu quatre pays de scolarisation, en a identifié seulement un qui employait cette méthode. Pourtant, selon deux enseignantes, presque tous leurs élèves ont eu des sanctions

physiques dans leur école. L'une d'elle spécifie que certains parents n'oseront pas le dire lors de l'entrevue et que c'est l'élève qui va l'aborder en classe.

Par rapport au ratio maître/élève, comme l'indique la citation plus haut, on s'attend à ce qu'ils aient été « 75 » dans la classe. Ce qu'on observe selon nos données, c'est que le nombre d'enfants par classe varie d'une vingtaine (Zambie) à une centaine (Tchad) d'élèves. Plus précisément, quatre pays varient entre 20 à 35, cinq entre 40 et 60 et un seul cas de 100 élèves a été recensé. Même à l'intérieur d'un même pays, la différence de ratio peut être considérable comme le montre la situation de É5 et É11, ayant tous deux étudié dans un camp situé au Tchad. En effet, alors que la première a connu des groupes de 60 élèves, le second parle plutôt de groupes de plus de 100 élèves.

En ce qui concerne les méthodes pédagogiques, il est admis que l'enseignement est « plutôt magistral ». Lors des entretiens auprès des familles, alors que plusieurs ont effectivement rapporté des méthodes traditionnelles (Côte d'Ivoire, Togo, Mauritanie, Maroc, Tanzanie, Cameroun) certains ont parlé d'activités en équipe (Tchad, Afrique du Sud, Zambie), de projets (Afrique du Sud) et même de sorties pédagogiques (Zambie).

Pour ce qui est du matériel, on considère d'emblée qu'ils ont « peu de matériel ». La plupart des parents nous ont en effet parlé du matériel insuffisant dans les écoles quoique la réalité serait toutefois différente en Afrique du Sud où les enfants ont une multitude de livres. Même si ce n'est pas fréquent, une élève avait aussi appris à utiliser un ordinateur dans une école de camp du Tchad.

Pour terminer, le nombre d'heures restreint est ressorti à plus d'une reprise comme une caractéristique de l'enseignement africain. On fait remarquer que « souvent, ils ont de l'école juste l'avant-midi ou l'après-midi. » En réalité, les enfants fréquentaient l'école moins de 5h par jour dans seulement deux pays (Tanzanie, Maroc). Rappelons ici que le temps d'enseignement prescrit au Québec est de 5h par jour. Par ailleurs, même s'ils

n'allaient à l'école que l'avant-midi, les élèves qui ont étudié dans les camps du Tchad passaient le même temps en classe que les élèves québécois.

En somme, les résultats, bien que basés sur un échantillon restreint, tendent à contester, du moins en partie, le mythe de la scolarité homogène en Afrique. En ce sens, il apparait important de ne pas occulter les particularités des trajectoires scolaires des élèves réfugiés en provenance de ce continent. Une enseignante ayant appris que les sanctions physiques étaient prohibées en Afrique du Sud déclare d'ailleurs : « On dirait que ça déconstruit un peu ce stéréotype, ce jugement-là qu'on peut avoir » (Ens.1). Ainsi, la présente section documente les trajectoires scolaires des élèves africains dans le but d'opposer aux stéréotypes relevés une vision documentée et plus nuancée. Selon Alsina (1997), « [q]uand on manque d'information sur un sujet, on utilise des clichés ou des lieux communs nous fournissant une interprétation socialement acceptable mais probablement fausse » (p. 135), car il s'agit d'une simplification de la réalité. En accord avec l'auteur, nous pensons donc qu'il importe d'aller au-delà de ces stéréotypes en cherchant à approfondir notre connaissance des trajectoires des élèves réfugiés, notamment en provenance d'Afrique. Les enseignants ont abordé plus tôt les opportunités de développer des attitudes de tolérance, d'empathie et de déconstruire des préjugés qu'offre une meilleure connaissance de l'autre. Dans les termes d'Alsina (1997), on dira que cela permet aux acteurs scolaires de développer leur compétence interculturelle. Selon la définition d'Alsina qui se distingue de celle de Potvin, et *al.* (2015) présentée plus tôt, cette dernière se scinde en deux composantes (émotionnelle et cognitive), dont la composante cognitive qui permet justement d'adopter une vision plus complexe de la réalité de l'autre, favorisant ainsi une meilleure communication interculturelle.

4.4.2 L'expérience de collaboration école-famille antérieure

Tel qu'observé dans la *section 4.2*, la collaboration école-famille antérieure n'est pas non plus un sujet sur lequel les enseignants se voient renseignés. En effet, dans notre échantillon, seule l'enseignante dont la chercheuse avait posé la question en entrevue était au courant des moyens de communication privilégiés ainsi que de l'implication habituelle des parents. Pourtant, après avoir reçu ces informations dans le cadre de l'étude, plusieurs enseignantes y ont trouvé une pertinence, tel que relevé dans la *section 4.3*, notamment pour s'ajuster au plan de la communication, outiller les parents souhaitant s'impliquer et réduire les frictions au niveau des attentes mutuelles.

De ce fait, nous explorerons la question de l'implication parentale qui mérite, selon nous, une attention particulière au regard des entretiens menés auprès des familles. D'une part, il est intéressant de voir à quel point certains parents prenaient à cœur la scolarité de leur enfant. En effet, on remarque notamment que quatre enfants ont reçu des cours particuliers à un moment ou un autre après l'école, considérant que l'enseignement en classe n'était pas suffisant. Les familles plus aisées pouvaient payer des cours (F3), les parents plus éduqués donnaient eux-mêmes les cours (F9) et les parents moins éduqués se fiaient à un voisin ou un membre de la famille (F7). À cela s'ajoute les parents impliqués au quotidien dans les devoirs de leurs enfants (F1, F3, F8, F9). À ce propos, le père de É10 témoigne de l'importance qu'occupe l'éducation de son enfant dans sa vie :

> Si toi, le parent tu n'es pas éveillé pour l'orientation de ton enfant, il risque d'être égaré, ce n'est pas facile parce qu'on ne peut pas seulement compter sur les professeurs à l'école. J'essaie d'aller un peu plus loin, nous commençons par les mêmes bases puis j'essaie d'aller un peu plus loin [...] Parce que moi, je suis un peu rigoureux en matière d'éducation, oui, c'est ma nécessité, parce que tout ce que j'ai à faire c'est pour que demain ou après-demain, il ne dise pas que non, mon papa ne m'a pas orienté comme ça. C'est ce que j'évite le plus dans ma vie. (F9).

En outre, il est pertinent de savoir de quelle façon ils communiquaient avec les enseignants pour pouvoir également mettre ces éléments à profit. À ce propos, Gahungu, A., Gahungu, O. et Luseno (2011) recommandent de garder en tête que l'implication parentale se manifeste de façon différente d'un pays à l'autre, ce qui ne signifie pas qu'elle est absente. Selon nos résultats, certains parents faisaient un suivi régulier avec l'école en s'y présentant en personne ou encore par téléphone (F5 et F7). Cependant, aucun parent n'avait utilisé d'agenda ni de communication par papier, deux méthodes fortement utilisées au Québec.

D'autre part, pour les parents moins collaborateurs, il est intéressant de voir les raisons derrière ce manque d'implication pour trouver des façons de les rejoindre et comprendre certaines réactions. Sur la base de notre échantillon, six raisons, énumérées ci-dessous, seraient susceptibles d'expliquer pourquoi certains parents semblent plus récalcitrants à la collaboration école-famille. Ainsi, il se peut que dans le ou les pays fréquentés,

- Les parents ne soient pas suffisamment éduqués (F6) ou ne parle pas la langue d'enseignement. (F2, F7) [Capacité]
- Les parent vivent des difficultés personnelles les empêchant de s'impliquer. (F3) [Disponibilité]
- Il est admis que les enseignants « s'occupent de leurs affaires », les parents n'ont pas à s'en mêler. (F2) [Intérêt]
- Les parents ne sont convoqués que lorsqu'il faut débourser pour du matériel. (F9) [Intérêt]
- Les enseignants communiquent avec les parents que lorsque l'élève s'est mal comporté, jamais pour parler de sa progression. (F3) [Intérêt]
- Si l'élève a de la difficulté, c'est aux parents de payer pour des cours particuliers, l'enseignant ne va pas modifier son enseignement. (F9) [Intérêt]

Bref, considérant que le sujet de la collaboration école-famille antérieure semble quasi absent de la collecte d'information, mais que celle-ci a une pertinence, selon les enseignantes, nous recommandons aux responsables des entretiens d'inclure cet aspect dans leur questionnaire d'entrevue initiale. Cette affirmation est d'ailleurs secondée

par la recommandation de Mc Brian (2003, dans Gahungu, A., Gahungu, O. et Luseno, 2011) qui exhorte les acteurs scolaires d'identifier les raisons pour lesquelles les parents ne s'impliquent pas. Gahungu, A., Gahungu, O. et Luseno (2011) croient, de surcroît, que le manque de volonté des parents n'est généralement pas en cause. Ceux-ci identifient trois raisons, soit l'incapacité à s'impliquer dû à une faible scolarisation, la peur d'être ridiculisés en raison de leur faible maîtrise des codes sociaux et le fait que l'implication des parents n'était pas coutume dans le pays d'origine. Nos résultats viennent donc enrichir le portrait en y ajoutant la disponibilité émotionnelle ainsi que trois raisons supplémentaires liées à la représentation des rapports enseignants/parents pouvant affecter leur intérêt à s'impliquer et à communiquer avec l'enseignant.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Ce dernier chapitre nous permet de revenir sur l'ensemble des étapes de la recherche en mettant en lumière les principaux résultats et leurs implications. Outre les apports de la recherche, nous identifierons également les limites de celle-ci afin de mieux circonscrire les résultats obtenus. Pour terminer, nous pousserons la réflexion vers de nouvelles avenues de recherches susceptibles d'enrichir la recherche sur le thème de la prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés.

5.2 Synthèse de la recherche et recommandations

En définitive, nous avons rapidement constaté que les enfants en situation de migration forcées rencontrent plusieurs obstacles au cours de leur scolarisation, que ce soit dans leur pays d'origine, durant la migration ou après leur arrivée en terre d'accueil. Pourtant, souvent englobée dans une population plus large ou considérée en partie dans une population plus spécifique, la population des élèves réfugiés reçoit encore peu d'attention de la part des chercheurs (Kirk, 2002; Azdouz, 2003; Papazian-Zohrabian 2016), et ce, malgré la politique de régionalisation qui fait en sorte que la plupart des élèves nouveaux arrivants dans plusieurs régions sont des réfugiés. Pour notre part, nous nous sommes intéressés principalement à la période charnière entre le parcours à l'international et l'intégration au système scolaire québécois, celle qui fait le pont entre le passé de l'élève et son avenir. Tout au long de notre démarche, nous avons été guidées par la question suivante : *Comment les milieux scolaires québécois prennent-ils en compte la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés ?* Par une série

d'entretiens individuels incluant des familles et divers acteurs communautaires et scolaires, dont des enseignants, nous sommes ainsi parvenus à documenter le processus de prise en compte du vécu de l'élève. Un point d'originalité de notre méthodologie était de demander aux enseignants une classification des informations fournies par les familles afin de déterminer les informations partagées à l'enseignante dès l'arrivée de son élève. Pour ce faire, huit dyades élève/enseignant ont pu être établies. De cette recherche, plusieurs résultats sont ressortis, en voici les principaux.

Par rapport à notre premier objectif visant à *Documenter les trajectoires scolaire et migratoire des élèves réfugiés avant leur arrivée au Québec*, nous avons d'abord identifié trois types de trajectoires scolaires : la trajectoire multi-systèmes, la trajectoire système préservé ainsi que la trajectoire système continu. Alors que la première semble plus à risque de générer des parcours non linéaires, les deux suivantes tendent à préserver la stabilité de la scolarité, toutefois la dernière représente plus souvent une situation temporaire et limite l'intégration. Par la suite, nous avons également relevé deux expériences scolaires pouvant être vécues à un moment ou un autre au cours de ces trajectoires : l'éducation humanitaire et l'intégration locale. Enfin, dans la dernière section, nous avons choisi d'approfondir le thème des conditions d'apprentissage en Afrique afin de déconstruire le mythe des Africains comme groupe homogène, observé lors des entrevues auprès des enseignants, illustrant par le fait même l'une des fonctions de la connaissance de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves, relevées dans le troisième objectif.

En ce qui a trait à notre second objectif, *Documenter le processus de collecte et de partage des informations relatives à la trajectoire scolaire et migratoire de l'élève,* plusieurs constats ont pu être établis. D'abord, comme nous nous y attendions, le responsable de l'entretien initial, comme de l'évaluation langagière varie d'un milieu à l'autre et l'évaluation diagnostique en mathématique n'est pas systémique partout. Alors qu'aucun intervenant ne souhaite que l'école soit responsable de documenter le parcours, la commission scolaire est appréciée pour son uniformité, offrant un service

égal à toutes les familles, et le communautaire pour son approche globale et son lien de confiance. Quoi qu'il en soit, nous avons été agréablement surpris de la volonté d'actualisation des acteurs responsables de l'entretien initial. Néanmoins, pour ce qui est de l'aspect équitable des services, nous avons pu observer que la prise en compte de la trajectoire peut varier d'un élève à l'autre. En fait, quatre facteurs ont été identifiés comme influençant la prise en compte de la trajectoire de l'élève, soit le nombre d'élèves arrivés au même moment, le fait qu'il s'agisse d'une nouvelle nationalité ou non, la médiatisation du groupe et enfin, le caractère plus ou moins homogène de celui-ci. Selon l'approche inclusive (Potvin et Larochelle-Audet, 2016), la prise de conscience des effets potentiels de chacun de ces facteurs est nécessaire pour s'assurer de tendre vers des pratiques non discriminatoires, garantissant ainsi une égalité des chances pour tous les élèves concernés. Une fois collectées, les informations seront transmises aux écoles et filtrées selon la philosophie de l'école. En effet, nos résultats démontrent globalement que les directions et les intervenants clés au secondaire reçoivent davantage d'information, suivi des enseignants d'accueil et de francisation, puis des enseignants du régulier, même lorsqu'ils sont titulaires. Toutefois, une tension entre respect de la confidentialité et pertinence de connaître la situation de l'élève pour mieux répondre à ses besoins guide le processus de partage.

Sur la base de ces résultats, nous désirons humblement émettre les recommandations suivantes aux différents acteurs impliqués dans le processus de prise en compte des trajectoires des élèves réfugiés :

- Que les entités responsables de l'entretien d'accueil poursuivent dans la voie de l'actualisation de leurs pratiques, notamment en consultant les enseignants. Le questionnaire du ministère peut servir de référence sans toutefois le considérer comme un modèle idéal.
- Que les responsables de l'entretien des différents milieux se concertent pour enrichir mutuellement leurs outils.

- Que la collaboration école-famille antérieure soit davantage prise en compte lors de l'entretien initial.
- Que tous les acteurs scolaires, y compris les enseignants du régulier, soient informés de l'existence du dossier de l'élève et des démarches en vigueur pour le consulter.
- Que tous les élèves réfugiés puissent bénéficier d'une évaluation diagnostique en mathématique de façon à garantir une intervention dans l'immédiat et adaptée. (Thibault, 2012 ; TCRI, 2015)
- Que la langue d'origine soit davantage prise en compte lors de l'évaluation langagière et que les évaluateurs bénéficient d'une formation à cet effet.

Enfin, pour ce qui est de notre troisième objectif, c'est-à-dire, *Déterminer le potentiel d'exploitation des renseignements relatifs aux trajectoires migratoire et scolaire dans la pratique enseignante,* nous avons déterminé que ces informations étaient nécessaires à l'expression et au développement d'une compétence interculturelle chez les enseignants ainsi qu'à la mise en place de pratiques inclusives. Nous avons répertorié six fonctions principales au dossier contenant ces renseignements, soit Orienter, Collaborer, Instruire, Socialiser, Intervenir et Dépister. Pour chacune d'elles nous avons une fois de plus émis quelques recommandations :

- Que les écoles tiennent compte des forces et intérêts de l'élève dans son choix de cours hors francisation, plutôt que de présumer des matières les plus pertinentes pour lui considérant sa situation. [Orienter]
- Que les enseignants tiennent compte de l'implication et des moyens de communication antérieurs des parents pour adapter leur approche de collaboration école-famille et qu'une attention particulière soit accordée aux motifs d'une faible implication. [Collaborer]
- Que les services aux familles soient offerts selon une approche bilatérale, dans laquelle chacun apporte des renseignements à l'autre. [Collaborer]

- Que les services éducatifs considèrent l'idée de bâtir un guide sur l'exploitation des systèmes linguistiques en classe, intégrant au moins une fiche sur chacune des langues des élèves. Celui-ci pourrait d'ailleurs se bâtir de façon progressive en ligne, considérant le nombre impressionnant de langues d'origine et la nécessité de faciliter son partage entre les différents milieux d'accueil. [Instruire]
- Que les enseignants vérifient les connaissances antérieures de façon systématique au début de chaque situation d'apprentissage, incluant les connaissances relatives aux méthodes de travail et au matériel prévu. [Instruire]
- Que les enseignants soient mieux outillés pour ouvrir des discussions sur les sujets plus délicats tels que les deuils du passé et les conflits de valeurs. La philosophie pour enfants peut être une avenue intéressante. [Socialiser et Intervenir]
- Que soit pris en compte le relativisme culturel ainsi que les réactions dues au parcours migratoire (deuils, traumatismes, processus d'adaptation) lors d'une évaluation dans le but de dépister une problématique. [Dépistage]

5.1 Limites de la recherche

Malgré la pertinence des résultats issus de notre étude, nous concevons que le protocole de recherche employé comporte aussi certaines limites. D'abord, au plan de l'échantillonnage, on se rappellera qu'il s'agit d'un échantillon de convenance considérant le nombre limité d'élèves réfugiés arrivés au Québec dans la période souhaitée et le caractère volontaire de la participation. Notons également que dans certains milieux, cinq autorisations différentes étaient requises pour former une dyade, soit celle de la commission scolaire, celle de la direction, celle de l'enseignante, celle de l'organisme d'accueil et bien sûr celle de la famille. De ce fait, le critère de représentativité s'en trouve affecté. Déjà, on remarque que certains élèves ciblés font

partie de la même famille, ce qui influence nécessairement les trajectoires identifiées. De plus, alors que nous sommes parvenus à une répartition équitable des types d'enseignants (francisation, accueil, régulier) et une variété de nationalité tel que souhaité, nous n'avons cependant pas pu atteindre un équilibre au niveau du sexe des enfants et du lieu de résidence. Ainsi, ces critères n'ont pu être utilisés pour mettre en perspective les résultats. Pour ce qui est du critère de la nationalité, soulignons que des interprètes ont permis la participation de cinq familles allophones, toutefois, il en demeure que les familles francophones ont été favorisées, principalement dans le Milieu 1, pour des questions de faisabilité. Bien qu'intéressante du point de vue de la représentativité, on ne peut négliger le fait que le recours à des interprètes crée une interférence supplémentaire dans la communication avec la famille, en plus de la barrière de la langue et de la barrière culturelle.

Au plan méthodologique, considérant la double fonction du questionnaire à la base des entretiens auprès des familles, c'est-à-dire reproduire un entretien similaire à l'entrevue initiale et recueillir des informations pour documenter la trajectoire scolaire au plan théorique, certains points n'ont pu être approfondis. Ainsi, par la forme des questions, les propos des participants sont demeurés plutôt factuels. Bien qu'inspirée de la formule du récit de vie, une rencontre unique d'une durée d'environ 1h ne permettait pas de développer un lien de confiance suffisant avec les participants pour les amener à se livrer sur leur vécu tel que souhaité par cette méthodologie. Le phénomène de désirabilité sociale est donc également à considérer.

Par ailleurs, au plan éthique, nous avons choisi de mettre de côté la question des deuils, des séparations et réunification familiales et la question des traumatismes, entre autres sur la base du lien de confiance insuffisant entre la chercheuse et les familles. Il est à noter que cet enjeu est central dans la situation des réfugiés. Néanmoins, si ces éléments n'ont pu être traités dans les premier et deuxième objectifs, nous les retrouvons tout de même dans le troisième objectif sur la base des entretiens auprès des acteurs scolaires.

Les limites additionnelles de notre recherche sont contextuelles et liées à la temporalité. Sur ce thème, plusieurs points sont à considérer. D'abord, il faut considérer que la période de temps entre l'arrivée des familles et leur participation à la recherche variait d'environ huit mois à deux semaines. Ainsi, le niveau de stress des familles ainsi que le niveau d'intégration des enfants variaient grandement. D'ailleurs, le court délai a fait en sorte que plutôt que de faire passer deux entrevues de suite aux familles qui venaient d'arriver, la chercheuse a préféré assister à l'entretien initial, en ajoutant certaines questions non répondues, avec l'accord de la personne responsable. Tel que mentionné précédemment, cela a influencé le contenu partagé à l'enseignante. Les questions supplémentaires ont toutefois été identifiées lors de la présentation des résultats pour plus de fiabilité. Cette situation a également entrainé une certaine mortalité expérimentale. En effet, rappelons que certaines familles interrogées n'ont pu être jumelées, soit parce que les enseignantes des enfants ne souhaitaient pas participer, soit parce que plus d'un élève avait la même enseignante. Les entretiens auprès des familles ayant été réalisés avant leur inscription (donc avant leur attribution à une classe), cela était difficile à prévoir. Également, lorsque l'entretien se déroulait avant l'appariement avec une enseignante, tous les enfants de la famille au secteur jeunes étaient considérés, alors que lorsque l'appariement s'effectuait au préalable, toute l'heure pouvait être consacrée à la trajectoire de l'élève ciblé. Par la suite, autant du côté des familles que des enseignants, lorsque l'élève était intégré depuis plusieurs mois, cela pouvait influer sur les réponses des participants. Par exemple, une enseignante a remarqué que les intérêts identifiés par la famille étaient contradictoires dans le dossier de l'élève et la fiche-synthèse fournie aux suites de l'entrevue auprès de la famille. L'enseignante a précisé que l'enfant avait développé cet intérêt en contexte scolaire québécois. Cela nous amène au dernier point lié à la mémoire des participants. Du côté des familles, il est possible que les faits fournis ne soient pas tout à fait justes, alors que du côté des enseignantes c'est surtout le classement des informations contenues dans la fiche-synthèse qui pourrait s'avérer inexact. En effet, rappelons que nous avons demandé de distinguer les éléments présentés à l'arrivée de l'élève de ceux appris par la suite. La

mémoire n'étant pas totalement fiable, il se peut que des enseignants aient confondu certaines informations, surtout si l'élève est intégré depuis une plus longue période.

5.3 Validité et fiabilité

En ce qui concerne les trajectoires familiales, selon Burrick (2010) la validité et la fiabilité dans un récit de vie concernent la cohérence du récit et la stabilité des données dans le temps, d'où l'importance de porter une attention particulière à la structure temporelle et diachronique du récit des participants. En effet, Bertaux (2005) considère que la structure diachronique des situations, évènements et actions qui jalonnent le parcours demeure relativement stable dans le temps lorsque bien reconstituée, et que c'est plutôt la « coloration », c'est-à-dire les représentations que s'en fait l'individu, qui est sujette à la subjectivité. Ainsi, logiquement, même si la structure de l'entrevue à l'origine des données diffère et que les participants ont davantage de recul face à leur situation pré-migratoire, la version reçue par les enseignants à l'arrivée de l'élève et celle livrée par les participants lors de l'étude devraient coïncider dans les faits. Par ailleurs, afin de s'assurer de la fidélité des données après condensation de la part de la chercheuse, la chercheuse a pu procéder à une validation écologique (Royer, Guillemette et Moreau, 2005), c'est-à-dire que les familles participantes étaient appelées à valider les informations présentées aux enseignants. En outre, tel que mentionné plus tôt, le fait de sélectionner plusieurs acteurs par commission scolaire permet également une triangulation des sources en ce qui a trait au processus de collecte et de partage des informations dans chacune des commissions scolaires. Enfin, pour ce qui est des fonctions du dossier de l'élève, proposées par les enseignants, une saturation des données permet de témoigner de la fiabilité des données. En accord avec Royer, Guillemette et Moreau (2005), celle-ci est atteinte au « moment où plus rien de significatif ne s'ajoute pour accroître notre compréhension du phénomène observé. » (p. 14).

5.4 Perspectives de recherche

Bien entendu, les résultats de notre étude ne sauraient répondre à toutes les questions entourant la prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire de l'élève. Ceux-ci suscitent d'ailleurs de nouvelles interrogations qui seront exposées dans cette section.

D'abord, en ce qui a trait à la situation des élèves, il importe de multiplier les recherches en amont, c'est-à-dire avant leur arrivée au Québec, afin de proposer des pistes de solutions aux problèmes que ceux-ci rencontrent, notamment l'interruption de scolarité et la faible qualité de l'instruction liée à l'éducation de type humanitaire. Une attention particulière devra être portée à la question de la continuité du curriculum et l'intégration locale, de façon à mieux se positionner par rapport à l'approche à privilégier. Considérant que les récits des familles comportent plusieurs biais, une étude longitudinale serait une méthodologie particulièrement intéressante pour continuer de documenter la trajectoire scolaire et migratoire des enfants réfugiés à partir du moment où ils quittent leur pays d'origine.

Les populations exclues pour des raisons de faisabilité, tels que les demandeurs d'asile, les réfugiés environnementaux et les réfugiés parrainés, qui ont aussi connu la migration forcée, méritent également que l'on s'attarde à leur trajectoire. Une étude comparative entre les diverses populations permettrait de dégager les éléments communs et les spécificités des trajectoires de ces différents types de migrants, afin d'obtenir une vision plus complexe et d'améliorer les services en fonction de leurs besoins.

Aussi, tel que mentionné précédemment, le thème de l'interaction entre la trajectoire migratoire et scolaire mérite d'être étudiée dans un sens comme dans l'autre, sur la base d'un plus grand échantillon permettant de dégager des tendances. En effet, sachant que plusieurs décisions du parcours migratoire tiennent compte de la scolarité des enfants, il serait pertinent de déterminer le poids de la scolarité dans les décisions relatives à la trajectoire migratoire et possiblement les facteurs qui influencent sa prise

en compte. À l'inverse, on peut considérer l'impact de la trajectoire migratoire sur la trajectoire scolaire. Est-ce que l'une ou l'autre des trajectoires-types identifiées par Vatz-Laaroussi et Rachédi (2003) favorise la fréquentation irrégulière, l'interruption de scolarité, le redoublement, etc. ? Qu'en est-il des trajectoires scolaires présentées dans nos résultats ? Enfin, il serait intéressant de questionner les familles touchées par l'interruption de scolarité, notamment les enfants, sur leurs représentations à l'égard de celle-ci. Quel sens lui donnent-il dans un contexte de migration forcée ? Comment l'ont-ils vécue ?

Pour ce qui est du processus de prise en compte de la trajectoire, chacune des étapes pourrait bénéficier d'un approfondissement. Par exemple, notre recherche ne s'est pas attardée aux outils de collecte, mais il serait intéressant de décrire et comparer le contenu collecté dans chacune des 13 régions d'accueil. Bien sûr les résultats pourraient être mis en relation avec les éléments ressortis comme pertinents pour les enseignants dans notre étude. Encore une fois, la perception de la famille est à considérer étant donné que celle-ci est l'émettrice des informations et que l'objectif de la collecte demeure d'améliorer les services à l'élève. Ainsi, au même titre que les enseignants de notre étude, les familles pourraient exprimer leurs perceptions à l'égard du service reçu, pour ensuite être mises en relation avec l'opinion des enseignants à l'égard des deux formes d'entretien initial relevées, soit réalisé par la commission scolaire ou par le milieu communautaire. Dans le même ordre d'idées, comme le respect de la famille et le respect de l'élève sont importants à prendre en compte pour les acteurs scolaires dans la question du partage des informations, il serait nécessaire de recueillir leur opinion à cet égard. En outre, considérant que les enseignants du régulier sont davantage mis de côté dans le processus de partage des informations, et que les autres acteurs supposent qu'ils sont moins intéressés et ont moins besoin de ces informations, la même méthodologie pourrait être employée auprès de ce groupe. Enfin, la présente recherche a permis d'explorer le rôle d'une variété d'autres acteurs (direction, intervenants scolaires, intervenants communautaires) impliqués dans le

processus et d'entendre leur opinion, toutefois chacun des types d'acteur n'apparaît qu'une ou deux fois dans notre échantillon et certains acteurs clés n'ont pas pu être rencontrés. Une étude a plus grande échelle ou encore des études plus spécifiques à chacun des acteurs permettrait de compléter le portrait entamé.

ANNEXE A

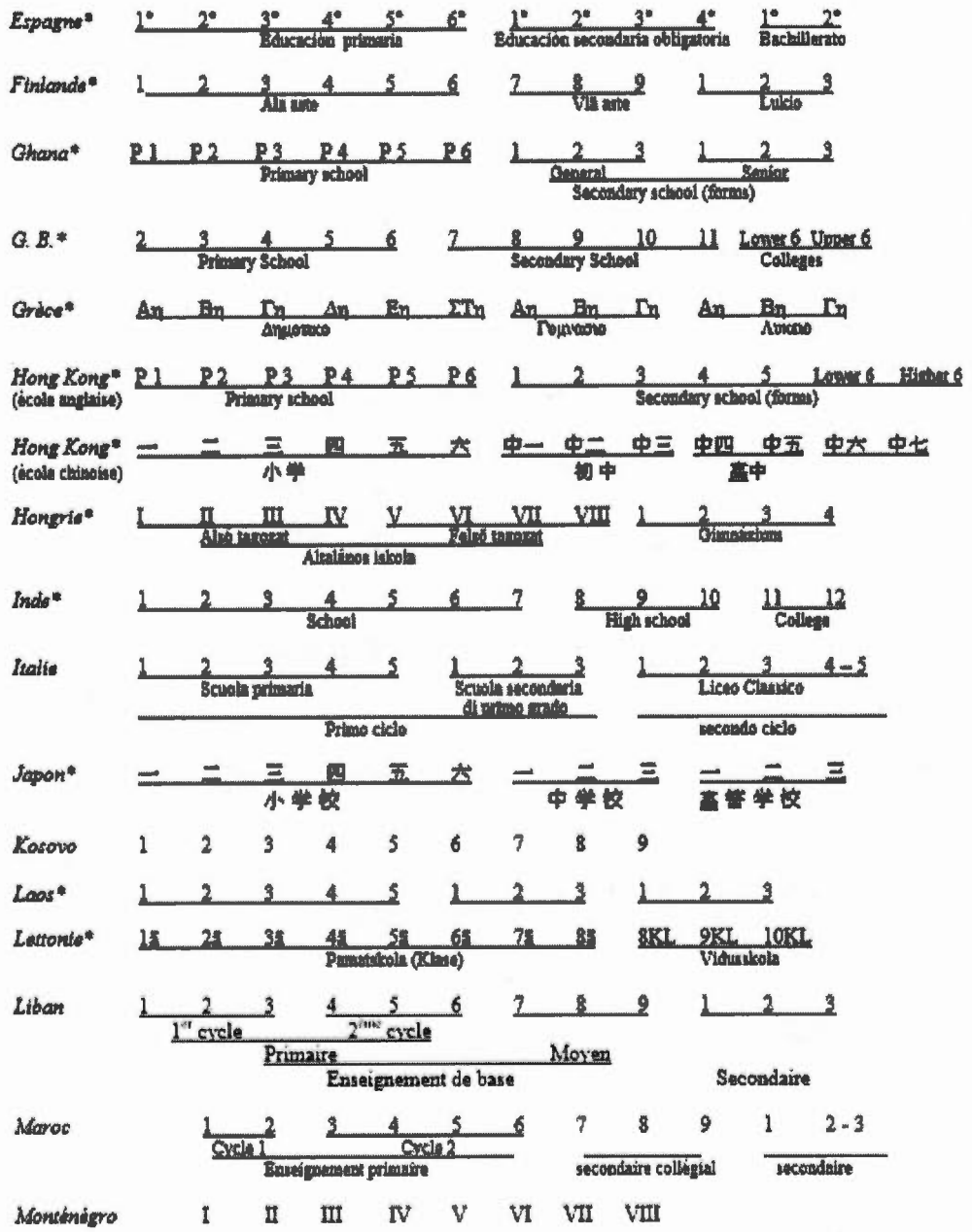
PRÉSENTATION TABULAIRE DES SYSTÈMES SCOLAIRES

Présentation tabulaire des systèmes scolaires.

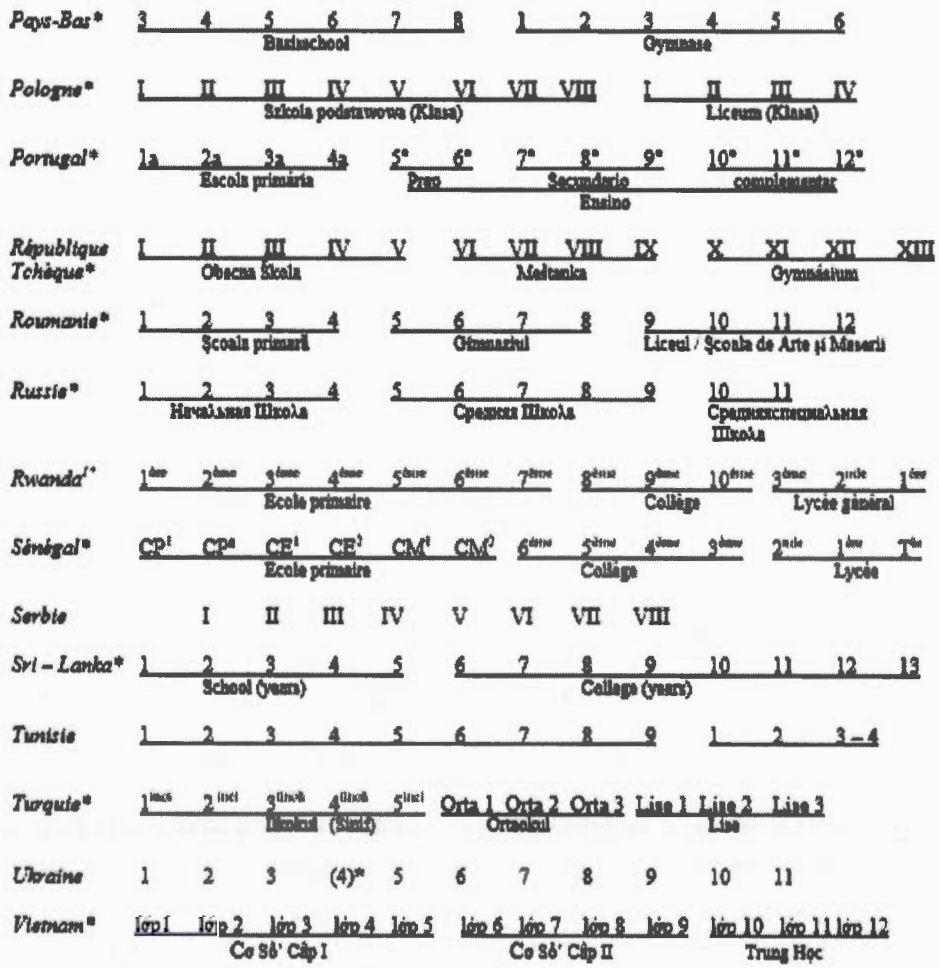
Entourer les années effectuées dans la ligne du (ou des) pays concerné(s).

Age de l'élève	(6ans)	7ans	8ans	9ans	10ans	11ans	12ans	13ans	14ans	15ans	16ans	17ans	
France	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6e	5e	4e	3e	2nde	1ère	Tle	
		Ecole primaire					Collège				Lycée		
Albanie	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X			
				Shkollë tetëvjeçare									
Algérie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1ère	2ème	3ème	
	Cycle de base			Cycle d'éveil			Cycle d'observation et d'orientation			Enseignement secondaire			
	Enseignement fondamental												
*Allemagne**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12-13	
		Grundschule						Gymnasium					
Arménie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
*Australie**	prep	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5 – 6	
			Primary school (grades)					High school (Forms)					
*Belgique** (néerlandophone)	1ste	2de	3de	4de	5de	6de	1ste	2de	3de	4de	5de	6de	
			Lager onderwijs					College					
*Bosnie – H.**	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	1	2	3	4	
				Osnovna Škola					Sredna Škola				
*Botswana**	I	II	III	IV	V	VI	VII	I	II	III	IV	V	
			Primary school (standards)					Junior			Senior		
								Secondary level (forms)					
*Brésil**	Pré escola	1a	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a	1°	2°	3°	
			Primário				Ginásio				Liceu		
				1° grau							2° grau		
Bulgarie			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11 12
			Начално училище				Прогимназиално Училище				Професионални гимназии		
					Основно училище								
*Cambodge**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
*Cameroun** *(anglophone)*	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	lower 6 higher 6
			Primary school (classes)					Secondary school (forms)					High school
*Croatie**		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII				
*Etats-Unis**	1st	2nd	3rd	4th	5th	6th	7th	8th	9th	10th	11th	12th	
			Elementary School				Junior Highs			Senior Highs			

ce.casnav@ac-grenoble.fr - 2011



ce.casnav@ac-grenoble.fr - 2011



* Cette année est entre parenthèse car les élèves peuvent faire l'école primaire en 3 ou 4 ans, avec des programmes pour enfants plus ou moins « studieux ».

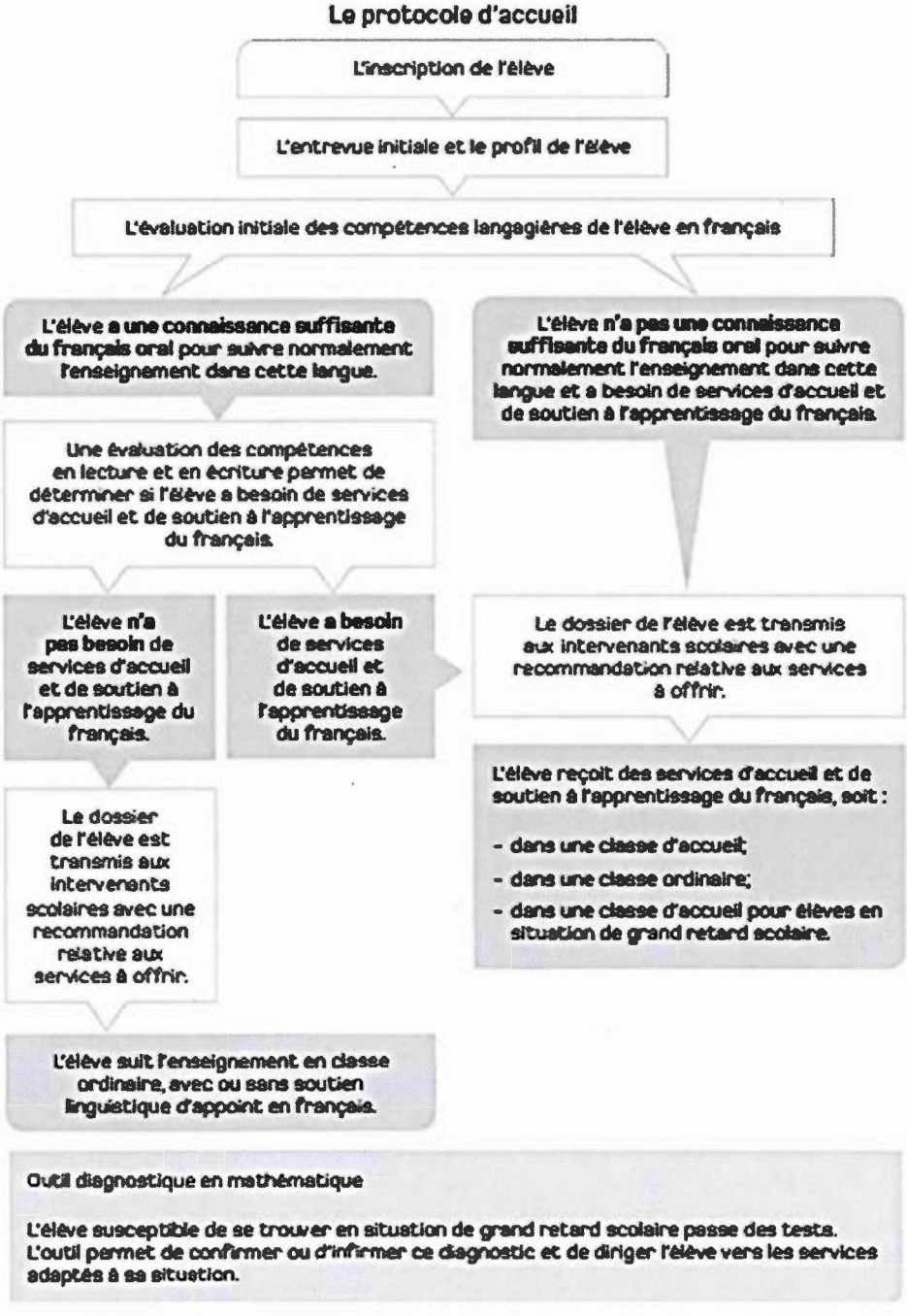
[1] L'enseignement se fait en rwandais, les deux premières années de l'école primaire, puis la 3ème et la 4ème année, les élèves ont une heure de français par semaine. A partir de la 5ème année à l'école primaire, tous les enseignements sont faits en français. (Scolarité obligatoire de 7 à 13 ans, mais la loi n'est pas appliquée rigoureusement partout)

Site consulté le 15/06/2010 : http://www.nationsencyclopedia.com/Africa/Rwanda-EDUCATION.html

Pour les systèmes scolaires des pays annotés*, les informations ont été relevées dans l'ouvrage *Mieux connaître, pour mieux scolariser*, M. Charpentier, 1995.

ANNEXE B

LE PROTOCOLE D'ACCUEIL DU MELS (2014)



ANNEXE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (FAMILLES)

« La portée pédagogique des renseignements relatifs à la trajectoire migratoire et scolaire des élèves réfugiés au Québec »

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Émilie Avoine
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation
Adresse courriel : avoine.emilie@courrier.uqam
Téléphone : 819-238-1069

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à explorer le potentiel d'exploitation des informations relatives aux trajectoires scolaires des élèves réfugiés récemment immigrés au Québec dans une optique de différenciation pédagogique. Il s'agit en fait de comprendre les particularités du parcours scolaire des élèves réfugiés, avant leur arrivée au Québec, et de quelle façon la connaissance de ce parcours peut s'avérer un outil pertinent pour les acteurs scolaires. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Patrick Charland, professeur du département de la Faculté d'éducation (514-987-3000 poste 8269, charland.patrick@uqam.ca). Le projet est également codirigé par la professeure Maryse Potvin, du département de la Faculté d'éducation (514-987-3000 poste 3860, potvin.maryse@uqam.ca).

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à participer à un entretien individuel au cours duquel il vous sera demandé de présenter la trajectoire scolaire et migratoire de votre enfant. Cet entretien prendra entre 45 et 75 minutes de votre temps.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la trajectoire scolaire des élèves réfugiés. Vous contribuerez donc à la mise en place de mesures mieux adaptées à la réalité de votre enfant et des élèves en situation semblable, par l'entremise de formations faites aux acteurs scolaires. Il n'y a pas de risque important associé à votre participation à cette recherche étant donné les mesures d'anonymat et de confidentialité. Toutefois, si sentez un inconfort dû à la

nature des questions, vous êtes en droit de refuser de répondre ou de mettre fin à l'entretien en tout temps.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet, ses directeurs de recherche, Patrick Charland et Maryse Potvin, **ainsi que l'enseignant de votre enfant** auront accès à votre dossier. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier ou d'identifier votre enfant. En effet, aucune information relative aux noms, adresses et écoles des participants ne sera compilée. Le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les documents ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 3 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Une compensation d'une valeur de 30$ vous sera octroyée en échange de votre temps.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro 819-238-1069 pour des questions additionnelles sur le projet. Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

CONSENTEMENT :

Je reconnais avoir pris connaissance du présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet. **Je consens également à ce qu'un résumé de l'entretien soit transmis à l'enseignant de mon enfant, suite à mon approbation.**

Nom du participant (lettres moulées) : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

Je, soussignée, certifie avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard; lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus; que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

_____

Émilie Avoine Date : _____

ANNEXE D

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (ENSEIGNANTS)

« La portée pédagogique des renseignements relatifs à la trajectoire migratoire et scolaire des élèves réfugiés au Québec »

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Émilie Avoine
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation
Adresse courriel : avoine.emilie@courrier.uqam
Téléphone : 819-238-1069

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à explorer le potentiel d'exploitation des informations relatives aux trajectoires scolaires des élèves réfugiés récemment immigrés au Québec dans une optique de différenciation pédagogique. Il s'agit en fait de comprendre les particularités du parcours scolaire des élèves réfugiés, avant leur arrivée au Québec, et de quelle façon la connaissance de ce parcours peut s'avérer un outil pertinent pour les acteurs scolaires. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Patrick Charland, professeur du département de la Faculté d'éducation (514-987-3000 poste 8269, charland.patrick@uqam.ca). Le projet est également codirigé par la professeure Maryse Potvin, du département de la Faculté d'éducation (514-987-3000 poste 3860, potvin.maryse@uqam.ca).

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à participer à deux entretiens individuels au cours desquels il vous sera demandé de discuter de la place accordée au parcours scolaire et migratoire des élèves réfugiés dans votre milieu de travail. Ces entretiens prendront environ 30 à 45 minutes de votre temps chacun. Au cours des trois semaines séparant les entretiens, il vous sera demandé de classer certaines informations relatives au parcours de votre élève et de consigner différentes stratégies de différenciation en lien avec les informations relatives à la trajectoire scolaire de l'élève qui vous seront fournies.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension du potentiel éducatif de la prise en compte de la trajectoire scolaire des élèves réfugiés. Vous contribuerez donc à la mise en place de mesures mieux adaptées

à la réalité de ces élèves et au partage des pratiques enseignantes, par l'entremise de formations faites aux acteurs scolaires. Il n'y a pas de risque important associé à votre participation à cette recherche étant donné les mesures d'anonymat et de confidentialité.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et ses directeurs de recherche, Patrick Charland et Maryse Potvin, auront accès à votre dossier. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier ou d'identifier votre élève. En effet, aucune information relative aux noms, adresses et écoles des participants ne sera compilée. Le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les documents ainsi que les formulaires de consentement seront détruits après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Vous n'avez qu'à en informer la chercheuse. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Une compensation d'une valeur de 30$ vous sera octroyée en échange de votre temps.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro 819-238-1069 pour des questions additionnelles sur le projet. Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

CONSENTEMENT :

Je reconnais avoir pris connaissance du présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Nom du participant (lettres moulées) : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

Je, soussignée, certifie avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard; lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus; que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

_____
Émilie Avoine

Date : _____

ANNEXE E

FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

Titre de l'étude : *La portée pédagogique des renseignements relatifs à la trajectoire migratoire et scolaire des élèves réfugiés au Québec*

Cette recherche est sous la direction de Patrick Charland et Maryse Potvin, professeurs à la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Pour toutes questions à propos de la recherche, je peux contacter la chercheuse principale, **Émilie Avoine** au xxx-xxx-xxxx.

Il m'a été expliqué que :

1. Le but de la recherche est de mieux comprendre l'apport de la connaissance de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves sur la pratique enseignante.
2. Pour réaliser cette recherche, l'équipe de recherche doit prendre connaissance des renseignements partagés à l'enseignant et apporter de nouveaux éléments issus d'un entretien auprès de la famille de son élève, dans le but d'ouvrir sur des possibilités d'amélioration des outils d'entretien initial actuels.
3. Dans l'exercice de mes fonctions d'enseignant participant à la recherche, j'aurai accès à des données qui sont confidentielles. En signant ce formulaire, je comprend que la famille a approuvé le partage des informations relative à leur trajectoire migratoire et à la trajectoire scolaire de leur enfant, conditionnellement au respect de la confidentialité de ces dernières. Par conséquent, je m'engage à :

    - assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne pas divulguer l'identité de mon élève participant et des membres de sa famille ou toute autre donnée permettant de les identifier;
    - assurer la sécurité physique des données recueillies;

Je, soussigné, _____ , m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Signature du participant : _____
Date :_____

Signature de la chercheuse : _____
Date :_____

ANNEXE F

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (AUTRES ACTEURS)

« La portée pédagogique des renseignements relatifs à la trajectoire migratoire et scolaire des élèves réfugiés au Québec »

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Émilie Avoine
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation
Adresse courriel : avoine.emilie@courrier.uqam
Téléphone : 819-238-1069

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à explorer le potentiel d'exploitation des informations relatives aux trajectoires scolaires des élèves réfugiés récemment immigrés au Québec dans une optique de différenciation pédagogique. Il s'agit en fait de comprendre les particularités du parcours scolaire des élèves réfugiés, avant leur arrivée au Québec, et de quelle façon la connaissance de ce parcours peut s'avérer un outil pertinent pour les acteurs scolaires. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Patrick Charland, professeur du département de la Faculté d'éducation (514-987-3000 poste 8269, charland.patrick@uqam.ca). Le projet est également codirigé par la professeure Maryse Potvin, du département de la Faculté d'éducation (514-987-3000 poste 3860, potvin.maryse@uqam.ca).

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à participer à un entretien individuel au cours duquel il vous sera demandé de discuter de la place accordée au parcours scolaire et migratoire des élèves réfugiés dans votre milieu de travail ainsi que des dispositifs mis en place pour accueillir ce type d'élèves. Cet entretien prendra environ 30 à 45 minutes de votre temps.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension du contexte d'accueil des élèves et de la prise en compte de la trajectoire scolaire des élèves réfugiés. Vous contribuerez donc à la mise en place de

mesures mieux adaptées à la réalité de ces élèves et au partage des pratiques, par l'entremise de formations faites aux acteurs scolaires. Il n'y a pas de risque important associé à votre participation à cette recherche étant donné les mesures d'anonymat et de confidentialité.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et ses directeurs de recherche, Patrick Charland et Maryse Potvin, auront accès à votre dossier. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier ou d'identifier un quelconque élève. En effet, aucune information relative aux noms, adresses et écoles des participants ne sera compilée. Le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les documents ainsi que les formulaires de consentement seront détruits après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Vous n'avez qu'à en informer la chercheuse. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro 819-238-1069 pour des questions additionnelles sur le projet. Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

CONSENTEMENT :

Je reconnais avoir pris connaissance du présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Nom du participant (lettres moulées) :

_____

Signature du participant : _____
Date : _____

ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

Je, soussignée, certifie avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ; lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ; que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

_____
Émilie Avoine

Date : _____

ANNEXE G

QUESTIONNAIRE Q1 : ENTRETIEN AUPRÈS DES FAMILLES RÉFUGIÉES

Pays d'origine :

Âge de l'enfant :

Date d'arrivée :

Niveau d'études :

Composition de la famille :

Profession :

Langues parlées :

1) Pourriez-vous nommer les endroits où vous avez habité depuis la naissance de X (élève) ainsi que les périodes au cours desquelles vous y avez habité ? (Carte du monde et du pays d'origine à l'appui)

   - Camp de réfugié

2) Pour chacun de ces endroits, pourriez-vous décrire le fonctionnement de l'école ?

- Horaire
- Ordres d'enseignement
- Composition des classes
- Langue d'enseignement
- Routine de devoirs
- Discipline
- Méthodes pédagogiques
- État du matériel et des infrastructures
- Collaboration école-famille

3) Pourriez-vous me parler du cheminement scolaire de votre enfant ?

- Début de scolarité
- Absences (causes)
- Redoublements
- Interruptions (causes)
- Forces
- Faiblesses
- Intérêts
- Etc.

4) Quel a été la réaction de votre enfant lorsqu'il a appris qu'il emménagerait au Québec ?

5) Comment avez-vous vécu l'entrevue initiale et l'évaluation de la commission scolaire/ organisme d'accueil ?

6) Selon vous, quels sont les impacts de votre parcours migratoire sur la scolarité de votre enfant ?

ANNEXE H

QUESTIONNAIRE Q2 : 1er ENTRETIEN AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

1) À votre connaissance, en quoi consiste le processus permettant de recueillir ces informations dans votre milieu ?

2) Dans quelle mesure trouvez-vous important de vous renseigner sur la trajectoire scolaire de l'élève ? Le parcours migratoire de l'élève ?

3) De quelle(s) façon(s) vous renseignez-vous sur la situation d'un élève réfugié ?

4) Dans quelle mesure êtes-vous satisfait des informations qui vous ont été transmises à l'arrivée de l'élève ?

5) Pensez-vous que le fait de connaître certaines informations pourrait avoir des effets négatifs ?

6) Quels sont les intervenants ayant accès au dossier de l'élève et dans quelle mesure ?

7) Comment qualifieriez-vous la collaboration entre les différents acteurs (enseignant, ICSI, direction, parents, psychologue, etc.) lors de l'accueil d'un élève réfugié.

8) Quelles sont les dispositifs mis en œuvre dans votre école lors de l'arrivée d'une vague de réfugiés ?

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE Q3 : 2e ENTRETIEN AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

1) En vous servant de la fiche que vous avez annotée au cours du dernier mois (Annexe M), expliquez-moi les idées et les réflexions qu'ont suscitées les renseignements relatifs à la trajectoire migratoire et scolaire de votre élève.

2) Si certaines informations vous ont semblé non pertinentes dans le cadre de votre profession, veuillez expliquer pourquoi.

3) En quoi le fait de savoir qu'un élève aurait vécu un traumatisme (ex : explosion, attaque directe, enfant soldat, etc.) pourrait influencer votre pratique ?

4) En quoi le fait de savoir qu'un élève aurait vécu des deuils ou des séparations pourrait influencer votre pratique ?

(Questions ajoutées en lien avec les réponses des premiers entretiens)

5) Voyez-vous une différence dans le processus de collecte et de partage des informations lorsqu'il s'agit d'une vague de réfugiés ? Lorsque cette vague est davantage médiatisée comme celle des réfugiés syriens ?

6) J'ai observé que la formule de collecte d'information était différente d'un milieu à l'autre. (Présentation des trois formules) Selon vous, quels seraient les avantages et les inconvénients de chacune des formules.

ANNEXE J

QUESTIONNAIRE Q4 : ENTRETIEN AUPRÈS DES ACTEURS SCOLAIRES

1) À votre connaissance, en quoi consiste le processus permettant de recueillir les informations relatives au parcours migratoire et scolaire de l'élève dans votre milieu ? Quel est votre rôle dans l'accueil d'un élève réfugié ?

2) Quels sont les intervenants ayant accès au dossier de l'élève et dans quelle mesure ?

3) Comment qualifieriez-vous la collaboration entre les différents acteurs (enseignant, ICSI, direction, parents, psychologue, etc.) lors de l'accueil d'un élève réfugié.

4) Quels types d'informations sont les plus pertinentes dans le cadre de votre travail ? Comment utilisez-vous ces informations ?

5) En quoi le fait de savoir qu'un élève aurait vécu un traumatisme (ex : explosion, attaque directe, enfant soldat, etc.) pourrait influencer votre pratique ?

6) En quoi le fait de savoir qu'un élève aurait vécu des deuils ou des séparations pourrait influencer votre pratique.

7) Dans quelle mesure trouvez-vous important les enseignants de l'élève connaissent la trajectoire scolaire de leur élève ? Le parcours migratoire ?

8) Pensez-vous que le fait de connaitre certaines informations pourrait avoir des effets négatifs ?

9) Quelles sont les dispositifs mis en œuvre dans votre école lors de l'arrivée d'une vague de réfugiés ?

10) Voyez-vous une différence lorsqu'il s'agit d'une vague de réfugiés ? Lorsque cette vague est davantage médiatisée comme celle des réfugiés syriens ?

ANNEXE K

QUESTIONNAIRE Q4 : ENTRETIEN AUPRÈS DES ICSI

1) À votre connaissance, en quoi consiste le processus permettant de recueillir les informations relatives au parcours migratoire et scolaire de l'élève dans votre milieu ?

2) Quel est le rôle de l'ICSI dans l'accueil d'un élève réfugié, dans votre région ?

3) Quelle rétroaction recevez-vous des parents quant au processus d'élaboration du dossier ? Du processus d'évaluation ? Du partage des information ?

4) Comment décririez-vous la collaboration entre les différents acteurs scolaires (enseignant, direction, psychologue, etc.), les ICSI et les parents lors de l'accueil d'un élève réfugié.

5) Dans quelle mesure trouvez-vous important que l'enseignant connaisse la trajectoire scolaire de son élève ? Le parcours migratoire ?

6) Pensez-vous que le fait que l'enseignant(e) connaisse certaines informations pourrait avoir des effets négatifs ?

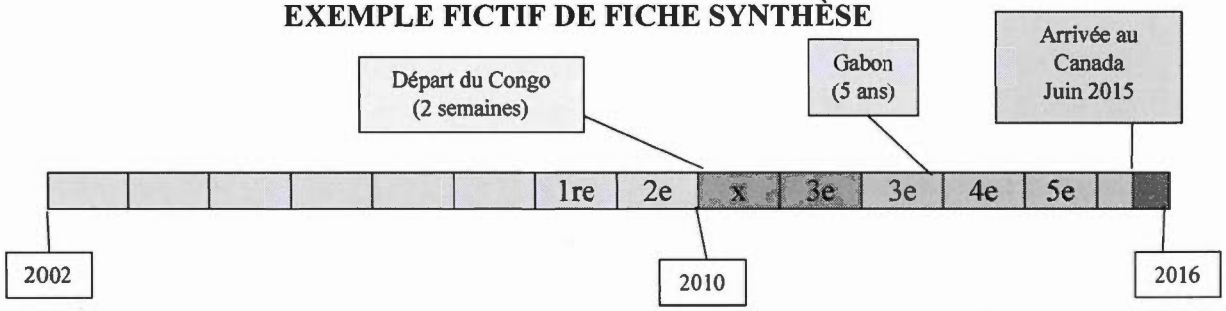
7) Quelles sont les dispositifs mis en œuvre par le milieu communautaire pour faciliter l'intégration scolaire des élèves réfugiés ?

8) Comment adaptez-vous votre pratique aux différentes vagues de réfugiés ?

9) Quels sont les impacts de la forte médiatisation autour de la vague des Syriens par rapport aux autres réfugiés ?

ANNEXE L

EXEMPLE FICTIF DE FICHE SYNTHÈSE



Caractéristiques personnelles et familiales

Âge : 13 ans **Sexe :** Masculin

Pays de naissance : République démocratique du Congo

Langues parlées à la maison : Swahili (principalement) et français

Occupation des parents dans le pays d'origine : Le père travaillait dans le domaine de la construction et la mère était mère au foyer.

Composition de la famille : L'élève est le 3e d'une famille de 5 enfants. La famille est arrivée complète au Canada.

Forces : À l'école, l'élève a de la facilité en mathématiques. Il est décrit comme un enfant autonome, curieux, qui a de l'initiative et qui aime manipuler pour comprendre le fonctionnement des choses.

Difficultés : Français écrit.

Intérêts : soccer et mécanique

Trajectoires migratoire et scolaire

Trajectoire migratoire : La famille a quitté le RDC en 2010 en raison de perturbations politiques rendant les lieux non sécuritaires. Ils ont fait le trajet à pied, ce qui leur a pris 2 semaines. Là-bas, ils ont été dirigés vers un camp de réfugiés, où ils ont résidé pendant 2 ans. La famille a ensuite fait le choix de s'installer en ville plutôt que de rester dans le camp de réfugiés, car les conditions de vie étaient jugées très difficiles et les possibilités de scolarisation restreintes.

Trajectoire scolaire : L'élève a débuté l'école à l'âge de 6 ans (1re année). Il a dû interrompre sa scolarité à son arrivée au camp, car l'école était surchargée et n'accueillait plus de nouveaux élèves. Placé sur une liste d'attente, il a pu intégrer l'école du camp l'année suivante. Arrivé en ville, l'élève a dû redoubler, car son niveau était jugé insuffisant. Il a aujourd'hui terminé sa 5e année.

Fonctionnement scolaire

École primaire (Congo)

Fréquentation : 2 ans, de façon régulière **Niveau atteint :** 2e année terminée

Horaire : L'année scolaire est divisée en 3 semestres : de janvier à avril, d'avril à juillet et de juillet à novembre. Les cours commencent à 7h30 et se terminent à 2h30 (1h pour dîner)

Langues d'enseignement : Français

Composition des groupes : Groupes classés par niveaux, environ 20 à 25 enfants par classe

Méthodes pédagogiques : Enseignement magistral

Méthodes disciplinaires : Les corrections physiques ne sont pas autorisées.

Routine de devoirs : Plus d'une heure par soir, 3 fois par semaine. L'élève préfère faire ses devoirs seul, il n'aime pas beaucoup demander de l'aide.

Communications école/famille : Les enseignants communiquent peu avec les parents, sauf lorsque l'élève a un mauvais comportement.

Type d'établissement : Milieu urbain

États des infrastructures : Bon état (surtout en milieu urbain) **Matériel :** Matériel jugé de piètre qualité

École primaire (Ville, Gabon)

Idem.

École primaire (Camp de réfugiés, Gabon)

Idem.

CONSENTEMENT :

Je, soussigné, confirme que les informations contenues sur cette fiche sont conformes aux éléments fournis lors de l'entretien avec la chercheuse, Émilie Avoine.

Je comprends que les informations qui y sont contenues seront partagées à l'enseignant de mon enfant et y consens. Il est entendu que l'enseignante s'engagera à respecter la confidentialité du contenu de cette fiche et cela est conditionnel à mon consentement.

Nom du participant (lettres moulées) : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

ANNEXE M

GRILLE DE CONSIGNATION

1) En consultant le résumé de l'entrevue sur la scolarité de l'élève, pourriez-vous indiquer les informations qui vous ont été communiquées dès le départ (jaune), celles que vous avez apprises par la suite (rose) et celles que vous ne connaissiez pas (vert) ?

2) Au cours des prochaines semaines, en vous servant des informations fournies dans le résumé, j'aimerais que vous indiquiez, à l'aide d'exemples concrets, à quoi vous servent ou pourraient vous servir ces informations ?

Type d'information	Pertinence	Exemple

ANNEXE N

CANEVAS D'ENTRETIEN INITIAL DU MILIEU 2

ENTREVUE D'ACCUEIL DU NOUVEL ARRIVANT
GRILLE D'ÉVALUATION EN ÉDUCATION

[NIVEAU PRIMAIRE]

Date de l'entrevue : **Code permanent :**

Référé par :

IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE

Nom :			
Prénom :			
Date de naissance :	**Âge :** ans	**Sexe :** ☐ Féminin ☒ Masculin	
Nom et prénom du père :		**Habite avec l'élève :** ☐ Oui ☐ Non	
Nom et prénom de la mère :		**Habite avec l'élève :** ☐ Oui ☐ Non	
Adresse :			
Ville :		**Code postal :**	
Téléphone :	**Cellulaire :**		
Personne(s) répondant légalement de l'élève :	☐ PÈRE ☐ MÈRE ☐ AUTRE		
Si « Autre », précisez :			

CATÉGORIE D'IMMIGRATION DE L'ÉLÈVE

☐ RÉFUGIÉ	
☐ INDÉPENDANT (TRAVAILLEUR QUALIFIÉ)	
☐ PARRAINÉ	
☐ DEMANDEUR DE STATUT DE RÉFUGIÉ	
☐ AUTRE	**Si « Autre », précisez :**

TRAJET MIGRATOIRE DE LA FAMILLE

	Père	Mère	Élève
Pays d'origine :			
Langue maternelle :			
Langue parlée à la maison :			
Langue(s) parlée(s) :			
Langue(s) écrite(s) :			
Occupation antérieure :			
Niveau de scolarisation :			

Étapes du voyage : Lieu de départ : Étapes :

Date d'arrivée de la famille au Québec :

Situation politique de votre pays à votre départ : ☒ Guerre ☐ Conflit tribal ☒ Violence organisée ☐ Choix personnel

Précisez :

Comment se sont passées les dernières années avant le départ? ☒ Faciles ☒ Difficiles

Pourquoi?

Connais-tu déjà de nouveaux ami(e)s? ☐ Oui ☐ Non

Si « Oui », comment s'appellent-ils?

Comment s'est passé ton arrivée au Québec? ☐ Très bien ☐ Bien ☐ Plus ou moins ☐ Mal ☐ Très mal

Pourquoi?

PORTRAIT DE L'ÉCOLE AVANT L'IMMIGRATION

Nombre d'années de fréquentation scolaire : Préscolaire : Primaire : Secondaire :

Milieu scolaire : ☐ Rural ☐ Urbain ☐ Camp de réfugiés

Fréquentation : ☐ Continue ☐ Intermittente ☐ Aucune

Dernière école : ☐ Privée ☐ Publique

À quelle heure commençait-elle et finissait-elle? à

Copie des bulletins antérieurs ? ☐ Oui ☐ Non

À quel mois débute et finit l'école dans ton pays? à

Combien y a-t-il d'élèves par classe?

Quel matériel as-tu déjà utilisé en classe?

☐ Pupitre ☐ Crayon/Stylo ☐ Ardoise ☐ Manuels ☐ Règle ☐ Autres

Si « Autres », précisez :

Avais-tu des devoirs/leçons à faire à la maison? ☐ Oui ☐ Non

Que diraient de toi tes anciens professeurs ou ami(e)s si je les appelais? (relations avec les autres, comportement, apprentissage)

Avez-vous reçu du soutien à l'apprentissage du français? ☐ Oui ☐ Non ☐ Plus ou moins

Est-ce que l'élève sait lire dans sa langue d'origine? ☐ Oui ☐ Non

Est-ce que l'élève sait écrire dans sa langue d'origine? ☐ Oui ☐ Non

Quelles sont les matières scolaires étudiées dans le dernier pays où vous avez fréquenté l'école?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Commentaires :

MOTIVATION

Quelle est ta matière préférée?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Pourquoi?

Quelle matière aimes-tu le moins?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Pourquoi?

Que souhaites-tu faire comme métier?

AUTRES

Quand il n'y a pas d'école, que fais-tu comme activités (à la maison ou à l'extérieur)?

☐ Télévision ☐ Sports ☐ Jeux ☐ Jeux vidéo ☐ Ami(e)S ☐ Autres

Si « Autres », précisez :

Est-ce que ta famille et toi fréquentez une église? ☐ Oui ☐ Non Si oui, laquelle?

Avez-vous des parents et des ami(e) qui vivent ici? ☐ Oui ☐ Non

Si « Oui », précisez :

Avez-vous une personne de confiance qui vous accompagne? ☐ Oui ☐ Non

Si « Oui », précisez :

Celle-ci connait-elle le système scolaire d'accueil? ☐ Oui ☐ Non

Quelles sont les inquiétudes de l'enfant et des parents?

As-tu déjà utilisé un cadenas ? ☐ Oui ☐ Non

Prenais-tu tes repas à l'école? ☐ Oui ☐ Non

As-tu déjà pris l'autobus? ☐ Oui ☐ Non

SANTÉ

L'élève a-t-il déjà été vu par un psychologue ou un professionnel? ☐ Oui ☐ Non

Si possible, détailler :

L'élève a-t-il des problèmes de santé connus? ☐ Oui ☐ Non

Si possible, détailler :

Dans le but de pouvoir mieux intervenir et offrir l'aide dans l'intégration, il faut savoir si l'élève a vécu un quelconque traumatisme avant d'arriver au Québec ou s'il a été témoin de violence ou de choses inacceptables. Si c'est le cas, précisez :

*** PISTES D'OBSERVATION – À COMPLÉTER APRÈS L'ENTREVUE ***

DYNAMIQUE FAMILIALE

État des membres de la famille :

Encadrement (1 = médiocre à 5 = excellent) :	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Attitude et comportement de l'élève :	☐ Positif ☐ À améliorer
Capacité à socialiser?	☐ Oui ☐ Non
Respect des codes sociaux?	☐ Oui ☐ Non

Éléments culturels observés :

Autres observations et recommandations?

Intervenant(e) communautaire scolaire interculturel(le) (ICSI)

Date

Agent(e) scolaire interculturel(le)

Date

ANNEXE O

CANEVAS D'ENTRETIEN INITIAL DU MILIEU 3 (NOUVEAU MODÈLE)

PARCOURS MIGRATOIRE

L'entrevue initiale (ou le parcours migratoire) est conçu et rempli par l'intervenant(e) communautaire scolaire interculturel (ICSI) du CRÉDIL, dans le cadre de l'entente entre le CRÉDIL et la Commission scolaire des samares. Ce document contient des **informations confidentielles**, et relève d'une entente de confidentialité entre l'ICSI et la famille. Le document doit servir à des fins de consultation uniquement.

Renseignements généraux

Nom :	Prénom :
Date de naissance :	Sexe :
Âge au 30 septembre :	
Pays de naissance :	
Père :	Mère :
Adresse :	
Téléphone :	
Personne responsable de l'entrevue :	
Date et lieu de l'entrevue :	

Pour contacter le CRÉDIL :
Gabriella Rousseau, intervenante communautaire scolaire interculturelle (ICSI)
au CRÉDIL
450-756-0011 poste 227

L'histoire familiale et migratoire

Questions	Réponses
1. Avec qui l'élève vit-il?	
2. A-t-il des frères et sœurs?	
3. A-t-il une famille élargie ici?	
4. Quel est votre statut d'immigrant?	
5. Y a-t-il des informations pertinentes que nous devrions connaître concernant votre trajet migratoire? (départ volontaire, transition dans d'autres pays, etc.)	

Commentaires :

Le développement global de l'élève

Questions	Réponses
6. À quel âge votre enfant a-t-il prononcé ses premiers mots?	
7. À quel âge a-t-il marché?	
8. A-t-il des problèmes de santé? (allergies, maladies, handicaps, déficiences ou autres)	
9. A-t-il fréquenté une garderie? Une garderie en milieu familial?	

Commentaires :

Le développement langagier

Questions	Réponses
10. Quelle(s) langue(s) votre enfant comprend-il?	
11. Quelle(s) langue(s) parle-t-il?	
12. Quelle(s) langue(s) lit-il?	
13. Quelle(s) langue(s) écrit-il?	
14. Quelle est la langue la plus fréquemment utilisée?	
15. À quel âge a-t-il appris à lire et écrire?	
16. A-t-il des difficultés à parler, à lire ou à écrire dans sa langue maternelle?	
17. Quelle était la langue d'enseignement à l'école?	
18. A-t-il étudié le français à l'école?	

Commentaires :

Le parcours scolaire

Questions	Réponses
19. À quel âge votre enfant a-t-il commencé l'école?	
20. Fréquentait-il l'école régulièrement?	
21. A-t-il déjà cessé de fréquenter l'école pour une raison particulière? (maladie, conditions sociales ou politiques, immigration, etc.)	
22. Combien d'années est-il allé à l'école?	
23. A-t-il déjà repris une année scolaire?	
24. Où était située l'école et de quel type d'école s'agissait-il? (en milieu urbain ou rural, un camp de réfugiés, une école publique ou privée)	
25. Avez-vous des bulletins ou des fichiers de résultats scolaires à nous remettre?	
26. A-t-il reçu une aide particulière à l'école ou était-il dans une classe spéciale?	
27. A-t-il fréquenté une école dans un pays où vous étiez en transit? Quelle y était la langue d'enseignement?	
28. Quelle est la date de sa dernière journée d'école?	
29. Aime-t-il l'école, de façon générale?	

30. A-t-il de la difficulté à l'école, de façon générale?	
31. Quelles étaient les matières plus faciles?	
32. Quelles étaient les matières plus difficiles?	
33. Quel matériel scolaire utilisait-il?	
34. Est-il familier avec l'ordinateur?	

Commentaires :

Les champs d'intérêts particuliers

Questions	Réponses
35. Avait-il ou a-t-il un intérêt pour les arts? (dessin, musique, danse, etc.)	
36. Avait-il ou a-t-il un intérêt pour les sciences?	
37. Pratiquait-il ou pratique-t-il un ou plusieurs sports? Individuel ou en équipe?	
38. Quelles sont les aspirations personnelles et professionnelles de votre enfant pour le futur?	

Commentaires :

ANNEXE À L'ENTREVUE INITIALE

Parcours migratoire

Cette annexe est conçue et remplie par l'intervenant(e) communautaire scolaire interculturel (ICSI) du CRÉDIL, et est complémentaire aux informations contenues dans la première partie du parcours migratoire. Ce document contient des **informations confidentielles**, et relève d'une entente de confidentialité entre l'ICSI et la famille.

1. **Fiche technique**

NOM ET PRÉNOM :	
Date d'arrivée au Québec :	
Langue parlée et comprise :	
Langue maternelle :	

2. **Profil familial** (statut, composition, âge, responsabilités, situation sociale, etc.)

3. **Éducation, emplois et formations** (de tous les membres de la famille)

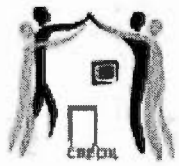
4. **Parcours migratoire** (contexte d'origine, migration, milieux de vie, etc)

5. **Particularités de l'élève**

6. **Installation au Québec** (milieu de vie actuel)

ANNEXE P

CANEVAS D'ENTRETIEN INITIAL DU MILIEU 3 (ANCIEN MODÈLE)



PARCOURS MIGRATOIRE

NOM DE L'ÉLÈVE :
Nom du père :
Nom de la mère :
Noms de frères :
Noms de sœurs :

TABLEAU 1 : ANALYSE DU CONTEXTE

Par rapport à la famille en général	**Avant**	**Maintenant**
Situation sociale Ex. patriarcale, traditionnelle, moderne		
Situation politique Ex. guerre, totalitaire, pacifique, démocratique		
Situation légale Ex. statut légal, des droits de la personne, droit de la famille, ordre		
Situation économique Ex. pays en voie de développement, vie urbaine/rurale, conditions de vie		

TABLEAU 2 : ANALYSE DU PROFIL ET DES RESPONSABILITÉS

Par rapport à la famille en général	**Avant**	**Maintenant**
Âge, ethnie, état civile		
Responsabilités/rôle dans la famille Ex. soin des enfants/aînés, préparation des repas, marché, travail ménager, éducation des enfants, etc.		
Responsabilités/rôle à		

l'extérieur de la famille Ex. emplois (rémunéré au bénévole), engagement communautaire		

TABLEAU 3 : ANALYSE DES RESSOURCES

Par rapport à la famille en général	**Avant**	**Maintenant**
Matérielles Ex. argent, propriété, biens, outils, etc.		
Santé physique Ex. maladie, handicap, pré-disposition, etc)		
Éducation (niveau de chaque membre de la famille)		
Expérience de travail, compétences		
Langue parlée		
Profil psychologique Ex. confiance en soi, débrouillardise, etc.		
Pratique religieuse		

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alsina, M. R. (1997). Éléments pour une communication interculturelle. *Revista CIDOB d'Afers Internationals*, (36), 129-139.

Anisef, P., Blais, J.-G., Mc Andrew, M., Ungerleider, C., Sweet, R. et Tremblay, M. (2005). Performance et cheminement scolaires des jeunes d'origine immigrée au Canada : apport actuel et utilisation des banques de données provinciales. *Cahiers québécois de démographie*, *34*(1), 173-185.

Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 441-469.

Armand, F., Gagné, J., De Koninck, Z. et Dutil, C. (2005). Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démolinguistique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. *Revue canadienne de linguistique appliquée, 8*(1), 7-26.

Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.-P., et Machouf, A. (2011). *Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil.* Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), Familles québécoises d'origine immigrante : Les dynamiques de l'établissement (p. 97-112). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R. et Venne, É. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi! *Québec français*, 171, 24-25.

Armand, F., Sirois, F. et Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé: Développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Canadian Modern Language Review*, *65*(1), 61-87.

Arvisais, O et Charland, P. (Juin 2014). Conflits armés et Éducation pour tous : Quelle éducation pour les réfugiés à l'aube de la date butoir de 2015 ? *Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'UQÀM*, Série – Question CUDC, 1-8.

Astolfi, J.-P. (2004). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

Audet, G. (2011). L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 46*(3), 443-458.

Azdouz, R. (2003). *L'intégration des enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal : Guide à l'intention du personnel enseignant et non enseignant.* Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques.* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives, HS*(3), 396-423.

Baribeau, C. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives, 29*(1), 28-49.

Bloomer, M. et Hodkinson, P. (2000). *British Educational Research Journal, 26(*5), 583-597.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. et Vedder, P. (2006). Immigrant youth : acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology, 55*(3), 303-332.

Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes.* (2e éd.) Paris : Armand Colin.

Bertrand, K et Nadeau, L. (2006). Trajectoires de femmes toxicomanes en traitement ayant un vécu de prostitution : étude exploratoire. *Drogues et sexualité, 5*(2), 79-109.

Besse, A.-S., Marec-Breton, N. et Demont, É. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance, 2010*(02), 167-199.

Bogdan, R. et Biklen, S. K. (2007), *Qualitative research for education : an introduction to theories and methods* (5e éd.). Montréal: Pearson A & B.

Bordigoni, M. (2001) *Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion.* Marseille: Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ).

Bourdieu, P. (1979). *La distinction.* Paris : Les Éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1986). « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences sociales,* (62-63), 69-72.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie, 138*(1), 63-73.

Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives, HS*(8), 7-36.

Cahill, K. M. et Kevin, M. (2010). *Even in chaos. Education in times of emergency.* New-York: Fordham University Press et The Center for International Humanitarian Cooperation.

Callahan, C. M. (1999). Classrooms for learners, not winners and losers. *Focus on exceptional children*, 7(1), 22-26.

Cambrézy, L. (1998). Une enquête chez des réfugiés urbains : Le cas des exilés rwandais à Nairobi. Dans V. Lassailly-Jacob (dir.), *Communautés déracinées dans les pays du Sud.* (p. 79-94). La Tour d'Aigues, Fr. : Édition de l'Aube.

Cameron, S. V. et Heckman, J. J. (2001). The Dynamics of Educational Attainment for Black, Hispanie, and White Males, *Journal of Political Economy, 109*(3), 455-499.

Cassity, E., et Gow, G. (2005). Making up for lost time: The experiences of South Sudanese young refugees in high schools. *Youth Studies Australia, 24*(3), 50–56.

Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage de l'Académie de Grenoble (CASNAV) (2011). *Présentation tabulaire des systèmes scolaires.* Récupéré de www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/public/systemes_scol_presentation-tabulaire.pdf

Chelpi-den Hamer, M. (2010). Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007). *Autrepart, 54*, 43-63.

Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. et Théberge, M. (2000). La construction du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie, 28*(1).

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada. (2010) *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ontario : Sécretariat interagences en éthique de la recherche.

Convention relative au statut des réfugiés. (1951, 28 juillet). Genève : RTNU [entrée en vigueur le 22 avril 1954].

Cournil, C. (2010). Émergence et faisabilité des protections en discussion sur les « réfugiés environnementaux », *Revue Tiers Monde*, *204*, 35-54.

Cross, P. K. (1981). Adult as Learners: Increasing Participation and Faciliting Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Cummins, J. (2000). Interdependance of first- and second-language proficiency in bilingual children. Dans E. Bialystok (dir.). *Language processing in bilingual children.* Cambridge, R.-U : Cambridge University Press (1re éd., 1991), 70-87.

Cummins, J., Brown, K., et Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times.* New-York, É.-U. : Pearson Education.

Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). Adult Education : Fundations of Practice. New-York: Harper and Row.

Deslauriers, J-P. (2005). La recherche qualitative. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.). *Recherche psychosociale* (2e éd). (p.408-433). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau A. (2009*). Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles.* Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Education Cluster (2013). *Global Education Cluster.* Récupéré de http://educationcluster.net/

Elder, G. H. (1998). The life course and human development. Dans R. M. Lerner et W. Damon (dir.). *Handbook of Child Psychology: Vol 1. Theoretical Models of Human Development*, (p. 939–991). New York: Wiley.

El-Hinnawi, E. (1985). *Environmental Refugee.* Nairobi : UNEP.

Eskander, A. (2014). Génération perdue. L'impact de la crise sur le secteur de l'éducation en Syrie, *L'Information géographique*, *78*, 106-118.

Eviatar, Z., et Ibrahim, R. (2001). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, *21*, 451-471.

Eviatar, Z., Ibrahim, R., et Aharon-Peretz, J. (2007). Metalinguistic awareness and reading performance: A cross language comparison. *Journal of Psycholinguistic Research, 36*(4), 297-317.

Fenneteau, H. (2015). *L'enquête : Entretien et questionnaire.* (3e éd.) Paris : Dunod.

Fiset, M.-È. (2006). *Le parcours migratoire d'élèves en classe d'accueil à l'aide du récit de vie* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.

Forsten, C., Grant, J. et Hollas, B. (2002). *Differentiated instruction : different strategies for different learners.* Peterborough : Crystal Spring Books.

Fresne, R. (1994). *Pédagogie différenciée : mode d'emploi.* Paris : Nathan.

Vatz Laaroussi, M. (dir.), Armand, F., Kanouté, F., Rachedi, L., Steinbach, M. et. Stoica, A (2015). *Écriture et histoires familiales de migration : une recherche-action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec.* Québec : Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

Gagné, J. (2004). *Développement des habiletés langagières orales de décontextualisation chez des élèves allophones sous-scolarisés.* (Thèse de doctorat), Université Laval.

Gahungu, A, Gahungu O. et Luseno, F. (2011, avril-juin). Educating Culturally Displaced Students with Truncated Formal Education (CDS-TFE): The Case of Refugee Students and Challenges for Administrators, Teachers, and Counselors. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 6*(2), 1-19.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation.* Montréal : Guérin éditeur.

Gouvernement du Canada (2016). *Réinstallation de réfugiés bhoutanais : l'engagement du Canada.* Récupéré de http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/exterieur/bhoutanais.asp

Gouvernement du Québec - Comité-conseil sur les programmes d'études (2007). *Pour le renouvèlement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'Education, du loisir et du sport sur le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire, enseignement secondaire.* Québec : L'auteur.

Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : L'auteur.

Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : L'auteur.

Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Les élèves immigrants au Québec en situation de grand retard scolaire. État de situation*. Québec : L'auteur.

Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Concilier le respect de la confidentialité et le partage de l'information.* Québec : L'auteur.

Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration. Formation générale des jeunes.* Québec : L'auteur.

Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Entrevue initiale. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec.* Québec : L'auteur.

Gouvernement du Québec – Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2013). *Plan d'action du gouvernement du Québec pour l'accueil et l'intégration des personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger 2013-2016.* Québec : L'auteur.

Gouvernement du Québec – Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2014, mai). *Portraits statistiques : L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigrants et quelques composantes 2009-2013.* Québec : L'auteur.

Gouvernement du Québec – Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2014, mai). *Portraits statistiques : L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigrants et quelques composantes 2011-2015.* Québec : L'auteur.

Grenier, N. (2013). *Les pratiques de différenciation d'enseignantes du primaire en classe multiethnique au Québec* (Mémoire de Maîtrise). Université de Sherbrooke.

Guay, M. H., Legault, G. et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de leurs différences. *Vie pédagogique,* 141, 1-4.

Guilbert, L. (2007) Ethnologie collaborative : Élaboration et analyse d'espaces de médiation en contexte de migration. *Recherches qualitatives, HS*(4), 14-36.

Guyon, S. (2011). La réinstallation des réfugiés sélectionnés à l'étranger au Québec, un secret bien gardé! Dans INSCAN. *L'établissement international au Canada. 24*(3-4), 16-18.

Haramein, A., Hutmacher, W. et Perrenoud, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions. *Revue des sciences de l'éducation. 5*(2), 227-270.

Harris, K; Keen, D et Mitchell, T (2013) *When disasters and conflicts collide: Improving links between disaster resilience and conflict prevention*. Londres, R.-U.: Oversea Development Institute.

Henry, J. S. (2009). *Refugee Transition into American Public Schools: An Emergent Study of Major Influences* (Thèse de doctorat). University of North Carolina at Greensboro.

Internal Displacement Monitoring Center. (2014, 17 septembre). *Global Estimates 2014: People displaced by disasters.* Genève : l'auteur.

Jeffrey, D. (2013). Rites scolaires et identité d'élève. *Formation et profession 21*(1), 50-64.

Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves* (Mémoire de maîtrise). Université Laval.

Jolivet, V. (2007). La notion de trajectoire en géographie, une clé pour analyser les mobilités ? *EchoGéo, 2*, 2-11.

Kanu, Y. (2008). Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba. *Canadian Journal of Education, 34*(4), 915-940.

Kaprielian-Churchill, I. (1996). Refugees and Education in Canadian Schools. *Revue Internationale de l'Éducation, 42*(4), 349-365.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches.* Montréal : ERPI.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif.* Paris : Éditions Nathan.

Kellett, J. et Sparks, D. (2012). *Disaster Risk Reduction: Spending where it should count. Global Humanitarian Assistance.* Somerset, R.-U.: Development Initiatives.

Kirk, J. (2002). *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal.* Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Kolieb, J. (2009). *The six grave violations against children during armed conflict : the legal foundation.* [Document de travail] New-York : Nations Unies, Bureau du Représentant spécial du Secrétaire Général pour les enfants et les conflits armés.

Lafortune, G. et Balde, A. (2012). Cheminement scolaire des élèves québécois originaires des Antilles : un double aperçu à partir de données quantitatives et qualitatives. *Diversité urbaine*, 12(1), p. 49-68.

Laliberté-Auger, F. (2014). *Les déterminants socio-économiques du parcours scolaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Laperrière, A. (2010). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lapierre, L. et Loslier, S. (2003*). Identités immigrantes et apprentissage en contexte collégial. Rapport de recherche PAREA.* Montréal : Cégep de St-Laurent.

Lelièvre, É. (1999, février). Collecter des données de mobilité : des histoires migratoires aux biographies d'entourage. *Espace, populations, sociétés. Les mobilités spatiales*, 195-205.

LeVasseur, L. (2012). L'école québécoise et la "culture scolaire" : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs. *Phronesis, 1*(4), 71-83.

Lévesque, J.-F. (2015). *Réseau de recherche sur les opérations de paix*. Récupéré de http://www.operationspaix.net/88-resources/details-lexique/personnes-refugiees-et-deplacees.html

MacNevin, J. (2012). Learning the Way: Teaching and Learning with and for Youth from Refugee Backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian journal of education, 35*(3), 48-63.

Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal, M. et *Collins, T.* (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet, *La diversité ethnoculturelle, religieuse et*

linguistique en éducation. Théorie et pratique (p. 446-506). Anjou : Éditions Fidès Éducation.

Mare, R. D. (1979). Social Background Composit ion and Educational Growth, *Demography, 16*(1), 55-71.

Martel, P. (1994). Description prédictionnairique de trois mots du français québécois : francophone, anglophone et allophone. *Meta : journal des traducteurs, 39*(4), 615-624.

Martouzet, D., Bailleul, H., Fieldel, B. et Gaignard, L. (2010). La carte : fonctionnalité transitionnelle et dépassement du récit de vie. *Natures Sciences Sociétés, 18*(2),158-170.

Massot, A. (1979). Cheminements scolaires de secondaire V à l'université. *Revue canadienne de l'éducation, 4*(3), 22-41.

Mc Andrew, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2006). L'école québécoise assure-t-elle l'égalité des chances ? Le cheminement scolaire des jeunes noirs au secondaire. *Cahiers québécois de démographie*, *35*(1), 123-148.

Mc Andrew, M., et le GRIÈS (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Dix ans de recherche et d'intervention au Québec.* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Mc Brien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research, 75*(3), 329-364.

Miller, J., Windle, J. A. et Yazdanpanah, L. K. (2014). Planning lessons for refugee-background students: Challenges and strategies. *International Journal of Pedagogies and Learning, 9*(1), 38–48.

Montgomery, C., Xenocostas, S., Le Gall, J., Hamez-Spy, M., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Rhéaume, J. (2009*). Intergenerational Transmissions in Refugee Families: the Family Novel Project.* Montréal : Série de publications CRF.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

OCDE, (2014). How much time do primary and lower secondary students spend in the classroom? *Education Indicators in Focus*, (22), 1-4.

Osorio Ramírez, M. A. (2009). *La transformation du lien social : les parcours migratoires et d'établissement des réfugiés de l'ex-Yougoslavie à Ville de*

Saguenay et à Joliette. Montréal : Centre Métropolis du Québec - Immigration et métropoles.

Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, (129), 146-167.

Papazian Zohrabian, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M Potvin et *al. La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 388-415). Anjou : Éditions Fidès Éducation.

Paun, E. (2006). Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation* (22), 3-13.

Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Paris : Peter Lang.

Perregaux, C. (1995). Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues prélecteurs. *TRANEL, 19*, 125-139.

Potvin M. (2013) L'éducation inclusive et antidiscriminatoire: fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité: Recherche, formation, partenariat (*9-26). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Potvin, M. (dir.), Armand, F., Ouellet, C., Voyer, B., Steinbach, M. et Vatz,Laaroussi, M. (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires.* Québec : FQRSC.

Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Steinbach, M. et Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement.* Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M Potvin et *al. La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 237-275). Anjou : Éditions Fidès Éducation.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets « Persévérance scolaire » (2007-2009)*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M Potvin et *al. La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 179-218). Anjou : Éditions Fidès Éducation.

Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum*, *3*(1), 1-32.

Renard, P. (2003). L'enseignement de base en Afrique Noire : Pédagogie de grands groupes et formation des maîtres. *L'éducation en débats : analyse comparée, 1*, 1-24).

Richard, M., Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2008). Stratégies pédagogiques les plus efficaces pour développer la littératie chez les jeunes allophones. *Education Canada, 48*(5), 44-48.

Richardson, A. (1999). Waging War on Children and Youth trough Schooling Disruption. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 35(3), 698-735.

Robertson, A. (2004). *Le cheminement scolaire jusqu'aux études universitaires de personnes issues d'un milieu socio-économique défavorisé* (Mémoire de Maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.

Roger, M. (2013). *Le maintien des camps de réfugiés à long terme : Érosion de la protection internationale des réfugiés* (Mémoire de Maîtrise). Université Laval à Québec.

Roy, L. A. (2008). *Language and literacy practices: Somali Bantu refugee students and families in a predominantly latino school and community*. (Thèse de doctorat). University of Texas at San Antonio.

Royer, R., Guillemette, F. et Moreau, J. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données. Pour une instrumentation finement adaptée. *Recherches qualitatives, HS*(2), 1-97.

Saboundjian, R. (2012). *Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire* (Mémoire de maitrise). Université de Montréal.

Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes.* Paris : PUF.

Short, D. J. et Fitzsimmons, S. (2007). *Double the work: Challenges and solutions to acquiring language and academic literacy for adolescent English language learners.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 47*(2), 153-170.

Steinbach, M., Vatz-Laaroussi, M. et Potvin, M. (2016). Accueillir des jeunes réfugiés en région : la formation générale aux adultes comme alternative scolaire ? *Alterstice, 5*(2), 99-108.

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI). (2015) *Situation de grand retard scolaire et analphabétisme des élèves immigrants et de leurs familles : enjeux et pistes d'action.* Montréal : l'auteur.

Tangen, D. (2009). Identifying the Learning Development of Students Who Are Refugees, *Australian Journal of Guidance & Counselling*, *19*(2), 150–160.

Taylor, S. et Kaur Sidhu, R. (2011). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, *16*(1), 39-56.

Thomas, W. P. et Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students.* Washington, É-U: Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs.

UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs.* Forum mondial de l'Éducation, 26-28 avril 2010, Dakar, Sénégal. Paris : l'auteur.

UNESCO. (2011). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. La crise cachée : les conflits armés et l'éducation.* Paris : l'auteur.

UNESCO. Éducation pour tous. (2014). *Historique.* Récupéré de http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/

UNICEF. (2014, 8 septembre). *Pas de « rentrée des classes » pour 30 millions d'enfants touchés par des conflits et des crises, rappelle L'UNICEF.* New York, É-U : Centre de presse UNICEF.

UNHCR. (2011). *Refugee Education : Global Review*. Genève : l'auteur.

UNHCR. (2014). *Mid-Year Trends 2014*. Genève : l'auteur.

Van der Maren, J.-M. (2012). Historique des perspectives de recherche : de la vérité aux énoncés hypothétique. *Recherches qualitatives, HS*(12), 9-28.

Vatz-Laaroussi, M. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles : soutenir la réussite scolaire : guide d'accompagnement.* Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Vatz-Laroussi, M. (2014). *Écriture et histoires familiales de migration : une recherche action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec.* (Rapport de recherche). Montréal : Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F., Réchédi, L., Noël-Gaudreault, M. et Raîche, G. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 291-311.

Weldegebriel, M. H. (2011). Factors that Affect the Decision of Refugee and Immigrant Students to Pursue Higher Education in Tennessee: The case of Egyptian, Somali, Kurdish and Mexican Students (Thèse de doctorat). Tennessee State University.

Yau, M. (1995). *Refugee students in Toronto schools: an exploratory study*. Toronto: Toronto board of Education.