

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA SCOLARISATION DES JEUNES AFGHANS ISSUS DE L'IMMIGRATION  
FORCÉE EN IRAN : ÉTUDE DES FACTEURS MENANT À L'EXCLUSION

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
SAMIRA GHASEMI TAFRESHI

Juin 2019

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.10-2015). 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

Les premières années après la révolution islamique en Iran, il existait au sein de la société un climat idéologique anti-tyrannie et anti-pauvreté. J'étais jeune et j'écoutais les histoires que ma mère nous lisait, à ma sœur aînée et moi, des histoires sur la vie des enfants qui tentaient de trouver réconfort et calme dans les bras de leur mère, qui espéraient se trouver un abri, aller à l'école, etc. Quelques années plus tard, lorsque j'étais dans la vingtaine, j'ai eu la chance de fréquenter un centre communautaire local dans un quartier défavorisé de Téhéran, dont la mission était le soutien aux enfants réfugiés. Pendant trois ans, en enseignant dans ce centre pour enfants afghans, j'ai remarqué qu'il y avait une population qui était traitée inégalement en ce qui a trait à l'accès à l'école publique. Je me suis toujours questionnée à savoir : qu'est-ce que je pourrais faire pour ces enfants qui sont exclus de l'éducation formelle ? Ce questionnement m'a conduite vers ma recherche actuelle qui s'inscrit dans la continuité de mes engagements professionnels antérieurs.

Je tiens donc à remercier tout d'abord ma directrice de recherche, Gina Lafortune, non seulement pour son soutien académique fourni, mais également pour son encouragement constant, ses conseils et sa générosité qui ont rendu possible la réalisation de ce travail.

J'aimerais aussi remercier madame Sophie Grossman et monsieur Martial Dembélé, pour leurs conseils constructifs qui ont grandement contribué à bonifier ce mémoire. Merci également aux professeurs Audet et Moldoveanu, membres du jury d'évaluation de ce mémoire.

Mes remerciements à mes amis d'Iran, Jafar Ebrahimi et Ali Sedaghati, d'avoir partagé avec moi leur expérience d'enseignant auprès des enfants réfugiés afghans.

Je ne peux passer sous silence mon amie, Akram, intervenante au centre communautaire local où j'ai réalisé la collecte de données, qui m'a permis de tranquillement d'appivoiser le terrain de recherche.

Merci également aux jeunes et aux mères qui ont accepté de partager leurs expériences avec moi. J'espère qu'un jour les jeunes reprendront leurs études et atteindront les buts qu'ils se sont fixés.

Sur une note plus personnelle, j'aimerais remercier mes parents, qui m'ont appris à ne pas être pas indifférente à ce qui se passe dans le monde... et, finalement, je salue et remercie du fond du cœur mon mari, Ali, et mon fils, Mahan, qui m'ont accompagnée tout au long de ma scolarité.

*À mon fils Mahan,  
dans l'espoir qu'il mette tous ses efforts à établir la paix pour les enfants...*

## TABLE DES MATIÈRES

|  |      |
|--|------|
| LISTE DES FIGURES.....   | viii |
| LISTE DES TABLEAUX.....  | ix   |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....                          | x    |
| RÉSUMÉ .....   | xi   |
| ABSTRACT.....  | xii  |
| INTRODUCTION .....   | 1    |
| CHAPITRE I   |      |
| PROBLÉMATIQUE.....   | 4    |
| 1.1 Déplacement forcé dans le monde .....  | 4    |
| 1.1.1 Migration forcée : causes et enjeux .....                                    | 5    |
| 1.1.2 Ampleur du phénomène de réfugié .....  | 7    |
| 1.1.3 Regard sur la condition des enfants vivant un déracinement involontaire ..   | 8    |
| 1.2 Situation des réfugiés afghans en Iran .....                                   | 10   |
| 1.2.1 Afflux de réfugiés afghans en Iran .....                                     | 11   |
| 1.2.2 Politiques d'accueil et conditions de vie des réfugiés afghans en Iran ..... | 12   |
| 1.3 Situation scolaire des jeunes réfugiés afghans en Iran.....                    | 16   |
| 1.3.1 Jeunes Afghans à l'école publique iranienne .....                            | 16   |
| 1.3.2 Écoles afghanes autogérées .....   | 17   |
| 1.3.3 Situation particulière des filles afghanes .....                             | 19   |
| 1.3.4 Exclusion des jeunes Afghans de l'éducation formelle en Iran.....            | 20   |
| 1.4 Pertinence et but de la recherche proposée .....                               | 24   |
| CHAPITRE II  |      |
| RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE CONCEPTUEL .....                                     | 27   |
| 2.1 Exclusion scolaire .....   | 28   |

|                  |  |    |
|------------------|--|----|
| 2.1.1            | De l'exclusion sociale à l'exclusion scolaire.....   | 29 |
| 2.1.2            | Définition de l'exclusion scolaire.....  | 30 |
| 2.1.3            | Facteurs généraux qui amènent les enfants à sortir du cycle scolaire .....                                 | 32 |
| 2.1.4            | Processus de sortie progressive du système scolaire dans<br>les pays en développement .....                | 37 |
| 2.1.5            | Conséquences de l'exclusion scolaire .....   | 40 |
| 2.2              | Facteurs qui influencent le parcours scolaire des jeunes issus des familles<br>d'immigration forcée.....   | 41 |
| 2.2.1            | Profil sociofamilial .....   | 42 |
| 2.2.2            | Profil scolaire.....   | 43 |
| 2.2.3            | Profil individuel.....   | 45 |
| 2.2.4            | Contexte prémigratoire et migratoire .....   | 46 |
| 2.2.5            | Contexte postmigratoire et facteurs liés .....   | 47 |
| 2.3              | Synthèse des facteurs contribuant à l'exclusion scolaire des jeunes issus de<br>l'immigration forcée ..... | 58 |
| 2.4              | Objectifs de la recherche.....   | 61 |
| <br>CHAPITRE III |  |    |
|                  | MÉTHODOLOGIE.....  | 62 |
| 3.1              | Type de recherche .....  | 62 |
| 3.2              | Recrutement des participants .....   | 63 |
| 3.3              | Instrument de collecte des données.....  | 64 |
| 3.4              | Stratégie d'analyse des données.....   | 66 |
| 3.5              | Enjeux éthiques et difficultés rencontrées .....   | 68 |
| <br>CHAPITRE IV  |  |    |
|                  | PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....  | 71 |
| 4.1              | Présentation du parcours migratoire et scolaire des jeunes.....  | 71 |
| 4.1.1            | Cas 1 .....  | 72 |
| 4.1.2            | Cas 2 .....  | 79 |
| 4.1.3            | Cas 3 .....  | 87 |
| 4.1.4            | Cas 4 .....  | 94 |
| 4.1.5            | Cas 5 .....  | 99 |

|   |             |
|---|-------------|
| 4.2 Analyse des trajectoires migratoires et des parcours scolaires des<br>jeunes Afghans..... | 105         |
| 4.2.1 Contextes prémigratoire et migratoire des familles.....                                 | 105         |
| 4.2.2 Contexte postmigratoire des familles .....  | 109         |
| <br>CONCLUSION.....   | <br>135     |
| <br>ANNEXE A<br>GRILLE D'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE DES PARENTS.....                               | <br><br>141 |
| <br>ANNEXE B<br>GRILLE D'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE DES JEUNES .....                               | <br><br>143 |
| <br>ANNEXE C<br>CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.....   | <br><br>146 |
| <br>ANNEXE D<br>FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX PARENTS .....                          | <br><br>147 |
| <br>ANNEXE E<br>FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX JEUNES-MAJEURS..                       | <br><br>151 |
| <br>ANNEXE F<br>FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX PARENTS DES<br>JEUNES-MINEURS .....    | <br><br>155 |
| <br>RÉFÉRENCES.....   | <br>159     |

## LISTE DES FIGURES

| Figure  | Page |
|---|------|
| 2.1 Schéma synthétisant les facteurs d'exclusion scolaire des enfants issus de l'immigration forcée ..... | 60   |

## LISTE DES TABLEAUX

| Tableau  | Page |
|--|------|
| 3.1 Grille d'analyse de l'expérience migratoire familiale et scolaire des jeunes .....       | 68   |
| 4.1 Synthèse du parcours scolaire des jeunes .....   | 104  |
| 4.2 Récapitulatif du parcours migratoire familial des cinq jeunes .....                      | 107  |
| 4.3 Tableau synthèse des facteurs sociofamiliaux intervenant dans l'exclusion scolaire ..... | 121  |
| 4.4 Tableau synthèse des facteurs scolaires intervenant dans l'exclusion scolaire .....      | 128  |
| 4.5 Tableau-synthèse des facteurs personnels intervenant dans l'exclusion scolaire .....     | 133  |

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- CIPADH : Centre international pour la paix et les droits de l'Homme
- ICRI : International Consortium for Refugees in Iran
- NU : Nations Unies
- UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
- UNHCR : Agence des Nations Unies pour les réfugiés
- UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'enfance

## RÉSUMÉ

En Afghanistan, les conflits armés et l'instabilité économique et politique des quarante dernières années ont poussé des millions d'Afghans à quitter leur pays et à immigrer, notamment vers des pays frontaliers comme l'Iran et le Pakistan. Après des années de présence afghane sur le sol iranien, l'intégration des jeunes d'origine afghane à l'école publique iranienne demeure problématique. Plusieurs connaissent une scolarité discontinue et finissent par abandonner l'école, surtout lors du passage du secondaire de base vers le secondaire supérieur.

Dans le but de mieux comprendre cette problématique peu étudiée en Iran, nous avons mené une recherche exploratoire qualitative basée sur des entretiens individuels avec cinq duos de jeunes et de parents résidant à Téhéran. Les participants ont été invités à nous raconter leur trajectoire migratoire familiale et le parcours scolaire des jeunes. Les données des entretiens soulignent l'entrecroisement de différents facteurs ayant conduit ces jeunes à l'exclusion scolaire. Ces facteurs sont liés aux politiques migratoires, au contexte sociofamilial et scolaire ainsi qu'à des caractéristiques individuelles. La recherche met en lumière les défis d'accueil et d'intégration des jeunes réfugiés en contexte non occidental et contribue à l'avancement des connaissances sur le phénomène d'exclusion scolaire dans les pays en développement.

Mots-clés : Jeunes réfugiés afghans, Iran, parcours scolaire, éducation formelle, exclusion.

## ABSTRACT

The armed conflicts that shook Afghanistan, along with the economic and political instability that ensued, have pushed millions of Afghans to leave their country and to migrate, notably to the neighboring countries of Iran and Pakistan. As of today, displaced Afghans have been living in Iran for decades, but the integration of Afghan children into the Iranian public school system remains problematic. Many only have intermittent access to education, which leads them to abandon their studies, especially when passing from basic to upper secondary education.

Having set for ourselves the goal of better understanding this issue, which receives little attention in Iran, we have carried out an exploratory qualitative research based on interviews with five youths, as well as their parents, all living in Tehran. The participants had been invited to describe the story of their family's migration, as well as their academic progress. Data from the interviews reveal that a combination of several factors force the children to be excluded from school. These factors are tied to immigration policies, to social environments at schools and in families, as well as to characteristics of specific individuals. This research highlights the challenges of welcoming and integrating young refugees in the context of non-Western societies and contributes to the advancement of knowledge about the phenomenon of school exclusion in developing countries.

**Keywords:** Youths Afghan refugees, Iran, educational pathways, formal education, exclusion.

## INTRODUCTION

Dans le monde d'aujourd'hui, en dépit de tous les efforts pour parvenir à une démocratisation de l'éducation, plusieurs pays sont encore confrontés à un problème de sous-scolarisation. Dans une publication sur la situation mondiale des enfants, l'UNESCO (2016) déclarait que, sur le plan mondial, environ 61 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire (6-11 ans) n'ont pas la chance d'accéder à l'éducation et que 60 millions d'adolescents en âge de commencer le secondaire (12-14 ans) de même que 142 millions de jeunes en âge d'être inscrits au deuxième cycle du secondaire (15-17 ans) ne sont pas scolarisés. Toujours selon cette déclaration, les adolescents sont presque quatre fois plus susceptibles d'être non scolarisés que les enfants d'âge primaire. Il importe de noter que les filles constituent le groupe le plus important des exclus du système éducatif (UNICEF, 2015). D'ailleurs, les chances de scolarisation des enfants du monde entier sont fortement influencées par le statut socioéconomique de leurs parents, leur lieu de résidence et leur sexe. Dans les pays développés, grâce au caractère obligatoire et à la gratuité des enseignements primaire et secondaire ainsi qu'à d'autres mesures politiques associées, le nombre d'enfants non scolarisés est en voie de disparaître. Par contre, le problème du faible taux de scolarisation se pose encore avec acuité dans beaucoup de pays en développement, où l'école demeure encore peu accessible et où les ressources éducatives sont encore très insuffisantes au regard des besoins. Même au sein de ces pays, la situation varie également entre les enfants issus de familles de niveau socioéconomique inégal. Parmi les enfants les plus vulnérables, nous retrouvons les filles, les enfants issus de groupes marginalisés, les enfants qui doivent travailler pour assurer leur survie, les enfants handicapés et les enfants réfugiés ou déplacés.

Les enfants réfugiés et déplacés perdent des années de scolarisation, certains ne reprennent jamais leurs études (CIPADH, 2015; Mundy et Dryden-Peterson, 2011). Selon l'article 26 de la Déclaration des droits de l'Homme, tous les individus ont droit à l'enseignement élémentaire gratuit (Nations Unies, 1948) et ceux qui sont touchés par des situations d'urgence ne font pas exception. Cependant, il importe de noter qu'une part importante des enfants et des adolescents non scolarisés vivent dans des pays touchés par des conflits (UNHCR, 2016). Des pays à revenus élevés et moyens rencontrent également des obstacles à la scolarisation en raison de pratiques discriminatoires envers les enfants issus de minorités, réfugiés et migrants (Human Rights Watch, 2016). Certes, la situation est plus problématique dans les pays en développement, où l'accès à l'éducation gratuite n'est pas encore garanti. Les enfants ayant fui un conflit sont d'ailleurs plus à risque d'être sujets aux violences et aux abus. De ce fait, pour les jeunes déracinés, l'éducation joue un rôle crucial dans le processus visant à leur redonner l'espoir et la dignité, à renforcer la cohésion sociale de leur milieu et à les aider à se bâtir un avenir meilleur (UNHCR, 2011-2016). D'ailleurs, elle est considérée comme une stratégie de développement importante pour les jeunes réfugiés dans les situations d'urgence et d'après-conflit (Cooper, 2005; Crisp, Talbot et Cipollone, 2001). En ce sens, Waters et LeBlanc (2005) soulignent que la démocratisation de la littératie et de la numératie permet aux individus de se constituer un sentiment d'appartenance et d'entretenir un objectif commun avec des étrangers partageant avec eux des objectifs similaires en tant que citoyens, consommateurs et travailleurs.

En Iran, en dépit de l'attention accordée à la démocratisation de la scolarisation des enfants, des jeunes sont encore exclus de l'éducation. Parmi eux, un groupe retient tout particulièrement notre attention : les enfants afghans issus de l'immigration forcée. Ce sont les enfants de ce groupe qui rencontrent le plus de difficultés scolaires dans la société iranienne. L'objectif de ce mémoire est donc de mieux comprendre l'expérience migratoire familiale et scolaire des élèves réfugiés afghans en Iran et les

facteurs qui les conduisent à l'exclusion scolaire. Dans le cadre de notre travail, la deuxième génération est constituée de jeunes qui sont nés en Iran ou qui y sont arrivés en bas âge (avant 6 ans, âge d'entrée à l'école maternelle). Ces enfants, qui ont grandi et ont été socialisés dans le contexte iranien, adoptent en grande partie les comportements de leurs pairs natifs d'Iran (Abbasi-Shavazi, Glazebrook, Jamshidiha, Mahmoudian et Sadeghi, 2008) mais, comme nous le verrons, vivent des difficultés qui leur sont spécifiques.

Pour réaliser cette recherche, nous avons emprunté une démarche méthodologique de type exploratoire qualitative. Nous avons ainsi mené des entrevues individuelles avec cinq jeunes ayant été exclus de l'éducation formelle et leurs parents.

Dans le premier chapitre, la problématique, nous mettons en contexte l'objet d'étude au cœur de ce projet de recherche. Au deuxième chapitre, nous précisons les appuis théoriques en lien avec le concept d'exclusion scolaire et les objectifs visés par la recherche. Le troisième chapitre est consacré à l'approche méthodologique. Par la suite, le quatrième et dernier chapitre présente les résultats d'analyse. Enfin dans la conclusion, nous revenons sur les contributions de ce mémoire et sur ses limites.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

L'objectif de ce chapitre est de contextualiser la recherche. Nous débutons par une présentation globale de la situation des migrants forcés dans le monde d'aujourd'hui, notamment dans les pays en développement. Ensuite, nous dressons un portrait des conditions de vie particulières des réfugiés afghans en Iran, portrait qui nous sera utile pour la compréhension de l'objet d'étude, le phénomène de l'exclusion scolaire de cette population spécifique. Finalement, la dernière partie du chapitre souligne la portée de la recherche, sa pertinence sociale et scientifique, et se termine avec la présentation de la question de recherche.

#### 1.1 Déplacement forcé dans le monde

La migration humaine est un phénomène probablement aussi ancien que l'humanité, qui survient lorsque des individus changent de lieu de vie avec l'intention de rester dans un nouveau lieu. Différents facteurs poussent ces personnes à quitter leur pays, leur famille et leurs proches. Les principales raisons sont une croissance économique faible (besoins les plus élémentaires : alimentation, santé, éducation), les guerres, les épurations ethniques, les violations des droits de l'homme et les catastrophes naturelles (Dapsense, 2005). C'est pourquoi on parle de migrations économiques, volontaires et forcées et qu'on attire l'attention sur les diverses trajectoires (Guilbert, 2005).

### 1.1.1 Migration forcée : causes et enjeux

La migration de contrainte (ou migration de réfugiés) consiste en des déplacements forcés effectués par des victimes de persécution ou de famine résultant souvent de guerres. Ces déplacements sont accomplis dans le but de fuir des conditions de vie insoutenables. Les réfugiés quittent leur pays d'origine et s'établissent dans un autre contre leur volonté. Le concept de réfugié est assez nouveau. En effet, ce n'est que depuis la fin de la Première Guerre Mondiale que la communauté internationale se concerte sur la problématique des réfugiés (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés et Cutts, 2000; Legault, 2000). La Convention et le protocole relatifs au statut des réfugiés<sup>1</sup> (1951 : 16) définit le réfugié comme une 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...

À l'échelle internationale, l'observation des interventions humanitaires auprès des réfugiés révèle que leur nombre est en hausse et que les facteurs motivant leur départ ont évolué (Lacroix, 2003). Les conflits actuels sont de plus en plus complexes, sans division claire entre les protagonistes. Les catastrophes écologiques sont un autre facteur qui aggrave les conditions de vie déjà pénibles durant les conflits armés (Legault, 2000). Bien que les catastrophes naturelles constituent rarement la cause première de la migration des réfugiés, elles viennent s'ajouter aux hostilités et accroître les tendances migratoires des réfugiés (Agier, 2002). D'ailleurs, ceux-ci passent par plusieurs étapes à partir du moment où ils prennent la décision de fuir leur pays jusqu'à leur arrivée sur une terre d'asile. Au sein de ce processus migratoire, on

---

<sup>1</sup> [www.unhcr.org/fr/4b14f4a62.pdf](http://www.unhcr.org/fr/4b14f4a62.pdf).

retrouve trois phases : prémigratoire, qui représente le moment de prendre la décision de fuir; migratoire, qui est la période où l'individu vit dans les camps ou dans un pays de transition et postmigratoire, qui constitue le moment de l'installation dans le pays d'asile (Legault, 2000). Nous examinerons attentivement plus loin ces trois phases en dégagant les variables touchant différentes dimensions de la vie des réfugiés. Après leur arrivée dans le pays hôte, les réfugiés sont forcés, dans un premier temps, de passer par les étapes du processus d'entrée : ils n'ont pas le droit de choisir la localité où ils seront réinstallés et ils se retrouvent souvent dépendants de l'aide financière gouvernementale ou de celle de l'organisation internationale qui les parraine (Kaprielian-Churchill et Churchill, 1994; Rutter 2006). Ce processus est difficile et stressant, en raison de l'incertitude vécue durant l'attente de la décision politique du pays d'accueil (Kirk, 2002). À l'autre bout de l'échelle, comme le souligne Hieronymi (2008), il ne faut pas sous-estimer les difficultés, la solitude et le chagrin éprouvés par ces réfugiés; ils souffrent du mal du pays, vivent le deuil résultant du déracinement, de la séparation d'un membre de la famille, de la perte des repères culturels ou relationnels, de leur foyer, de leurs terres et de leur identité. Hieronymi (2008) ajoute que leurs liens à la famille et aux proches sont coupés, ils apprennent difficilement la langue, vivent des problèmes économiques et doivent commencer une nouvelle vie au bas de l'échelle sociale. De plus, l'auteur indique que tous ces problèmes sont réels et qu'ils ne disparaissent pas du jour au lendemain : pour de nombreux réfugiés, y compris les enfants, ces difficultés s'étendent sur plusieurs années, sur des décennies, voire sur toute une vie. Il est à noter que les réfugiés non officiels – et donc non protégés par le gouvernement du pays hôte – doivent vivre le sort typiquement réservé aux individus sans statut : rien ne régleme leur santé et leur sécurité au travail; leurs enfants ne reçoivent pas une éducation régulière, ils n'accèdent pas à l'assurance-santé et le système judiciaire agit contre eux, donnant lieu à des harcèlements policiers, des déménagements répétés et des dénonciations (Cambrézy, 1997). Selon Cambrézy (2007), il est primordial que les sociétés d'accueil facilitent les processus d'intégration souvent longs et difficiles des réfugiés,

puisque ces derniers constituent une population particulièrement vulnérable. Ainsi, ils ont des droits qui doivent être respectés, entre autres être protégés contre un retour forcé dans leur pays d'origine et la discrimination, avoir accès à l'éducation, à la santé, etc.

### 1.1.2 Ampleur du phénomène de réfugié

Depuis quelques années, la communauté internationale assiste au plus important déplacement de populations vers différents pays. Dans le monde, le nombre de personnes forcées à fuir leur pays de résidence s'élevait à 68,5 millions à la fin de 2017 (UNHCR, 2018). Ce chiffre représente une augmentation, jamais observée auparavant, de déplacements massifs d'individus et de familles désespérés pour échapper aux multiples menaces posées par la violence dans l'histoire moderne. Il convient de mentionner que selon le rapport de l'UNHCR (2015), on peut retracer la grande majorité des réfugiés (86 %) dans des pays en développement de l'hémisphère sud. Parmi les pays hôtes, en 2016, comme le souligne l'UNHCR (2017), les plus importants pays accueillant les réfugiés sont la Turquie, le Pakistan, le Liban, l'Iran, l'Éthiopie, la Jordanie, le Kenya et l'Ouganda. Dans son rapport statistique, l'UNHCR (2016) indique que trois pays fournissent la moitié des réfugiés relevant de sa compétence : la Syrie (4,9 millions), l'Afghanistan (2,7 millions) et la Somalie (1,1 million). Au demeurant, la Colombie (6,9 millions), la Syrie (6,6 millions) et l'Iraq (4,4 millions) comptaient, quant à eux, le plus grand nombre de personnes déplacées à l'interne.

L'exil est un phénomène dont la magnitude est difficile à mesurer. Premièrement, les registres administratifs qui publient les chiffres utilisés pour quantifier l'ampleur du phénomène varient souvent en fiabilité selon la situation géopolitique et socioéconomique du pays qui accueille les réfugiés. Les données que ces registres fournissent risquent ainsi de créer une représentation déformée de la situation réelle

(Agier, 2002; Cambrézy, 2001). Deuxièmement, l'exil est dur à localiser, étant donné qu'il concerne une population qui doit éviter et fuir les autorités. Tout de même, il est possible de dresser un portrait statistique suffisamment représentatif à partir des tendances mondiales observées et des données issues des organismes travaillant auprès des réfugiés et demandeurs d'asile comme l'UNHCR (Hivatal, 2007). Cependant, il n'est pas facile de mesurer précisément les mouvements de population dans le monde, puisque l'analyse statistique qu'en a faite l'UNHCR fait référence aux personnes relevant du mandat de cet organisme. De fait, ces statistiques ne sont pas exhaustives et n'ont pas permis d'identifier la population de réfugiés intégrale.

### 1.1.3 Regard sur la condition des enfants vivant un déracinement involontaire

Dans un rapport récent, l'UNHCR (2017) souligne que les enfants constituent plus de la moitié de la population de réfugiés dans le monde aujourd'hui. Il va sans dire que cette proportion est alarmante, bien qu'il puisse sembler difficile d'identifier le nombre exact d'enfants dans cette situation. Dans ce rapport, on peut lire que 75 000 demandes d'asile proviennent de mineurs ou de mineurs non accompagnés qui ont été séparés de leurs parents. Bahi et Piquemal (2013 : 113) soulignent que « pour les enfants réfugiés, le parcours migratoire a été ponctué d'insécurité, de violence, de pertes multidimensionnelles et de rupture de scolarité », c'est-à-dire qu'ils entreprennent un voyage périlleux et qui les conduit vers une séparation de leur famille et de leur foyer, tant géographiquement que socialement, ce qui contribue à couper les liens avec leur enfance. Les enfants réfugiés font partie des personnes les plus vulnérables prédisposées à certaines difficultés physiques et/ou mentales. Selon la Convention internationale des enfants (CDE), les enfants déplacés ont des besoins spéciaux et doivent bénéficier d'une protection visant à assurer leur sécurité (UNICEF, 2008). Enfin, Chatty (2007) mentionne que nombre d'enfants de réfugiés ont lié leur statut à un sentiment de marginalité et d'exclusion de leur pays d'origine

et, parfois, à une participation juridique, sociale et civile restreinte dans les communautés qui les hébergent.

- Parcours scolaire des enfants réfugiés

Seulement 50 % des enfants réfugiés ont accès à l'enseignement primaire par rapport à plus de 90 % dans le reste du monde. Cet écart s'accroît encore davantage quand ces enfants grandissent : seulement 22 % des adolescents réfugiés fréquentent l'école secondaire par rapport à la moyenne mondiale de 84 % (UNHCR, 2016). Toujours selon l'étude de l'UNHCR (2016), les réfugiés sont cinq fois plus susceptibles d'être moins scolarisés que la moyenne mondiale. Or, l'école joue un rôle important dans l'intégration des enfants réfugiés dans les pays hôtes. Toutefois, les enfants déracinés arrivent avec de mauvaises expériences et ils font face à de multiples obstacles au cours de leur apprentissage scolaire et de leur adaptation sociale. Souvent, ils ne comprennent pas pourquoi ils ont abouti dans un nouveau pays, avec de nouveaux camarades de classe et ils ne développent pas un plein sentiment de continuité avec leur identité passée, pas plus que les moyens de faire face à l'adversité et à s'exprimer correctement (Seker et Sirkeci, 2015). Afin de faciliter leur l'intégration dans la nouvelle société et le progrès social en général, il est primordial qu'ils aient accès à une éducation de qualité.

Dans les pays en développement, les jeunes réfugiés rencontrent de nombreuses difficultés à s'intégrer à l'école. Même s'ils ont le droit d'étudier, leur fréquentation scolaire est compromise de plusieurs façons : problèmes structurels, éducation interrompue ou inexistante dans le pays d'origine, barrières linguistiques, mésadaptation du contenu de l'éducation du pays d'accueil par rapport à ce qui leur a été enseigné auparavant, difficultés financières des familles et état psychologique particulier de ces enfants (Seker et Sirkeci, 2015). En outre, les réfugiés et les déplacés sont majoritairement accueillis dans des pays en développement qui font

déjà face à des budgets serrés, dans des régions où les gouvernements ont du mal à scolariser leurs propres jeunes (Chelpi-den Hamer, 2010). Dans ces pays, les infrastructures sont insuffisantes, il y a un manque d'enseignants dans le système scolaire et les élèves supplémentaires n'arrivent pas à intégrer les classes déjà surpeuplées. De ce fait, dans les pays en développement, certains enfants poursuivent leur scolarité dans les écoles qui ne relèvent pas de l'État et dans celles aménagées à même les camps de réfugiés, ce qui complique leur intégration dans la société d'accueil (Chelpi-den Hamer, 2010). D'ailleurs, contrairement aux réfugiés des pays occidentaux, où les enseignements primaire et secondaire sont gratuits et obligatoires, ceux accueillis par des pays en développement ne suivent pas un parcours scolaire linéaire. Dépendamment du contexte dans lequel ils vivent, ils naviguent entre les systèmes formel et informel ou, encore, abandonnent l'école pour aller travailler et ils reprennent leurs études plus tard (Chelpi-den Hamer, 2010).

## 1.2 Situation des réfugiés afghans en Iran

Au cours des quatre dernières décennies, la population afghane a été, à plusieurs reprises, victime de catastrophes humaines et de guerres qui ont ravagé le pays. Pendant longtemps, l'Afghanistan a été le premier pays générateur de réfugiés dans le monde. Il a cédé cette triste place à la Syrie, dont la situation dramatique est bien connue du grand public (UNHCR, 2015). Toutefois, c'est en Afghanistan que sévit actuellement la plus longue crise mondiale de réfugiés. Elle y perdure depuis 1979 et elle a entraîné la plus grande opération de rapatriement volontaire de notre histoire, soit plus de 5,8 millions de personnes depuis 2002. Selon l'UNHCR (2016), 2,7 millions des réfugiés afghans enregistrés sont répartis dans 70 pays. En dehors de ces « réfugiés enregistrés », qui résident en grande partie en Iran et au Pakistan, on retrouve environ 2,5 millions d'Afghans « non enregistrés » vivant dans ces pays. En outre, on estime qu'il y a approximativement 1,2 million de personnes déplacées à

l'intérieur de l'Afghanistan (Amnistie internationale, 2016). En rassemblant tous ces chiffres, quelque 6 millions d'Afghans sont déplacés dans la région.

### 1.2.1 Afflux de réfugiés afghans en Iran

La migration des Afghans vers l'Iran a longtemps été motivée par des raisons économiques. Depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle, de nombreux Afghans se sont installés en Iran en tant que travailleurs (ces personnes ont choisi de quitter leur pays d'origine à cause des sécheresses qui sévissent régulièrement), pèlerins ou marchands (Adelkhah et Olszewska, 2006). L'Iran était une destination de choix pour ces migrants qui y retrouvent la même langue<sup>2</sup> et la même religion que dans leur pays d'origine (Abbasi-Shavazi, Glazebrook, Jamshidiha, Mahmoudian et Sadeghi, 2005). Toutefois, au cours des quarante dernières années, les Afghans ont commencé à immigrer massivement vers l'Iran suite à trois événements politiques majeurs. Le premier a été l'invasion soviétique, qui a duré de 1978 à 1992; le deuxième, le déclenchement d'une guerre civile opposant des groupes de moudjahidin afghans entre 1992 et 1996 et le troisième est celui lié aux actes dévastateurs des talibans, de 1996 à 2001 (Abbasi-Shavazi *et al.*, 2008; Roy, 2015). Ces tragédies ont forcé les populations afghanes à quitter massivement leur pays pour se réfugier dans des états limitrophes comme l'Iran ou le Pakistan. En supplément, un nombre croissant d'Afghans, provenant pour la plupart de classes urbaines supérieure et moyenne, sont également allés en Europe, en Amérique du Nord ou en Australie. L'Iran accueille et héberge l'une des plus grandes populations de réfugiés dans le monde, dont 950 000 réfugiés afghans et 32 000 réfugiés irakiens (UNHCR, 2015). Néanmoins, ce chiffre ne tient pas compte des Afghans non enregistrés qui migrent clandestinement dans la région.

---

<sup>2</sup> Les deux langues officielles nationales de l'Afghanistan sont le dari et le pachto. Le dari (ou persan afghan) est une variété de persan parlée principalement en Afghanistan. En Iran, la majorité des Afghans parlent cette langue.

Il est donc difficile d'apprécier l'étendue du phénomène. Le Ministry of Refugees and Repatriations Islamic Republic of Afghanistan (2016) affirme qu'aux moins deux millions d'Afghans vivraient en Iran sans être enregistrés. En général, en Iran, les colonies afghanes tendance à être situées dans des zones urbaines qui ont une forte demande de travailleurs manuels. Seulement 3 % vivent dans des zones d'installation (camps de réfugiés) (Koepke, 2011; UNHCR, 2011). L'Iran a accueilli deux générations de réfugiés afghans qui y vivent depuis maintenant près de quarante ans, avec un soutien limité de la communauté internationale (UNHCR, 2010).

### 1.2.2 Politiques d'accueil et conditions de vie des réfugiés afghans en Iran

En raison de sa position géopolitique, l'Iran<sup>3</sup> est devenu un pays de destination, à la fois temporaire et permanent, pour les Afghans alors qu'auparavant, il n'était même pas traditionnellement reconnu comme un pays d'immigration (Amiri, 2009). Face à ce phénomène, le pays a adopté différentes politiques d'accueil, allant de la « porte ouverte » à la « porte fermée » (Sadeghi, 2007). Après la révolution de 1979, qui a mené à l'instauration de la République islamique iranienne, une politique accueillante envers les Afghans a été adoptée, s'appuyant sur les valeurs et les principes de l'islam et du chiisme (la plupart des Iraniens sont chiites et la majorité des Afghans en Iran sont aussi des Hazaras chiites). Cette politique encourage des millions d'Afghans à traverser la frontière pour s'installer en Iran, une migration que le gouvernement iranien ne cherchait pas à restreindre (Farzin et Jadali, 2013). Mais depuis la révolution iranienne de 1979, un grand nombre d'Afghans entrant en Iran ont reçu des cartes d'identité qui mentionnaient leur statut de réfugiés. Jusqu'aux années 1990, en dépit des conditions économiques difficiles découlant de la guerre Iran/Irak (1980-

---

<sup>3</sup> L'Iran est un pays d'Asie de l'Ouest. Il compte 82 801 633 habitants. La langue officielle est le persan et sa capitale est Téhéran. Il partage des frontières avec l'Afghanistan, dont 945 km de frontière commune.

1988) et du soutien international inadéquat pour les réfugiés, les Afghans ont été très bien accueillis en Iran et se sont facilement intégrés dans la société civile. Ils bénéficiaient d'avantages sociaux étendus, qui incluaient un accès facile et gratuit à l'éducation formelle iranienne pour les enfants, à des cours d'alphabétisation pour adultes, aux soins médicaux et à l'emploi (Hoodfar, 2010). Toutefois, après la chute du régime communiste (1992) en Afghanistan et le bouleversement de la situation économique et sociale en Iran dans les années 1990, un climat idéologique très différent a émergé en Iran, où on retrouvait peu de sympathie pour les non-citoyens ou pour les musulmans au-delà des frontières iraniennes. Le gouvernement iranien était plus préoccupé par la nécessité de répondre aux besoins de ses propres citoyens (Abbasi-Shavazi *et al.*, 2005; Hoodfar, 2010). La politique à l'égard des réfugiés a radicalement changé : une tentative de rapatriement des Afghans, par le gouvernement iranien a été mise en œuvre (Abbasi-Shavazi *et al.*, 2008). Ainsi, l'État a mis en place des mesures visant à la fois à réduire les services sociaux et éducatifs conçus pour les populations non citoyennes et réfugiées et par lesquelles il refusait de délivrer des cartes de réfugiés. Les nouveaux Afghans qui sont arrivés comme réfugiés n'ont que des permis de séjour temporaires, ils sont ainsi devenus majoritairement des réfugiés illégaux et le gouvernement a fréquemment utilisé le terme « migrants économiques » pour désigner cette population (Hoodfar, 2010). Cette forte hostilité systématique a eu un grand impact sur le bien-être économique et, par la suite, sur l'éducation des jeunes Afghans. Selon ce nouveau changement politique, les enfants réfugiés déclarés ont droit à une éducation gratuite, au même titre que ceux issus de familles iraniennes de souche, alors que ceux en situation illégale (sans permis de séjour) n'ont pas le droit de fréquenter l'école publique.

Une autre stratégie de rapatriement des Afghans a été mise en œuvre par l'UNHCR et par le gouvernement iranien à partir de 2004 (quelques années après la chute des talibans en Afghanistan, soit en 2001), en raison des coûts importants liés à la présence de ces réfugiés en Iran (Abbasi-Shavazi *et al.*, 2008). Un certain nombre

d'Afghans en possession de documents appropriés ont perdu leur statut après avoir décidé de regagner l'Afghanistan. Lorsqu'ils se sont de nouveau réfugiés en Iran suite à la dégradation de la situation politique dans leur pays d'origine, ils se sont retrouvés sans papiers, au risque d'être détenus et expulsés (Chatty, Crivello et Hundt, 2005). L'UNHCR a ainsi rompu tous ses engagements financiers en éducation pour les Afghans et a réduit progressivement l'aide aux soins de santé. Dès lors, les jeunes Afghans, bien qu'ils aient eu le statut de réfugié légal, n'ont plus été autorisés à fréquenter l'école de l'État et encore moins les établissements d'enseignement supérieur, à moins de payer des frais de scolarité exorbitants ou hors de leur portée (Adelkhah et Olszewska, 2006).

Comme mentionné précédemment, les autorités iraniennes régularisent le statut des réfugiés afghans par la délivrance d'un permis de séjour temporaire. Néanmoins, on retrouve une forte concentration de population afghane non déclarée en Iran, car le renouvellement de cette carte est assez dispendieux. C'est pourquoi certains enfants afghans, dont les parents sont des immigrants illégaux ou qui n'ont pas eux-mêmes de statut juridique, n'ont aucune identité officielle, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. Cette privation a des effets néfastes sur le développement psychosocial de l'individu (Ghasemzadeh, 2008). Du reste, bien que l'Iran soit un des pays les plus généreux dans l'accueil des réfugiés, en particulier afghans, il n'attribue pas la nationalité iranienne aux enfants d'origine afghane nés sur son territoire (pas de droit du sol). Ainsi, les documents d'identité nationale iraniens (*shenasnameh*) ne sont délivrés que par le Bureau for Aliens and Foreign Immigrants Affairs (BAFIA) aux jeunes âgés de 18 ans et plus, nés d'un mariage mixte entre un parent iranien et un parent afghan détenteurs d'un passeport produit en Afghanistan (Abbasi-Shavazi *et al.*, 2008).

Selon les politiques de la République islamique de l'Iran, les Afghans et les autres ressortissants étrangers sont autorisés à se déplacer librement au sein des

agglomérations et des banlieues des villes désignées par le gouvernement (Adelkhah et Olszewska, 2006; Farzin et Jadali, 2013; Squire, 2000). Étant donné que la majorité des réfugiés afghans s'installe dans des quartiers démunis, leurs enfants sont contraints à fréquenter des écoles situées dans des zones défavorisées. En général, il s'agit d'établissements dont les infrastructures sont de mauvaise qualité, avec des conditions financières précaires, une insuffisance aiguë de ressources pédagogiques et un manque flagrant de personnel qualifié (Mohamaddi, 2016). De ce fait, la scolarisation des enfants afghans s'effectue dans des conditions défavorables à l'apprentissage et à la réussite.

Pour les Afghans non déclarés, l'accès à l'emploi est aussi de plus en plus difficile. Le seul choix qui leur reste pour survivre est de travailler illégalement. Les réfugiés afghans constituent donc une main-d'œuvre à bon marché pour les employeurs (Boroumand, 2014). La majorité ont de piètres conditions et occupent des emplois peu attrayants et mal payés. Même les réfugiés qui possèdent une carte de séjour et un permis de travail temporaire ont un accès limité au marché du travail, sans égard à leur niveau de scolarisation ou de compétence (Chatty, Crivello et Hundt, 2005; Human Rights Watch, 2013). Cette réalité rend difficile l'intégration socioprofessionnelle des membres de la communauté afghane à la société iranienne. De plus, le Consortium international pour les réfugiés en Iran affirme que l'on observe fréquemment une pauvreté manifeste, de la malnutrition et de sérieux problèmes sanitaires dans de nombreux foyers afghans (ICRI, 1998). Enfin, les situations politique, sociale et économique difficiles auxquelles la communauté afghane est confrontée affectent fortement la scolarité de leurs enfants. C'est ce que nous explicitons dans la section qui suit.

### 1.3 Situation scolaire des jeunes réfugiés afghans en Iran

En 1976, l'Iran a adhéré à la Convention de Genève de 1951. Selon l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), « [...] Les États parties rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous; [...] ils reconnaissent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant... » (UNESCO, 2000 : 18). En suivant cette idée, d'après l'UNHCR (2016), parmi les pays en développement, « l'Iran et le Tchad sont de bons exemples en termes de politiques menées par les gouvernements et visant à encourager activement l'inscription des enfants réfugiés dans les écoles locales ». En outre, en Iran, il y a actuellement 100 000 écoles sous les auspices du ministère de l'Éducation et les réfugiés ont été inscrits dans 25 000 d'entre elles, aux côtés des élèves iraniens (Financial Tribune, 2016). En dépit de cela, un nombre considérable d'enfants afghans réfugiés en Iran sont privés du droit fondamental à l'éducation.

#### 1.3.1 Jeunes Afghans à l'école publique iranienne

Hoodfar (2010) souligne que dans les années 1980, on supposait que les enfants afghans seraient scolarisés en Iran jusqu'à ce que la situation redevienne normale en Afghanistan et qu'ils pourraient ensuite retourner dans leur pays d'origine. La communauté afghane de l'Iran, elle-même, a toujours vu ce séjour comme temporaire et n'était pas trop préoccupée par les conséquences à long terme de l'immersion des jeunes Afghans dans la culture et dans l'éducation iraniennes. À cet égard, selon Hoodfar (2010), les enfants afghans ont suivi le curriculum iranien qui a été conçu pour créer des citoyens musulmans dévots pour l'État iranien; il n'y avait ni histoire ni géographie de l'Afghanistan et les jeunes générations ont acquis une connaissance minimale de leur patrie. En fait, on a mis l'accent sur les langues et l'histoire partagée entre les Afghans et leur communauté d'accueil. Comme Abbasi-Shavazi *et al.*

(2008) ainsi qu'Hoodfar (2010) le soulignent, les médias iraniens ont généralement mis en relief la guerre, la destruction, la famine, le chômage et la pauvreté en Afghanistan, et ces images négatives de ce pays ainsi que la dévaluation générale de l'identité afghane dans la société iranienne ont engendré une tendance parmi les réfugiés afghans en Iran à se concentrer sur leur identité musulmane aux dépens de leur identité afghane. Ainsi dans les écoles iraniennes, de nombreux jeunes Afghans ont adopté le chauvinisme culturel iranien au détriment de leur propre nationalisme. Il semble que ce sont les étudiants afghans dans les écoles iraniennes qui en ont le plus souffert par rapport aux élèves iraniens.

Par la suite, le brusque arrêt de l'aide pour l'éducation des réfugiés, à partir de 1992, a eu des conséquences majeures pour les Afghans. Plusieurs ont effectivement été exclus de l'école, même s'ils avaient encore l'âge de la scolarité obligatoire. En 2015, grâce aux efforts continus de la société civile locale pour protéger les droits des enfants, tous les jeunes Afghans, incluant les illégaux, ont pu réobtenir le droit de s'inscrire dans les écoles publiques pour l'année scolaire 2015-2016; cette loi existe sur papier mais pas dans la pratique (Boroumand, 2014). Par contre, ils sont soumis à la contrainte de payer les frais de scolarité imposés aux personnes ayant le statut d'étranger en Iran. Étant donné que ces lois n'ont pas été officiellement adoptées, il n'y a pas de politique d'éducation précise en milieu scolaire pour les élèves afghans. Certaines écoles renoncent à ces frais dans le cas des étudiants afghans, mais d'autres ont une approche plus intolérante à leur égard. Cette disposition indulgente dépend de la structure organisationnelle de l'école, de l'attitude ou des croyances de l'administrateur scolaire.

### 1.3.2 Écoles afghanes autogérées

Au milieu des années 1990, près de quinze ans après la révolution iranienne, à la suite des restrictions gouvernementales d'accès à l'éducation formelle pour les Afghans

non déclarés, la communauté afghane a adopté diverses stratégies en réponse à la fermeture des écoles de leurs enfants. Les écoles gérées par des Afghans sont apparues une après l'autre pour offrir des services éducatifs à leurs ressortissants. Les fondateurs des écoles afghanes autogérées étaient, pour la plupart, des femmes afghanes à peine alphabétisées mais soucieuses d'offrir une éducation de base à leurs enfants (Adelkhah et Olszewska, 2006; Hoodfar, 2007). Elles ont transformé leur maison en école informelle de quartier. Comme Hoodfar (2010) le souligne, celles-ci étaient très similaires à celles de l'éducation clandestine que les femmes afghanes offraient aux filles pendant le régime taliban en Afghanistan. Il est à noter que les écoles afghanes autogérées aident les enfants privés d'éducation à poursuivre leurs études et donnent la chance aux femmes afghanes de participer à la vie sociale autant que les hommes.

En ce qui concerne les caractéristiques des écoles afghanes autogérées, il convient de noter qu'elles étaient généralement situées à la périphérie des centres urbains, où vivent la plupart des Afghans. Elles sont dépourvues du matériel nécessaire pour donner de vrais cours, elles souffrent aussi de la mauvaise qualité des infrastructures, du manque de personnel permanent et qualifié (plusieurs enseignants n'avaient pas terminé leurs études secondaires) ainsi que de l'insuffisance de temps consacré aux études (Abbasi-Shavazi *et al.*, 2008, Adelkhah et Olszewska, 2006). Même si ces écoles suivent le curriculum iranien, les certificats qu'ils délivrent ne sont pas reconnus par le gouvernement iranien, ce qui a eu pour conséquence que les jeunes diplômés ne peuvent pas entrer dans les universités iraniennes. Hoodfar (2010) démontre que les étudiants ayant étudié dans ces conditions éprouvent de l'anxiété et se demandent si ce sont leur origine afghane qui les condamne à une mauvaise éducation. Quoiqu'il en soit, ils font face à l'alternative suivante : recevoir une mauvaise éducation ou ne pas en recevoir du tout. Pourtant, les écoles afghanes autogérées ont pour avantage d'offrir à leurs élèves un environnement socioculturel familial dans lequel ils peuvent côtoyer d'autres jeunes de même origine. Comme

Abassi-Shavazi *et al.* (2008) ainsi qu'Hoodfar (2010) le soulignent, pour la première fois en ce qui concerne la plupart des membres de la communauté afghane, on a laissé de côté toute préoccupation relative à l'appartenance ethnique ou religieuse, à l'affiliation politique ou à la classe sociale. Tous se sont mobilisés au nom de la nécessité d'offrir une éducation adéquate à leurs enfants. Cette détermination les a aidés à rassembler plus d'informations sur l'Afghanistan et ses habitants, à mieux connaître leur culture et à apprendre à se respecter.

Cependant, la stratégie des Afghans d'offrir l'enseignement à domicile n'était pas une solution à long terme. En 2002, ces écoles ont été déclarées illégales par le gouvernement et périodiquement fermées par les autorités dans le but de forcer le rapatriement des Afghans dans leur pays d'origine (Abbasi-Shavazi *et al.*, 2008). Malgré toutes les mesures répressives du gouvernement iranien, en 2005-2006, près de 100 000 Afghans ont été inscrits dans quelque 350 écoles afghanes autogérées dans la province de Téhéran (Abbasi-Shavazi *et al.*, 2008).

### 1.3.3 Situation particulière des filles afghanes

L'alphabétisation et l'enseignement étaient certainement associés au pouvoir dans la société afghane d'avant-guerre et, dans les zones rurales, un très petit nombre d'hommes y avait accès (Adelkhah et Olszewska, 2006). À la fin des années 1970, moins de 900 000 élèves étaient scolarisés dans un pays comptant environ 14 millions d'habitants (Kakar, 1995). À cette époque, le taux d'alphabétisation était évalué entre 5 et 10 % pour les hommes et à environ 1 % pour les femmes (Mills, 1991). Comme le soulignent Adelkhah et Olszewska (2006 : 16), « À cette époque, envoyer les filles dans une école publique était perçu comme un affront fait à leur dignité et à l'honneur de l'homme qui était responsable de leur protection ». Pourtant, en Iran, au fil du temps, plusieurs Afghans se sont retrouvés au milieu d'une campagne nationale intense et continue visant à imposer une éducation universelle qui incluait les jeunes

filles, surtout au niveau primaire (Adelkhah et Olszewska, 2006; Hoodfar, 2004). L'étude d'Abbasi-Shavazi *et al.* (2008), qui porte sur la deuxième génération d'Afghans en Iran, illustre que les Afghans de deuxième génération y ont été élevés dans un environnement social et religieux sans doute plus libéral et qu'ils ont été exposés à des valeurs, des attitudes et des pratiques différentes de celles de leurs parents. Toujours selon cette recherche, à cette époque, cette population, comme la plupart des populations migrantes, vit entre deux cultures et entre deux mondes : l'État-nation d'origine de leurs parents et l'État-nation hôte. De même, plusieurs ont acquis une culture plus développée. Certains Afghans ont notamment changé leur manière de traiter les filles, qui sont désormais davantage respectées. En fait, l'affaiblissement de l'idéologie patriarcale en Iran a graduellement modifié la distribution du pouvoir dans certaines familles afghanes. On peut aussi ajouter certains gains importants obtenus pour les jeunes femmes, tels que l'augmentation du niveau d'éducation et la baisse du niveau de fertilité, la présence visible des femmes en public, la capacité de travailler à l'extérieur du foyer et, enfin, le poids croissant accordé à l'opinion d'une jeune femme dans le choix de son partenaire et dans les conditions de son mariage (Olszewska, 2007).

En somme, cette revue de littérature nous montre que les jeunes Afghans sont conscients que leur avenir est en Iran. Ils désirent y rester, en dépit des hostilités auxquelles ils se heurtent, surtout les filles qui ont peur de perdre de nombreuses libertés fondamentales en retournant en Afghanistan, en particulier le droit à l'éducation (Chatty, Crivello et Hundt, 2005).

#### 1.3.4 Exclusion des jeunes Afghans de l'éducation formelle en Iran

L'Iran a un système scolaire unique et gratuit dans l'ensemble des provinces. De même, la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans. Les études primaires commencent à l'âge de 6 ans et se terminent à 11 ans. Quant aux études secondaires,

elles commencent à 12<sup>4</sup> ans et durent six ans, à l'issue desquels l'élève reçoit un diplôme. La scolarité secondaire est divisée en deux cycles de trois ans : le secondaire de base et le secondaire supérieur. En Iran, 98 % de la population iranienne âgée de 15 à 24 ans est alphabétisée et 94 % terminent l'école primaire (UNHCR, 2015). Toutefois, la croissance quantitative remarquable dans le domaine de l'éducation en Iran et la diminution des inégalités entre filles et garçons, entre zones rurales et urbaines et entre régions ne signifient pas la démocratisation de l'enseignement pour toutes les catégories de la population et dans toutes les régions (Paivandi, 2003). L'étude affirme que les taux de fréquentation scolaire des enfants des zones rurales du pays sont nettement moins élevés que ceux des zones urbaines et les écarts entre les différentes provinces restent toujours importants. Dans le même sens, Khabbaz (2016) note que dans des provinces les plus défavorisées du pays, la pauvreté, le mauvais climat familial, la démotivation, la violence scolaire (châtiments corporels à l'école) et le manque d'établissements d'enseignement sont les plus importants facteurs d'exclusion scolaire. En outre, pour Mehran (1997), au sein de mêmes régions, la scolarisation des filles est moins poussée en raison des facteurs économiques, de la tradition culturelle ou de la religion des familles. D'ailleurs, selon Paivandi (2003), le passage du primaire au secondaire s'avère particulièrement problématique pour les filles, à cause de la distance géographique entre la famille et l'école. L'inquiétude des familles concernant la sécurité plutôt incertaine des filles est un autre facteur qui réduit leur présence à l'école dans les milieux ruraux des provinces les plus défavorisées. Le taux national de passage du primaire au secondaire est de moins de 80 % pour les filles par rapport à plus de 90 % pour les garçons (UNICEF, 2012). Selon les données du dernier recensement de 2015, en Iran, 1 430 009 (sur 13 millions) enfants de 6 à 18 ans n'étaient inscrits dans aucun

---

<sup>4</sup> Un changement depuis 2012. Avant cette période, les enfants entamaient leurs études primaires à l'âge de 7 ans.

établissement, incluant 1 150 000 enfants qui avaient abandonné leur scolarité (Forsat-e-Emrouz, 2015). D'autres statistiques montrent que, pour l'année scolaire 2014-2015, 180 000 étudiants (sur un million) de quatrième année secondaire ont abandonné l'école (Irna, 2015). Ces statistiques n'incluent pas les enfants afghans privés du système d'éducation iranien, leur taux d'exclusion étant beaucoup plus élevé que celui des enfants iraniens.

Alors que, de nos jours, l'éducation est une condition essentielle pour l'intégration socioéconomique et la mobilité sociale, particulièrement chez les plus démunis, les jeunes Afghans issus de l'immigration forcée en Iran sont dans une situation précaire à cet égard. Ces enfants constituent une portion non négligeable de la population étudiante de l'Iran, mais, chaque année, un nombre important d'entre eux sont privés de leur droit à la scolarisation ou encore ne fréquentent l'école que tardivement. Il est important de noter que la majorité des enfants afghans qui ont accès à l'éducation formelle sont susceptibles d'abandonner l'école. Parmi ces élèves, une minorité connaît un parcours linéaire jusqu'au baccalauréat général. Comme Ebrahimi (2015) le mentionne, il y a essentiellement deux types d'abandon : le temporaire et le permanent. Beaucoup d'enfants qui abandonnent l'école poursuivent leur apprentissage auprès d'associations et d'ONG locales ou internationales, lesquelles fournissent un dispositif d'accueil aux ressortissants étrangers qui n'ont pas la chance d'accéder à l'éducation formelle (Akhbar-e-Eqtasad, 2017). En général, ces associations se trouvent dans des quartiers défavorisés et dans les banlieues où habitent la plupart des Afghans. La majorité des enfants qui fréquentent ces écoles informelles sont aussi des travailleurs qui n'ont le temps de fréquenter ces établissements que trois ou quatre heures par jour au plus et, parfois, aussi peu que trois heures par semaine (Akhbar-e-Eqtasad, 2017). L'avantage le plus important de ces associations est que leurs programmes suivent les manuels du ministère de l'Éducation iranien et les élèves qui fréquentent ces établissements sont en mesure de passer l'examen du Ministère afin de recevoir une attestation d'équivalence de niveau

et de pouvoir reprendre leurs études au sein des établissements formels ou à l'éducation pour adultes.

Selon les données statistiques de l'Association for Protection of Refugee Women and Children, au cours de l'année scolaire 2013-2014, 318 900 jeunes Afghans avaient accès au système d'éducation nationale iranien, dont plus de 70 % au niveau primaire et le reste au niveau secondaire (Ashrafi, 2014). Le taux d'abandon scolaire de ce groupe est très élevé, comme le révèle la disparité importante entre la proportion d'élèves inscrits au primaire et de ceux inscrits au secondaire. Par ailleurs, dans le dernier rapport statistique officiel du ministère de l'Éducation iranien, 360 000 élèves réfugiés afghans étaient inscrits dans le système d'éducation nationale iranienne durant l'année scolaire 2014-2015 (Financial Tribune, 2016). Cependant, comme l'ont souligné les Nations Unies (2015), entre 300 000 et 450 000 enfants afghans ne sont pas scolarisés en Iran. En réalité, il est impossible de donner des chiffres précis sur le nombre de réfugiés afghans d'âge scolaire, car plusieurs sont en situation irrégulière, et donc enregistrés nulle part. Il est à noter que les enfants et les adolescents réfugiés afghans non déclarés représentent la portion la plus importante de la population afghane en Iran (Hoodfar, 2008). Chaque année, une proportion significative de ces enfants renonce aux études pour se consacrer à des emplois clandestins. Comme la majorité des familles vivent dans des conditions difficiles, ces jeunes sont obligés d'occuper des emplois de piètre qualité, tels que travailler à l'usine, sur les chantiers de construction, dans les ateliers textiles, en agriculture, dans le ramassage des ordures, les commerces ambulants, etc. Ils travaillent dur en occupant des emplois de piètre qualité, ils ont moins de revendications salariales et manquent d'avantages sociaux au travail, de ce fait, ils sont un modèle d'ouvrier idéal et bon marché pour les employeurs (Boroumand, 2014). Chez les filles, les mariages précoces et les grossesses sont les causes les plus fréquentes d'interruption de la scolarité. Le Ministry of Organisation Labour and Social Affairs affirme que 75 %

des enfants qui travaillent dans la rue ont entre 10 et 14 ans (l'âge moyen étant de 13 ans); 85 % d'entre eux sont des garçons; 36% poursuivent leurs études; 40 % ont abandonné l'école et 24 % ne sont jamais allés à l'école (Mehr News, 2014). Toujours d'après les données de ce Ministère, 65 % des enfants qui travaillent dans la rue sont des ressortissants étrangers, en majorité d'origine afghane. Notons que ce travail des enfants a des conséquences dramatiques sur leur scolarité et leur bien être en général. Ces enfants finissent par abandonner l'école et sont exposés dans la rue, à la violence policière et les maladies liées à la pollution et aux conditions climatiques changeantes.

Finalement, nous concluons cette section en soulignant que des facteurs de vulnérabilité sont présents avant l'entrée à l'école des jeunes réfugiés afghans qui s'accumulent au fur et à mesure qu'ils avancent dans le système d'éducation, les empêchant souvent de mener leurs études à terme. Ces enfants sont donc victimes d'un système qui les exclue.

#### 1.4 Pertinence et but de la recherche proposée

L'éducation des enfants issus de l'immigration forcée, notamment celle des jeunes de niveau secondaire, est souvent une condition essentielle pour l'intégration dans la plupart des pays hôtes. Le taux alarmant d'exclusion scolaire de ladite population et ses multiples impacts (sur le bien-être, la qualité de vie individuelle et les développements social, culturel et économique) sont donc source d'une grande inquiétude dans différents secteurs (éducatif, social, politique, économique) des sociétés hôtes.

D'ailleurs, la situation des réfugiés dans le monde a fait l'objet de plusieurs études sociologiques, médicales et juridiques. Néanmoins, il existe peu de travaux sur la question de l'exclusion scolaire des enfants issus de l'immigration forcée,

particulièrement dans les pays en développement, alors que la grande majorité des réfugiés se retrouve dans ces pays. Il faut noter que la conceptualisation actuelle de ce domaine a été réalisée en contexte occidental, mais que la théorie n'a pas été validée dans des contextes de pays en développement. En fait, les recherches effectuées dans les pays développés portent sur des contextes sociopolitiques radicalement différents de celui que nous étudions, étant donné que les conditions de vie des réfugiés dans un pays en développement sont très différentes de celles des réfugiés dans un pays développé. Les facteurs d'exclusion sont aussi très différents dans les premiers, en raison des disparités significatives dans les structures d'accueil, les dispositifs scolaires et les politiques relatives à l'immigration et à l'éducation. Ainsi dans le contexte iranien, même si les jeunes réfugiés afghans constituent un groupe important, à notre connaissance, il existe peu d'études sur l'exclusion scolaire.

Après plus de quarante ans de présence de la communauté afghane sur le sol iranien, l'accès à l'école des jeunes Afghans demeure problématique. Cette population, en tant que groupe marginalisé, est victime de discrimination hors et au sein même de l'école. La plupart des jeunes Afghans vivant en Iran- une terre d'asile qui a été choisie par leurs parents ou par leurs grands-parents- sont nés dans ce pays, ou sont arrivés en bas âge (dans notre travail on parle ici de deuxième génération d'immigrants). Mais ils ne profitent pas des nombreuses opportunités communes à tous les membres de la société iranienne, tel le droit à la citoyenneté, les services de santé et l'éducation. Chaque année, un nombre important d'entre eux, surtout lors du passage du secondaire de base vers le secondaire supérieur, sont privés de scolarisation. Cette période coïncide avec l'âge de la puberté et avec le moment où ils sont appelés à contribuer au revenu familial et à répondre à divers besoins (Ashrafi, 2014). Si quelques-uns terminent avec un diplôme, la majorité des jeunes réfugiés afghans sont exclus en cours de route. L'abandon de la scolarité et l'entrée prématurée dans le monde du travail contribuent à faire augmenter le nombre d'illettrés et, par conséquent, le nombre de personnes vulnérables de génération en

génération. Cela représente également un coût économique majeur pour la société. Cette situation problématique découle de divers facteurs liés au contexte politique et social qui, en définitive, détermine le parcours de vie ou scolaire de ces enfants. Force est de noter que l'exclusion scolaire a de lourdes conséquences à long terme sur l'avenir des enfants et des adolescents. En effet, la communauté afghane fait déjà face à d'importants problèmes d'insertion sociale. Ces constats nous amènent à vouloir mieux comprendre l'expérience scolaire des élèves réfugiés afghans en Iran et les facteurs qui les conduisent à l'exclusion scolaire. La problématisation nous a conduit à nous poser la question suivante : « Quels sont les facteurs liés à l'expérience migratoire et scolaire des jeunes d'origine d'afghane en Iran ayant contribué à leur exclusion scolaire ? »

Dans le chapitre suivant, nous recensons les écrits relatifs aux facteurs influençant l'exclusion scolaire des élèves issus de familles de réfugiés, nous en dégageons un cadre conceptuel puis présentons les objectifs spécifiques de cette recherche.

## CHAPITRE II

### RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre vise à recenser les écrits sur lesquels nous nous appuyons pour analyser le problème faisant l'objet de cette étude, à savoir l'exclusion scolaire des jeunes Afghans en Iran. Il comprend quatre sections. Dans la première, nous définirons le concept d'exclusion scolaire et passerons en revue les causes qui amènent les enfants à sortir du cycle scolaire, puis nous décrirons le processus de retraite progressive du système scolaire dans les pays en développement. Ensuite, nous résumerons les conséquences de l'exclusion scolaire. Dans la deuxième, nous analyserons divers écrits scientifiques sur le parcours migratoire et socioscolaire des élèves issus de l'immigration dans les pays en développement. Aussi, nous présenterons par la suite les facteurs conduisant les élèves issus de l'immigration forcée à sortir du cycle d'éducation formelle. Dans la troisième section, nous expliquerons pourquoi nous avons choisi de centrer l'analyse sur les facteurs familiaux, scolaires et individuels. L'objectif spécifique de la recherche terminera ce chapitre.

Il est à noter que, dans cette recherche, nous ferons appel à la notion de parcours scolaire, qui correspond à ce que nous voulons étudier. Cette notion fait référence au cheminement suivi par un étudiant entre l'entrée au primaire et la fin des études secondaires. Il se caractérise par les départs, les interruptions et les « retours en arrière », ainsi il peut être non linéaire (Doray, 2009 : 15).

Dans la section qui suit, nous aborderons la littérature scientifique sur l'exclusion sociale et scolaire des enfants.

## 2.1 Exclusion scolaire

Comme mentionné précédemment, le déplacement forcé cause généralement plusieurs interruptions dans la scolarisation des enfants réfugiés. Certes, différents facteurs affectent le parcours scolaire de ces enfants dans le monde entier, mais comme l'affirme Chelpi-den Hamer (2010), la trajectoire scolaire des enfants déplacés est marquée par la complexité et la fluidité, c'est-à-dire le manque de parcours standard. De même, selon cet auteur, chaque enfant réfugié possède son histoire personnelle qui doit être individuellement prise en compte. Autrement dit, la question de la scolarisation chez ces clientèles et les facteurs qui la compromettent sont multidimensionnels, ce qui compliqué la sélection du concept moteur pour la présente recherche. En outre, dans plusieurs pays en développement, ces enfants ont plus de difficulté d'insertion dans le système éducatif formel. Pareillement, au sein de mêmes pays, où ils n'ont pas encore les fondamentaux nécessaires pour rester à l'école, si certains jeunes persévèrent jusqu'au secondaire, malgré les conditions précaires de leur scolarisation, il faut reconnaître le risque de leur retrait de l'école pour la majorité. De ce fait, dans le cadre de notre travail, nous privilégions la notion de concept d'exclusion scolaire par rapport à d'autres tels l'abandon et le décrochage, car, ces termes tel qu'utilisé en occident, désignent la situation de jeunes de ces sociétés qui ont fréquenté l'école jusqu'à l'âge de scolarisation obligatoire mais qui en sortent sans diplôme. Le concept d'exclusion scolaire rend davantage compte de la situation des jeunes réfugiés Afghans qui sont acculés à quitter l'école en raison de l'exclusion sociale que vivent leurs familles et leurs communautés, à titre de groupes minoritaires et marginalisés dans un pays en développement. D'ailleurs, étudier les facteurs généraux conduisant l'enfant à sortir du cycle scolaire, à la fois dans les pays développés et en développement, nous aide à mieux analyser la vie scolaire des enfants afghans en Iran.

### 2.1.1 De l'exclusion sociale à l'exclusion scolaire

L'exclusion est une construction sociale complexe qui préoccupe plusieurs chercheurs (Atkinson, 1998; Evans, Paugam et Prellis, 1995) depuis des années. Les auteurs ne s'accordent pas sur une vision commune du phénomène et l'interprétation du concept d'exclusion varie d'une étude à l'autre. Ce terme a trouvé un usage social courant vers la fin des années 1980 dans les sociétés post-industrielles (Klasen, 1998; Zay, 2005). Sa définition exacte est controversée mais, dans ce travail, nous avons abordé quelques-unes des significations les plus exploitables pour notre étude. Selon Duffy (1995 : 33), l'exclusion est « l'incapacité à participer efficacement à la vie économique, sociale et culturelle et, dans un certain nombre de cas, l'aliénation et la distance par rapport au reste de la société »<sup>5</sup>. Fassin (1996 : 43-44), à son tour, définit les exclus comme « les habitants des banlieues en difficulté, les enfants en échec scolaire, les chômeurs de longue durée, les populations qui n'ont plus accès à l'aide sociale et aux soins médicaux ». En d'autres termes, l'exclusion se traduit par une grande pauvreté ainsi que par une rupture parfois progressive d'un lien social entre l'individu et la société. Pour Room (1995), la notion d'exclusion sociale consiste en une participation sociale inadéquate, un manque de protection sociale, d'interaction sociale et de pouvoir. Ainsi, cet auteur (cité dans Klasen, 1998 : 1) ajoute la dimension des droits à ce débat lorsqu'il définit l'exclusion sociale comme le « déni ou la non-concrétisation des droits civils, politiques et sociaux du citoyen »<sup>6</sup>. Cette approche est similaire à celle définie par Gore (1995 : 19, cité dans Zay, 2005), qui traduit l'exclusion sociale comme une privation d'exercice des droits sociaux, « une citoyenneté incomplète ». Dans le même ordre d'idées, Sen (1999) appelle à un effort pour s'assurer que chaque individu ait un accès égal aux capacités fondamentales, à

---

<sup>5</sup> Texte original : « *inability to participate effectively in economic, social, and cultural life, and in some characteristics, alienation and distance from the mainstream society* ».

<sup>6</sup> Texte original : « *denial or non-realisation of civil, political, and social rights of citizenship* ».

savoir l'aptitude à être en bonne santé, bien logé et nourri, pouvoir intégrer et participer à la vie publique et profiter des bases sociales de l'estime de soi. Autrement dit, comme le souligne Walker (1997, cité dans Klasen, 1998 : 2) une approche basée sur le droit « renforce considérablement le devoir de la *société* d'assurer la participation et l'intégration de tous ses membres ». Cette approche fait ressortir le rôle des dispositifs politiques, sociaux et économiques dans la construction de l'exclusion sociale : « on est donc moins tenté de rendre les exclus responsables de leur sort » (Klasen, 1998 : 2). Ainsi, l'exclusion sociale ne résulte pas de la volonté délibérée des individus, mais elle touche diverses sphères de leur vie, telles la santé, l'emploi, le logement, l'alimentation, les loisirs, la vie sociale et culturelle ainsi que la scolarisation. En résumé, l'exclusion sociale est conçue comme une rupture du tissu social, des solidarités et comme menace pour la cohésion sociale (Zay, 2005). Dans les lignes qui suivent, nous nous penchons sur la définition de l'exclusion scolaire.

### 2.1.2 Définition de l'exclusion scolaire

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'exclusion est un processus progressif souvent relié à l'accumulation de conditions défavorables qui englobent divers aspects, y compris l'éducation. L'exclusion scolaire signifie qu'un enfant est interdit de fréquenter son établissement scolaire parce qu'il a (prétendument) enfreint les règles de l'école. Elle peut être d'une durée déterminée ou permanente : l'exclusion à durée déterminée est une mesure temporaire à court terme (pouvant durer aussi peu qu'un jour) tandis que l'exclusion permanente signifie que l'élève ne peut pas retourner dans la même école – on l'appelait autrefois « expulsé » (Howarth, 2004). Ainsi, la définition de l'exclusion scolaire est tout d'abord fonction de critères choisis par l'école qui dessine les contours actuels de l'échec scolaire, par exemple le niveau d'acquisition des connaissances de base, le retard scolaire, les sorties sans qualification et la scolarisation dans le cursus normal ou non, la durée des études,

c'est-à-dire une exclusion officielle du système éducatif comme acte disciplinaire (Kherroubi, Chanteau et Larguèze, 2004). Elle est aussi définie à partir de critères extérieurs à l'école, tels que des facteurs d'ordre familial, social ou personnel (Kherroubi, Chanteau et Larguèze, 2004). Zay (2005), quant à lui, part de l'hypothèse que pour étudier la problématique de l'exclusion scolaire, il faut accorder une attention particulière aux problèmes des acteurs sociaux à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Cet auteur affirme que les élèves en difficulté proviennent, dans la plupart des cas, de groupes sociaux qui sont également défavorisés d'un point de vue social et professionnel : les sans-emplois, les retraités à faible revenu, les migrants qui éprouvent des difficultés à trouver un emploi stable et bien rémunéré, les femmes chefs de famille qui doivent à la fois s'occuper de leurs enfants et survivre dans un marché de travail compétitif. Il est important de noter que l'exclusion scolaire existe dans la plupart des pays développés et en développement ainsi que dans différents milieux sociaux. Toutefois, comme Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004) le révèlent, les élèves les plus fragiles sur le plan scolaire proviennent plus souvent des couches les plus marginalisées des catégories populaires et ils sont plus largement affectés par la rupture scolaire. Dans le même ordre d'idées, Duru-Bellat (2002) démontre que les premières traces d'inégalités sociales à l'école s'observent dès la moyenne section de la maternelle et que leur caractère cumulatif apparaît clairement à partir du cours préparatoire. Donc, selon le constat de cette auteure, on s'aperçoit que la thématique d'exclusion scolaire rejoint une approche plus globale des inégalités sociales. Notons que les sociétés où les problèmes liés à l'inégalité se transforment en problèmes liés à l'exclusion, Dubet (2000) propose de prêter attention au rôle joué par l'école dans de telles sociétés – où la structure sociale développe des processus d'exclusion, ce qui impliquerait une étude des rapports entre les aspects économique, social et scolaire desdites sociétés. Autrement dit, l'exclusion scolaire peut se traduire comme une combinaison de facteurs externes au sein de l'institution scolaire et de facteurs internes au milieu sociofamilial de l'enfant. Ici encore, comme le démontrent Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004), « l'exclusion n'est pas seulement un

phénomène objectif, elle est aussi une expérience subjective vécue potentiellement comme une destruction de soi, une atteinte à la personne entière ». En fin de compte, l'exclusion scolaire est un acte involontaire qui affecte toute la famille, mais également la société à plus grande échelle.

### 2.1.3 Facteurs généraux qui amènent les enfants à sortir du cycle scolaire

Les enfants exclus du système scolaire ne forment pas un groupe homogène, différents facteurs les amènent au retrait de l'école. Dans les paragraphes qui suivent nous les analyserons.

- Facteurs sociofamiliaux

Zay (2005) part de l'hypothèse que les facteurs nuisant à la motivation des élèves, à la qualité de l'apprentissage et aux résultats d'examens ne sont pas uniquement dus à l'école. Van Zanten et Duru-Bellat (1999) insistent sur le lien puissant entre le milieu social et familial et les performances scolaires. Dans le même ordre d'idées, Zay (2005) met en évidence le lien entre l'exclusion sociale et scolaire et l'insécurité économique affectant des parties de la population dans tous les pays. Au fur et à mesure que la situation économique se dégrade, le tissu social et familial se détériore aussi. L'étude de Machin (1999) met en lumière la transmission de la pauvreté d'une génération à l'autre, voire la pauvreté et l'exclusion des enfants à la situation économique et sociale des parents. En d'autres mots, la probabilité de sortir de l'école des élèves provenant de familles de statut socioéconomiquement faible est plus élevée que ceux dont les familles se situent dans la moyenne (Chen et Kaufman, 1997; Maurin, 2002).

Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc (1999) observent que les enfants provenant de familles où les parents ont un niveau de scolarisation faible

sont plus à risque de sortir du cycle de l'école. De plus, Lange (2006) insiste sur le fait que les parents les plus instruits s'investissent généralement beaucoup plus dans la scolarité de leurs enfants que les familles plus démunies, où le niveau d'éducation joue un rôle secondaire. Par surcroît, plusieurs études démontrent que l'impact du niveau d'éducation des mères s'avère plus fort que celui du père (Sabates, Hossain et Lewin, 2010; Van Zanten et Duru-Bellat, 1999). En effet, des parents peu diplômés, ayant connu eux-mêmes l'exclusion scolaire, auraient des aspirations scolaires faibles pour leurs enfants. Pour Astone et McLanahan (1991) ainsi que pour Lange (2006), les enfants issus de familles désunies, sans cohésion entre les membres et où le niveau de communication chaleureuse avec les parents est faible, sont plus susceptibles d'être exclus de l'école. Au surplus, l'étude de Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004) démontre que les enfants dont les parents ne valorisent pas l'éducation manquent de soutien affectif, d'encouragement et d'aide scolaire et qu'ils souffrent d'un manque de contrôle parental dont ils ont pourtant cruellement besoin. Ces auteurs (2004 : 17) rapportent que la faiblesse du réseau de sociabilité des couches sociales défavorisées, qui se traduit par le peu de contacts avec le voisinage, la coupure des liens familiaux suite à des conflits, « réduit des solidarités personnelles et de proximité qui semblent essentielles à ces familles pour faire face aux problèmes de l'éducation des enfants, notamment en matière de régulation et de contrôle des comportements ».

Plusieurs recherches précisent que les enfants qui vivent dans une famille nombreuse, recomposée ou monoparentale, ont plus de risque d'interrompre leur scolarité (Barry, 1998; Kherroubi, Chanteau et Larguèze, 2004). De plus, la performance scolaire des jeunes dépend du rapport à la scolarité de leur fratrie (frères ou sœurs plus âgés en échec ou dépourvus de qualifications et poursuivant des activités délinquantes) (Bushnik, 2003; Kherroubi, Chanteau et Larguèze, 2004) ainsi que des changements fréquents d'établissement (Bushnik, 2003). Parmi les autres facteurs qui influencent la scolarité des enfants, on note la taille du logement, la cohabitation de plusieurs

générations sous le même toit, le partage d'une même chambre entre enfants ainsi qu'une pièce manquante pour faire ses devoirs dans le calme (Kherroubi, Chanteau et Larguèze 2004).

Finalement, selon Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004), on retrouve souvent une dimension intergénérationnelle chez les jeunes qui quittent l'école prématurément, puisque, dans de nombreux cas, leurs parents ont rencontré des difficultés scolaires, sont en profond décalage par rapport à l'institution scolaire et ne disposent pas des savoirs et des compétences qui permettent d'aider l'enfant en cas de difficulté. Ces auteurs indiquent qu'au regard des parents, ces difficultés apparaissent comme la continuité naturelle de leur propre sentiment d'exclusion scolaire, ce qui limite leurs attentes par rapport à l'éducation de leurs enfants et, finalement, ils acceptent l'échec scolaire comme une fatalité.

- Facteurs scolaires

Comme le propose Zay (2005), la situation de précarité économique d'une partie de la population, même dans les pays riches, contribue à maintenir l'exclusion scolaire et sociale. En se basant sur ce constat, l'école n'est qu'un facteur parmi d'autres de l'exclusion sociale des jeunes, mais « dans la mesure où elle y contribue, elle peut aussi avoir un effet préventif » (Zay, 2005 : 317).

Selon Janosz, Georges et Parent (1998), le climat scolaire est composé des éléments suivants : les relations avec les enseignants et les autres élèves et le sentiment de sécurité et de justice. Pour que les élèves aient le sentiment d'être compris et se sentent à l'aise à l'école, il faut que les enseignants développent des rapports honnêtes avec eux et affichent une attitude positive. Si ces conditions sont remplies, si les apprenants se sentent écoutés et estiment qu'on leur renvoie une image positive d'eux-mêmes, ils développeront alors une image de soi valorisante et découvriront en

eux les forces dont ils ont besoin pour parfaire leur cheminement scolaire (Truong, 2006). Dans le même ordre d'idées, Potvin, Fortin et Lessard (2006) soulignent que les élèves à risque d'échec scolaire ont de moins bonnes relations avec leurs pairs et leurs enseignants et qu'ils vivent un processus d'adaptation difficile dans leur parcours scolaire. À l'inverse, une relation positive et cordiale entre l'enseignant et l'élève facilite son adaptation à l'école.

Selon Zay (2005), les difficultés que les élèves éprouvent à l'école viennent aussi du fait qu'ils s'y sentent seuls et isolés. L'auteur ajoute qu'à l'école, ils ne retrouvent pas les valeurs de leur famille ou de leur groupe social, ce qui les enferme dans les valeurs de leur culture d'origine au sein d'un système qui est aveugle à leur vision du monde, ce qui les isole autant à l'école que dans la société. D'après Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004 :15), les acteurs scolaires, au lieu d'apporter un soutien plus important à ces élèves, mettent l'accent sur « les perturbations psychologiques de l'enfant liées aux dysfonctionnements de la famille et aux défaillances dues à l'éclatement de la cellule familiale ». Toujours selon cette recherche, les manifestations du refus du travail scolaire, les conflits avec les enseignants ou l'absentéisme résultent de cette forme d'étiquetage systématique de l'institution scolaire. Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004) indiquent que ces enfants sont marqués comme élèves perturbateurs par des expressions dévalorisantes. Zay (2005 : 319) part de l'hypothèse que « si l'école est vécue comme lieu de dévalorisation, de frustration, d'injustice, faute d'une appropriation des règles appliquées, l'élève cherchera à restructurer l'image de soi négative qui lui est renvoyée par l'élaboration d'une contre-culture dans le groupe des pairs ». En outre, Dubet (2000) affirme que puisque ces élèves ne peuvent expliquer cet échec par des causes sociales directement lisibles de leur point de vue, ils sont portés à se percevoir comme les responsables et les coupables, ils choisissent d'attribuer cette exclusion scolaire, sanctionnée dans des classes et dans des établissements de relégation, aux enseignants eux-mêmes. De plus, l'auteur souligne (p.47) :

C'est le modèle de la reproduction qui s'impose globalement en affirmant que la massification scolaire ne réduit guère les inégalités scolaires qui reproduisent largement les inégalités sociales. Quelles que soient les nuances apportées à cette analyse, le même fait s'impose à tous : c'est l'école qui opère elle-même les grands clivages et les grandes inégalités.

Autrement dit, comme le démontrent Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004), l'école constitue une frange d'exclus en son sein et reproduit ainsi l'exclusion sociale. En résumé, les inégalités sociales contrôlent directement l'entrée au système scolaire et les processus scolaires eux-mêmes produisent ces inégalités qui, à leur tour, reproduisent les inégalités sociales : le système est « bouclé » (Dubet, 2000).

- Facteurs individuels

Plusieurs recherches indiquent que les facteurs d'ordre individuel contribuant à l'exclusion scolaire des jeunes sont souvent associés à des caractéristiques telles que la répétition de l'échec, le manque de motivation et d'intérêt, une diminution de la participation en classe, la perte du sens de l'effort, le sexe, un sentiment dépressif et l'absentéisme (Kherroubi, Chanteau et Larguèze, 2004; Zay, 2005). Ces jeunes peuvent être confrontés à un sentiment dépressif sur une longue période qui peut constituer un obstacle à la poursuite de leur scolarisation. Cela conduit parfois au sentiment de bénéficier d'une piètre compétence sociale, d'être isolé ou de manquer de soutien de la part des autres élèves (Marcotte, Cournoyer, Gagné et Bélanger, 2005). D'ailleurs, Zay (2005) note que la désaffection des élèves pour les études a existé depuis le début de la scolarité obligatoire. Il précise qu'un grand nombre de jeunes qui abandonnent l'école ont peu d'engagement face au programme scolaire et sont peu motivés pour en profiter. Par rapport au sexe, l'étude de Van Zanten et Duru-Bellat (1999) démontre que les filles valorisent plus la diplomation que les garçons, car elles sont conscientes de son impact sur leur future profession, tandis que les garçons préfèrent arriver le plus tôt possible sur le marché du travail. De ce fait,

comme Bushnik (2003) le révèle, les élèves de sexe masculin sont plus susceptibles de travailler par rapport au sexe féminin.

#### 2.1.4 Processus de sortie progressive du système scolaire dans les pays en développement

Les enfants des pays pauvres sont davantage touchés par les problèmes liés à la sortie de l'école que ceux des pays occidentaux. Comme Marparcourstin (2006) le démontre, dans beaucoup de pays en développement, l'origine des systèmes éducatifs actuels ne s'enracine ni dans leur histoire propre ni dans leur construction culturelle spécifique. Cet auteur affirme que les pays démunis économiquement sont dépendants, endettés, insuffisamment aidés et qu'ils n'ont pas les moyens de leur politique éducative. Il faut savoir que dans les pays en développement, la problématique des enfants qui vont à l'école et de ceux qui n'y vont pas existe encore. De plus, au sein des mêmes pays, ce mécanisme de sélection met des écarts significatifs entre enfants issus de milieux socioéconomique et culturel favorisé et défavorisé ainsi que de milieu rural et urbain (Grisay, 1984; Lange, 2006). Dans le même ordre d'idées, Grisay (1984) souligne que dans un pays en développement, où les ressources manquent encore pour assurer l'accès à l'école de base, un nombre d'enfants souffrant de graves difficultés sont touchés par la marginalisation scolaire, tandis que dans un pays développé, la quasi-totalité de la population atteint au moins la fin du cycle supérieur du secondaire. Autrement dit, dans les pays pauvres, les services scolaires ne sont pas accessibles à tous, alors que dans les pays développés la généralisation de l'éducation de base est un acquis déjà relativement ancien (*ibid.*). En somme, comme Lange (2006) l'indique, le faible taux de scolarisation dans certains pays révèle des inégalités dans l'accès à l'école et donc des processus d'exclusion d'un nombre important d'enfants qui n'ont, de fait, pas ou peu accès à l'éducation primaire.

Par surcroît, selon Adjiwanou (2005), puisque dans plusieurs pays pauvres l'accès gratuit à l'éducation n'est pas encore garanti, l'investissement dans le capital humain serait illusoire pour des familles pauvres. Plus précisément, les coûts élevés de l'école (frais de scolarité, uniforme et matériel didactique) pèsent énormément sur le budget des ménages et certains se voient alors de ne pas inscrire les enfants à l'école (Kobiané, 2006). De plus, parmi les facteurs qui rendent difficile la scolarité des enfants au sein de pays moins développés, on note la région géographique (urbaine ou rurale) (Ananga, 2011) ainsi que la distance parfois assez importante entre le domicile et l'école (Abuya, Onsomu et Moore, 2014) qui obligent quelquefois les enfants à s'absenter de l'école. De même, dans certains pays pauvres, en raison de la précarité économique et du faible niveau d'alphabétisation des parents, les enfants de milieux défavorisés fréquentent l'école tardivement et risquent de redoubler plusieurs fois pendant leur parcours scolaire (Hunter et May, 2002). On constate que pour les parents qui sont confrontés à une situation de vie pénible, l'inscription des enfants ne constitue pas une priorité.

Il est à noter que les inégalités liées au sexe, dans les pays en développement et dans les pays plus pauvres, rendent les filles plus marginales et plus exclues du système d'éducation. Au sein de ces pays, les taux de scolarisation sont plus faibles pour les filles par rapport aux garçons, particulièrement au niveau du secondaire (Glick, 2008; Huisman et Smits, 2009). Plusieurs raisons peuvent expliquer cette situation : la situation économique défavorable de la famille, l'attitude négative des parents à l'égard de la scolarisation des filles qui est enracinée dans la culture dominée par les hommes, le mariage précoce des filles ainsi que les préoccupations à l'égard de la sécurité des filles qui doivent parcourir de longues distances entre la maison et l'école (Abuya, Onsomu et Moore, 2014; Al-zaroo, 1998).

Concernant l'école, Kobiané (2006) met l'accent sur la mauvaise qualité et l'inefficacité du système éducatif comme un des facteurs qui peut occasionner le

retrait des enfants de l'école. Du reste, dans certains pays en développement, le manque de personnel enseignant qualifié, les punitions corporelles administrées aux élèves et un manque d'attention portée à ceux qui sont en difficulté d'apprentissage ne permettent pas de les insérer plus facilement dans le système scolaire (Naseer, Dad, Iqbal, Shafqat et Niazi, 2011).

Selon nombre de recherches, les enfants issus de familles démunies risquent d'abandonner l'école pour aller travailler afin d'aider leurs proches à surmonter les difficultés financières (Ananga, 2011; Al-zaroo, 1998; Diagne, 2007). Plus précisément, comme Adjiwanou (2005) l'illustre, la situation de vie difficile des ménages les force à bénéficier immédiatement de la capacité productive de leurs enfants sur le marché du travail. Selon lui, dans les pays pauvres, une proportion importante des revenus des ménages provient du travail des enfants et s'ils sont retirés du travail, on pourrait voir une plus forte proportion de vulnérabilité chez ces familles. En outre, Kobiané (2006) part de l'hypothèse que le travail des enfants peut influencer, d'un côté, sur l'entrée dans le système scolaire et, de l'autre, sur leur parcours scolaire. Pareillement, il affirme que même si certains enfants travailleurs fréquentent l'école, travail et scolarisation sont souvent incompatibles ; voire un effet négatif du travail sur la scolarisation des enfants. Il appert que plus les enfants passent du temps à exécuter des travaux ménagers ou à l'extérieur de la maison, plus ils risquent un retrait prématuré de l'école (Chedati, 2004; Naseer *et al.*, 2011; Sabates, Hossain et Lewin, 2010). En outre, dans plusieurs cas, comme Yaro et Dougnon, (2003) le démontrent, les enfants contraints à travailler sont obligés de continuer d'aller à l'école, de façon irrégulière, et le taux d'absentéisme est généralement élevé chez cette clientèle, entraînant des résultats médiocres suivis d'une expulsion du système scolaire.

Tout compte fait, dans les pays moins riches, la fréquentation régulière des enfants dans le système scolaire dépend de plusieurs facteurs mais, en général, au sein des

mêmes pays, le nombre moyen d'années de fréquentation du système scolaire est beaucoup moins élevé que dans les pays plus riches (Bourdon, 2005). Les enfants dans les pays en développement vivent un processus de retrait progressif du système scolaire qui s'interprète par des inégalités d'accès à l'éducation formelle, l'absentéisme et la fréquentation irrégulière jusqu'à la sortie définitive de l'école.

#### 2.1.5 Conséquences de l'exclusion scolaire

Les conséquences de l'exclusion scolaire sont très lourdes. Sur le plan économique, l'étude de Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004) démontre que les adolescents qui ont interrompu leurs études éprouvent beaucoup de difficulté à s'insérer professionnellement et socialement. Shaienks, Eisl-Culkin et Bussière (2006), à leur tour, indiquent que pour l'enfant qui vit un échec scolaire, plus tard, lorsqu'il devient adulte, il lui est très difficile de s'intégrer au marché du travail. En fait, ces derniers sont confrontés à un taux de chômage élevé. Au demeurant, les jeunes qui sortent du système scolaire sans diplôme sont très à risque d'avoir des problèmes de santé physique et psychologique (Janosz, 2000) ainsi que de manifester des troubles de comportement ou de basculer dans la délinquance (Janosz, 2000; Richardson et Wood, 1999). Toujours selon Janosz (2000), les jeunes ayant été privés d'éducation sont plus nombreux à avoir besoin de l'aide sociale. Finalement, les jeunes filles déscolarisées courent un risque accru d'adopter des comportements sexuels susceptibles de mener à une grossesse précoce (Forget, Bilodeau et Tétreault, 1992).

Concernant les effets de l'exclusion scolaire dans les pays en développement, en plus de ce qui a été indiqué précédemment, Vinokur (2006) révèle que, dans certains pays pauvres, les enfants sortent prématurément du cycle de l'école et entrent dans le monde de travail, tandis que la durée normale de la scolarité retarde le début de la vie adulte. En outre, Invernizzi (2003) indique que la place des enfants est limitée à la famille et au milieu scolaire, alors que l'enfant travailleur manque une expérience de

bonheur, de jeu, d'apprentissage et de créativité. Étant donné que l'évaluation des compétences se fait généralement sur la base des contenus et des modalités scolaires (Wacksler, 1991), les compétences que les enfants acquièrent dans le monde de travail sont, en principe, niées et dévalorisées (Lucchini, 1998). Autrement dit, comme Invernizzi (2003) le mentionne, les enfants qui entrent précocement dans le monde du travail seront des adultes non qualifiés en raison du manque de scolarisation, pauvres en raison de cette absence de qualification et en moins bonne santé physique et mentale.

En résumé, l'individu participera à la société dans la mesure où celle-ci assurera d'abord l'égalité des chances pour tous. Par ailleurs, l'exclusion scolaire des enfants découle avant tout de l'exclusion sociale de sa famille et de son statut économique (Klasen, 2000). On parle ici d'un processus reproducteur d'opportunité inégale, voire la transmission des situations d'une génération à l'autre (Barry, 1998).

Dans la section qui suit, nous présenterons le parcours migratoire et socioscolaire des jeunes issus des familles d'immigration forcée.

## 2.2 Facteurs qui influencent le parcours scolaire des jeunes issus des familles d'immigration forcée

L'objectif de cette section est de présenter un état des connaissances sur la scolarisation des enfants issus de familles d'immigration forcée et les facteurs généraux conduisant à l'exclusion scolaire de ces jeunes dans les pays hôtes. Précisons d'emblée que, dans certain cas, nous avons recensé les recherches effectuées dans des pays développés, toutefois, nous concentrons notre attention sur le cas des réfugiés dans les pays en développement. Le choix de considérer les études réalisées dans les pays développés et en voie de développement se justifie comme suit : avoir une vision holistique sur le phénomène d'exclusion scolaire en examinant

la situation sous différents angles. Cette approche est intéressante et utile pour l'analyse et la compréhension de la problématique de la scolarisation des enfants réfugiés afghans en Iran.

Dans les études recensées, les défis auxquels les jeunes d'immigration forcée dans les pays en développement sont confrontés peuvent être regroupés dans trois catégories : sociofamilial, scolaire et individuel.

### 2.2.1 Profil sociofamilial

Pour plusieurs auteurs, le niveau de scolarisation des parents influence le vécu scolaire des enfants issus de l'immigration forcée (Abbasi-Shavazi *et al.*, 2008; Squir, 2000). De plus, comme le soulignent Seker et Sirkeci (2015) dans leur recherche sur les réfugiés syriens en Turquie, l'incapacité des familles à aider leurs propres enfants est imputable à des compétences linguistiques très limitées ainsi qu'à un faible niveau d'éducation.

En outre, dans les pays en développement ou en émergence, le statut socioéconomique défavorable de plusieurs ménages est explicitement plus aigu chez les réfugiés qui ont vécu une immigration involontaire. Certes, cette situation est connue comme un facteur important dans la détermination du risque d'exclusion scolaire des enfants de cette catégorie sociale mais, à cette fin, Hieronymi (2008) insiste sur la nécessité d'assurer la sécurité économique des familles réfugiés afin d'offrir un avenir meilleur aux générations futures. Ainsi la pauvreté manifeste des réfugiés oblige les ménages à accepter presque toutes les propositions pour leur survie. Dans certains cas, les enfants sont sollicités par les parents pour soutenir la famille et pour répondre à divers besoins élémentaires, particulièrement quand les frais de scolarisation sont onéreux. Il en résulte que les enfants perdent leur chance de développement dans le milieu éducatif. À ce sujet, Chatty, Crivello et Hundt (2005),

qui se sont penchés sur les enfants réfugiés au Moyen-Orient et en Afrique du Nord – où de nombreux jeunes de deuxième génération, voire de troisième, vivent dans des situations de migration forcée prolongée – démontrent clairement combien il est important pour les jeunes Palestiniens de contribuer au bien-être de la famille. Ils le font en occupant un emploi à temps partiel (situation commune parmi les garçons) ou en quittant l'école pour aider aux tâches domestiques (situation commune parmi les filles). Des situations similaires ont été identifiées dans les travaux portant sur les jeunes Afghans en Iran et Sahraouis en Algérie (Chatty, 2007). Les problèmes financiers auxquels les enfants et leur famille sont confrontés dans le pays hôte n'ont pas compromis leur détermination à acquérir le plus haut niveau de scolarité possible. Beaucoup d'entre eux, bien que d'âge scolaire, occupent un travail clandestin à l'extérieur de l'école. On s'attend souvent à ce qu'ils remplissent les exigences de l'école tout en travaillant quotidiennement. L'étude de Chatty (2007) ajoute que, lorsque l'école fait obstacle à leur capacité à gagner un revenu, même minime, ces jeunes doivent souvent abandonner leurs études pour travailler à plein temps.

### 2.2.2 Profil scolaire

Comme le souligne Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix (2008), dans leur étude sur la scolarisation des nouveaux arrivants au Canada, il importe de considérer la réalité des jeunes immigrants et réfugiés ainsi que de leur famille pour reconnaître les sources de souffrance, de stress de même que les forces et les ressources qui influencent l'adaptation et l'apprentissage de ces jeunes. Cette approche se propose d'inclure tous les parents dans le parcours scolaire de leurs enfants pour s'assurer, d'une part, de bien comprendre le contexte spécifique de ces groupes et, d'autre part, de développer une vision et un fonctionnement interculturels au sein de l'établissement scolaire. Aussi, l'étude de Grappe, Compain et Salamé (2015), traitant de l'intégration des élèves syriens dans les écoles libanaises, confirme que des profils d'élèves syriens en situation précaire, dont les langues de socialisation et les cultures

scolaires sont très variées et différentes de celles de la communauté hôte, ajoutent à la complexité des tensions intercommunautaires et sociales au Liban. L'école aussi se sent démunie face à la gestion de cette crise dans son environnement. De ce fait, comme Seker et Sirkeci (2015) le soulignent, la sensibilisation à la présence de ces enfants et à leurs besoins peut réduire l'intimidation, les préjugés et la discrimination à leur égard. En outre, ceci pourrait empêcher le taux d'abandon élevé parmi les enfants réfugiés qui éprouvent souvent de la frustration face à l'école.

L'un des principaux problèmes liés à l'éducation des réfugiés est le manque d'enseignants formés et motivés dans un contexte où, dans les pays en développement en particulier, la plupart font face à des conditions de travail difficiles, des limites de temps et un faible statut professionnel. À cet égard, Seker et Sirkeci (2015) insistent sur l'impuissance des enseignants face aux difficultés linguistiques rencontrées par des élèves syriens en Turquie, qui rencontrent de telles difficultés, même dans le cas d'élèves entreprenant leur parcours scolaire en Turquie. Au demeurant, les enseignants manquent de temps à consacrer aux élèves et ne sont pas en mesure de faire quelque chose pour modifier l'information dont ils disposent pour corriger ce qui doit l'être.

D'ailleurs, comme le démontre Hek (2005) dans sa recherche sur les jeunes réfugiés en Angleterre, une mauvaise relation entre les élèves rend difficile le processus d'adaptation de ces enfants. Les enfants réfugiés sont confrontés à des difficultés d'adaptation à l'école ainsi qu'à leur nouvel environnement en général. Ils ne sont pas facilement acceptés par leurs pairs. Tous ces facteurs conduisent à l'isolement et au déclin du rendement scolaire (Seker et Sirkeci, 2015). À cet égard, dans leurs recherches portant sur les réfugiés afghans en Iran, Abbasi-Shavazi *et al.* (2008), Chatty, Crivello et Hundt (2005) ainsi qu'Hoodfar (2007) montrent que certains jeunes Afghans subissent l'attitude hostile des étudiants iraniens et qu'ils sont ridiculisés en raison de leurs origines. Ces réfugiés se sentent en outre dénigrés en

tant qu'étrangers par leurs professeurs et leurs camarades iraniens. Cela ajoute à la difficulté de leur adresser la parole et limite le processus de développement de leur estime de soi et de leur sentiment d'identité collective. Cependant, ces auteurs signalent que la discrimination et l'attitude hostile des élèves iraniens envers les Afghans dépendent également des attitudes et des dispositions des adultes mais que la situation est variable d'une école à l'autre. Autrement dit, les préjugés et la discrimination propagés par les adultes peuvent être reflétés par les enfants. Dans le même sens, Seker et Sirkeci (2015) partent de l'hypothèse que les opinions soutenues par les adultes dans le cadre domestique se voient transférées aux enfants. Ils finissent ainsi par adhérer à une image négative des réfugiés, par exemple croire qu'ils sont criminels, ce qui pourrait les inciter à rejeter leurs camarades, voire à entrer en conflit avec eux. Bien sûr, un tel rejet pousse les enfants réfugiés à s'isoler alors que l'intimidation et les moqueries subies à l'école les poussent à abandonner leurs études.

### 2.2.3 Profil individuel

Chatty, Crivello et Hundt (2005) mentionnent que la discrimination fondée sur le genre a un impact sur l'accès à l'emploi ainsi que sur le soutien à l'éducation. Selon ces auteurs, dans l'ensemble, les filles font face à des restrictions de mouvement et d'expression, sont chargées de tâches ménagères plus lourdes et le mariage anticipé ou arrangé a souvent des répercussions sur leur éducation. Dans le même sens, Hanafi (2006), dans sa recherche sur les Palestiniens réfugiés en Égypte et dans les territoires palestiniens, insiste sur le taux d'analphabétisme plus fort chez les filles que chez les garçons. Il note qu'en raison d'un mariage précoce, les filles n'arrivent pas à terminer leur cursus scolaire. En fait, dans la plupart des cas, le mariage a marqué la fin des possibilités d'éducation pour les filles. Pour leur part, Abbasi-Shavazi *et al.* (2008) mettent l'accent sur les restrictions familiales que rencontrent les filles. En effet, en général, les frères les plus âgés encouragent leurs frères, et non leurs sœurs, à aller à

l'école. De plus, certaines jeunes femmes afghanes, parce qu'elles s'occupent des enfants et assument plus de responsabilités domestiques, ne peuvent compléter leurs travaux scolaires et, en conséquence, font souvent face à l'échec, ce qui a un impact sur leur motivation et sur leur décision de poursuivre leur scolarité. Malgré tout, en situation d'exil, les femmes remettent en question les relations patriarcales entre les sexes, ce qui améliore l'accès à l'éducation pour les filles (Abbasi-Shavazi *et al.*, 2008).

Dans la section qui suit, nous présenterons les défis qui influencent spécifiquement la scolarisation des enfants issus de familles de réfugiés. Certains de ces défis sont liés au contexte prémigratoire et migratoire et également post-migratoire : politiques d'asile, politiques éducatives visant les réfugiés et processus d'acculturation (regard de la famille elle-même sur sa société d'accueil et attentes des parents envers l'éducation de leurs enfants, lieu de naissance, âge d'arrivée de l'élève au pays hôte et lieu de résidence) sont des facteurs importants à considérer.

#### 2.2.4 Contexte prémigratoire et migratoire

Les profils des enfants issus de l'immigration forcée sont divers, complexes et influencés par un ensemble de facteurs liés aux contextes prémigratoire, migratoire et postmigratoire. Ces facteurs influencent la capacité d'apprentissage, l'état psychosocial et les besoins académiques des élèves. La phase prémigratoire est le moment avant le départ, où l'individu prend la décision d'émigrer vers un autre pays (Legault, 2000). Notons que le départ des réfugiés n'est généralement pas préparé. Les études rapportent systématiquement que la plupart des migrants forcés ont été exposés à des formes de vulnérabilité ainsi qu'à des événements traumatiques à la fois dans leur pays d'origine et dans le pays où ils se sont réinstallés (Cambrézy, 2007; Rousseau et Drapeau, 1999). Pour Berry et Sam (1997), le nombre d'événements traumatiques est un prédicteur significatif de dépression et d'anxiété.

Ainsi, ces circonstances peuvent causer, directement ou indirectement, des problèmes tant physiologiques que mentaux (Centlivres et Centlivres-Demont, 1988) qui peuvent se répercuter même sur la génération suivante. Comme le soulignent Chatty, Crivello et Hundt (2005), l'expérience de migration forcée vécue par les générations antérieures a un impact notable sur les enfants et les jeunes. Dans le cas des populations ayant migré dans les pays en développement en particulier, beaucoup de victimes de traumatismes liés à la guerre continuent de vivre dans des conditions de vie instables et dangereuses, affectées par les menaces, la malnutrition et la pauvreté (Neuner *et al.*, 2008).

La phase migratoire débute lors du séjour dans les camps du pays d'asile ou d'un pays de transition dans l'attente de la décision des autorités. Cette phase peut s'avérer longue, périlleuse et stressante (Legault, 2000). Le déroulement général et les conditions de cette phase peuvent affecter les débuts de la scolarisation et la capacité d'adaptation d'un enfant réfugié intégré au système scolaire du pays d'asile, notamment si ce dernier a vécu de l'insécurité et du stress dans les camps (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008).

#### 2.2.5 Contexte postmigratoire et facteurs liés

La phase postmigratoire réfère aux conditions d'établissement dans le pays hôte où on considère souvent le processus d'adaptation linguistique et culturel. Lors de cette phase, les nouveaux arrivants peuvent faire face à la discrimination et à l'isolement qui influent sur leur santé mentale (Birman, 2007; Rousseau et Drapeau, 1999) ainsi que sur le fonctionnement de communautés entières (Neuner *et al.*, 2008). Le parcours scolaire des enfants réfugiés peut alors être problématique; ils se retrouvent en situation de redoublement et d'échec scolaire plus souvent que leurs pairs. Seker et Sirkeci (2015) soutiennent que les guerres vécues par ces élèves réfugiés affectent négativement l'engagement envers l'école et l'estime de soi. Toutefois, cette situation

problématique varie selon leur capacité à s'approprier leur nouveau milieu scolaire, leur facilité à créer de nouvelles amitiés ainsi que selon le soutien parental dont ils bénéficient (Bahi et Piquemal, 2013). En outre, comme le mentionne Kanu (2008), il est normal que l'enfant vive un choc culturel au début de son insertion dans le système éducatif du pays hôte. À cet égard, Rousseau et Drapeau (1999) soulignent que le degré de gravité de l'expérience traumatique vécue par les jeunes et la durée du séjour dans un camp de réfugiés peuvent altérer leur performance scolaire future.

Dans la section qui suit, nous étudierons les facteurs qui peuvent influencer la scolarité des jeunes réfugiés à partir de leur arrivée dans la société hôte.

- Politiques d'asile et contexte d'accueil et d'intégration des réfugiés dans la société hôte

L'exclusion se pratique aussi à partir du champ juridique, car c'est à l'intérieur de ce cadre qu'on définit qui peut s'établir sur le territoire national et qui peut légalement en être exclu. Il arrive également que les réfugiés subissent de la discrimination raciale ou autre en raison de leurs appartenances religieuse, raciale, ethnique et culturelle. Kanu (2009) mentionne que la discrimination ou l'hostilité à laquelle ces derniers sont confrontés limite leur accès aux activités sociales. En fait, les réfugiés sont traités comme des exclus, même dans la société qui les accueille.

Dans les pays traditionnellement favorables à l'immigration, la deuxième génération issue de l'immigration bénéficie généralement de tous les droits liés à la citoyenneté et de tous les avantages d'une éducation acquise localement (Hieronymi, 2008). Toutefois, les réfugiés dans les pays en développement font face à une situation différente, car de nombreux pays considèrent que leur installation sur le territoire est temporaire et qu'ils devraient rentrer chez eux (*ibid.*). Tylor (2004) constate que ce statut temporaire interdit ou limite l'accès à l'emploi, aux services de santé, au

logement, à l'éducation et même au regroupement familial. Les migrants et les réfugiés passent leur vie à attendre, dans la crainte d'être renvoyés dans leur pays d'origine. Il est important de noter que le défaut d'obtenir une carte d'identité à temps a sans doute aussi constitué un obstacle pour s'inscrire aux écoles étatiques des pays hôtes (Abbasi-shavazi *et al.*, 2008; Chatty, 2007; Chelpi-den Hamer, 2010; Hoodfar, 2010). D'ailleurs, Seker et Sirkeci (2015) notent que les enfants réfugiés et leurs familles rejoignent souvent les rangs des personnes démunies, leur statut incertain et les barrières linguistiques les conduisant à occuper des emplois peu rémunérés. Du reste, lorsque le gouvernement de la société hôte ne reconnaît pas le diplôme et l'expérience de travail des réfugiés, ceux-ci risquent de se retrouver aux prises avec des problèmes de chômage ou même de pauvreté. Certes, la situation des réfugiés sans statut juridique est particulièrement difficile. Les enfants qui grandissent dans des familles dont le statut de réfugié est illégal se heurtent à différents obstacles, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, tels que le risque d'exclusion scolaire, la stagnation économique, l'absence de mobilité sociale et l'ambiguïté identitaire (Suárez-Orozco, Yoshikawa, Teranishi et Suárez-Orozco, 2011). En effet, selon Bolzman (2001), l'absence de statut juridique constitue un des facteurs-clés de la précarisation et de l'exclusion de l'individu dans la société hôte.

Comme le souligne Hieronymi (2008), le défaut d'intégration est généralement le résultat combiné des attitudes et des politiques du pays d'accueil, de la pression explicite de la première génération sur la deuxième pour ne pas s'intégrer et, très souvent, de la pression des groupes religieux ou politiques qui considèrent que s'intégrer et s'assimiler, c'est trahir la patrie. Partant, les réfugiés expriment un sentiment de non-appartenance et de non-reconnaissance sociale dans leur pays hôte. Par ailleurs, comme le révèlent certaines études (Gillespie, 1995; Ross et Playdon, 2001), les réfugiés et les immigrants sont frustrés de ne pas être représentés du tout ou, lorsqu'ils le sont, pas adéquatement dans les médias. De plus, Hall (1997) affirme que la représentation médiatique joue un rôle critique pour les immigrants,

puisqu'elle démontre comment ce groupe est vu dans la nouvelle société donc où est sa place et son avenir. Dans le même ordre d'idées, les études de Siapera (2010) ainsi que de Georgiou et Zaborowski (2017) sur les représentations des migrants, des réfugiés et autres minorités par les médias démontrent aussi combien il est préoccupant de voir certains médias entretenir des stéréotypes sur ces derniers, ce qui peut conduire à des préjugés et à des attitudes discriminatoires à leur égard et au rejet au sein de la société qui les accueille.

- Politiques éducatives visant les réfugiés

Les politiques scolaires jouent un rôle déterminant dans l'amélioration du bien-être des adolescents réfugiés (Hek, 2005). Comme mentionné dans la problématique, dans le pays en développement, le manque de places structurelles dans le système éducatif ainsi que le manque d'information sur les possibilités d'éducation et de formation sont des causes d'exclusion scolaire des élèves réfugiés. Parfois, les parents arrivent trop tard pour les inscriptions et les classes sont déjà complètes (Chelpi-den Hamer, 2010; Seker et Sirkeci, 2015).

Les obstacles bureaucratiques dans la délivrance du diplôme et des certificats aux réfugiés (Seker et Sirkeci, 2015) ainsi que la question d'équivalence des acquis scolaires, notamment pour ceux qui ont une scolarité avancée, les empêchent de poursuivre leurs études (Chelpi-den Hamer, 2010; Seker et Sirkeci, 2015). De ce fait, certains jeunes doivent recommencer à zéro lorsque le système éducatif du pays hôte ne reconnaît pas leurs diplômes ou les certificats attestant leur niveau de scolarité (Chelpi-den Hamer, 2010; Seker et Sirkeci, 2015). Chelpi-den Hamer (2010), dans son étude sur le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire, démontre que les enfants en situation d'exil dans les pays en développement ne suivent pas un parcours scolaire linéaire. En effet, il existe plusieurs moyens de scolarisation, tels l'inscription dans les écoles destinées aux réfugiés, l'intégration dans les écoles étatiques,

l'interruption de la scolarité pendant quelques années et, enfin, l'abandon définitif des études. Quant à la question d'utiliser le programme d'enseignement du pays d'origine ou du pays hôte, l'auteur indique que si ces enfants poursuivent une scolarité basée uniquement sur l'image offerte dans le système scolaire du pays d'origine pour apprendre dans leur propre langue et préparer leur retour dans ce pays, ils rencontrent beaucoup de difficultés à faire valider leurs acquis scolaires dans le pays hôte. Au surplus, peut-être leur sera-t-il difficile de trouver du travail et d'agir efficacement dans leur nouvel environnement. Par ailleurs, s'ils sont admis dans le système scolaire du pays hôte, ils auront de la difficulté à faire valider leur niveau d'études dans leur pays d'origine et à y réintégrer le système éducatif. Toujours selon cet auteur (2010 : 44), « les réfugiés choisissent parmi différentes options en fonction des contextes dans lesquels ils vivent, de leurs réseaux sociaux, de leurs contraintes individuelles et de leurs histoires familiales ». Il en ressort que les politiques scolaires favorisent l'exclusion scolaire des enfants et, par la suite, l'âge d'adulte débouche sur l'exclusion sociale.

- Facteurs liés au processus d'acculturation qui peuvent influencer le parcours scolaire

Berry (2005) définit l'acculturation comme un processus où se déroulent des changements culturels et psychologiques suite au contact de deux groupes culturels et d'individus. Ce processus est parfois marqué par des difficultés et des tensions qui surviennent à long terme. Bouteyre (2004, cité dans Kanouté *et al.*, 2008 : 270) insiste sur le facteur du stress d'acculturation qui se définit comme « perte de repères, difficultés relatives à l'acquisition et à la maîtrise d'une nouvelle langue, perte de statut social et du soutien de la famille élargie, modifications des rôles dans la famille ». Toutefois, l'importance de ce facteur varie selon les caractéristiques de l'élève et son statut socioéconomique, ce qui signifie que les enfants dont la situation familiale et scolaire est plus favorable s'adaptent plus facilement que les autres

(Kanouté *et al.*, 2008). Il ressort de ces études que le processus d'adaptation sociale et scolaire est plus difficile pour les populations ayant vécu des conditions pré-migratoires et migratoires difficiles, telles que la guerre, la famine, la privation, la torture et l'humiliation (au niveau individuel) et l'exclusion massive ou la domination (au niveau du groupe) (Berry et Sam, 1997), si on les compare avec celles des enfants issus des familles immigrantes volontaires qui ont eu le temps et les moyens financiers, intellectuels et psychologiques pour planifier un projet migratoire (Kanouté, 2007).

– Regard de la famille réfugiée sur la société hôte et attentes parentales quant à l'éducation

Le mode d'intégration des familles réfugiées dans la société hôte influence le parcours scolaire de leurs jeunes. Waters et LeBlanc (2005) soulignent que la situation des migrants involontaires, qui se sont installés dans une société hôte par obligation et en raison de l'insécurité vécue dans leur pays d'origine, est généralement paradoxale parce que leur capacité à se former l'idée d'un « nous » est réduite. En fait, il n'y a essentiellement aucun « nous » auquel s'identifier pour imaginer un avenir. Les auteurs indiquent que les dizaines de millions de personnes qui ont été formellement déclarées réfugiées au cours des cinquante dernières années partagent plusieurs similitudes. Pour eux, le problème réside dans le fait que les réfugiés ne font pas partie de l'équation nationaliste; ils se présentent comme un agrégat d'individus dont la caractéristique commune est d'avoir été forcé à souffrir du manque de protection habituellement offerte par un État se rattachant à une nation. En conséquence, pour ces auteurs, certains réfugiés sont souvent en conflit avec la nouvelle société; ils semblent méfiants par rapport à la société hôte et à ses services publics, dont les écoles, puisqu'ils ne considèrent pas leur situation comme permanente. Power et Wilson (2000) décrivent cette situation comme un sentiment d'exclusion de la société et de non-appartenance à la société dominante. Pourtant, les

réfugiés considèrent les expériences éducatives de leurs enfants comme un levier pour consolider leur statut dans la société hôte. À cet égard, Alzaroo et Hunt (2003), dans leur recherche sur l'éducation de Palestiniens dans un contexte de conflit et d'instabilité, démontrent que l'éducation est devenue le principal moyen de réussite économique et d'intégration sociale, puisqu'elle les aide à s'adapter à leur nouvelle vie en exil, leur permet d'entretenir la perspective de rentrer chez eux et de parvenir à la libération politique. De plus, ces auteures soulignent que les Palestiniens ont tôt fait de constater que garder leurs enfants occupés dans les écoles et les universités constituait une meilleure avenue que de les maintenir dans un état de désœuvrement. En outre, selon Hoodfar (2007), les parents réfugiés afghans en Iran ont considéré l'éducation, en particulier pour les filles, comme le moyen le plus important d'accéder à des emplois appropriés et comme voie principale vers la mobilité sociale. Abbasi-Shavazi *et al.* (2008) rapportent que l'avenir de la seconde génération d'Afghans vivant en Iran est ambigu, en raison des multiples obstacles auxquels ils doivent faire face, tant sur le plan des apprentissages que sur le plan social, mais malgré tout, les parents de cette génération ont la volonté ferme d'élever leurs enfants en Iran, où les conditions d'éducation et de vie sont généralement nettement meilleures qu'en Afghanistan. Les auteurs notent que les émigrés sont confiants que si leurs enfants parviennent à s'éduquer, ils accéderont à un meilleur niveau de vie.

À cet égard, l'étude de Chelpi-den Hamer (2010) sur le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire démontre aussi l'inquiétude des parents par rapport à la déculturation, soit la perte de la langue et de la culture d'origine. Cette recherche met en évidence les décisions prises par les parents libériens lorsque leurs enfants ont le choix de continuer le programme d'enseignement libérien au lieu de suivre le curriculum ivoirien. L'auteur indique que l'intégration des élèves libériens dans les lycées ivoiriens est presque impossible, car un niveau très élevé de français écrit y est requis. Les parents libériens craignent que leurs enfants perdent leur capacité de s'exprimer en anglais, en plus d'une partie de leur identité culturelle. Les élèves

libériens du secondaire avaient donc trois choix : abandonner leurs études, rentrer au Libéria ou déménager dans un pays voisin anglophone pour poursuivre leur scolarité. En fait, lorsque les parents redoutent de perdre leur autorité parentale, ils tentent de retirer leurs enfants de l'école, parfois aussi tôt qu'au primaire. Ils se méfient de l'introduction d'une deuxième culture susceptible de provoquer une remise en question des rôles familiaux.

En résumé, le plus souvent, les réfugiés attachent une grande importance à l'éducation de leurs enfants, car il s'agit d'une stratégie de survie et de mobilité sociale. Toutefois, en raison des différents obstacles économiques et systémiques que les familles rencontrent, plusieurs enfants sont privés de l'éducation formelle en exil.

– Lieu de naissance, l'âge d'arrivée dans le pays hôte et la maîtrise de la langue

Le lieu de naissance et l'âge d'entrée à l'école des enfants issus des familles de réfugiés affectent leurs acquis scolaires. En général, ceux qui sont nés dans la société hôte ou qui y sont arrivés à un âge précoce et à un niveau scolaire peu avancé présentent moins de difficultés d'intégration que les élèves plus âgés (Abbasi-shavazi *et al.*, 2008; Seker et Sirkeci, 2015). Quant à Chelpi-den Hamer (2010), il insiste sur les difficultés relatives à l'acquisition et à la maîtrise d'une nouvelle langue pour les élèves réfugiés, surtout ceux dont la scolarité était déjà bien avancée dans leur pays d'origine. La majorité de ceux qui arrivent à un âge avancé ont été obligés de s'inscrire à un niveau scolaire beaucoup plus bas dans le système scolaire du pays hôte afin de compenser leur manque de maîtrise de la langue. En fait, un changement de langue d'instruction a un impact négatif sur les performances académiques des élèves réfugiés. Berry et Sam (1997) évoquent le fait que l'adaptation à un nouvel environnement est plus problématique pour les adolescents réfugiés qui ont davantage de difficultés en ce qui a trait à l'intégration et à l'adaptation, entre autres la langue, la culture et l'apprentissage scolaire dans la nouvelle société (Bahi et Piquemal,

2013). Cela peut être attribuable au fait que l'adaptabilité a tendance à diminuer avec l'âge et que les perturbations occasionnées par une migration involontaire exacerbent ce problème (Berry et Sam, 1997). D'ailleurs, au moment où s'opèrent les changements physiques, émotionnels et sexuels de l'adolescence, ils font face à un certain traumatisme dans le pays d'asile, ils doivent s'adapter à un nouveau pays, à une nouvelle langue et à une culture différente (Mosselson, 2006). En somme, la « double transition », adolescence et acculturation se renforcent mutuellement, créant ainsi un risque accru pour les jeunes (Berry et Sam, 1997 : 311).

Les recherches effectuées dans un pays développé comme le Canada sur les jeunes réfugiés montrent que les parents sont également concernés par la complexité de ce processus. Bahi et Piquemal (2013 : 126), dans leur étude menée auprès de jeunes immigrants réfugiés au Manitoba, démontrent que devant les « conditions post-migratoires, la quotidienneté révèle une incapacité relative académique parentale face aux exigences du système scolaire en place ». Ils ajoutent que l'incapacité temporaire de l'enfant à communiquer adéquatement dans son nouvel environnement scolaire vient s'ajouter à des dispositifs d'aide aux devoirs inadéquats et que cet environnement initialement pauvre en réseaux de solidarité peut être la cause de chocs culturels variés chez l'enfant. Dans sa recherche sur des élèves réfugiés d'origine africaine au Manitoba, Kanu (2009) affirme que les parents ont des aspirations très élevées par rapport à la scolarisation de leurs enfants. Il affirme que les parents se retrouvent aux prises avec un processus difficile d'acculturation et d'adaptation à la société hôte et sont désavantagés par un déficit, principalement langagier, qui les empêche de soutenir académiquement leurs enfants ou de participer aux rencontres à l'école. Ces recherches, conduites dans des contextes sûrement différents de celui de notre étude, montrent que les résultats obtenus sont comparables à ceux des pays en développement. Lors d'une discussion portant sur les enfants de réfugiés afghans à Sistan-Balûchistân, province la plus pauvre de l'Iran, Squire (2000) note que la majorité des Afghans patchophones se heurtent à une barrière

linguistique durant leur scolarité (en farsi). Seker et Sirkeci (2015), de leur côté, affirment que le fait que les parents réfugiés ne parlent pas la langue du pays d'accueil rend encore plus difficile l'apprentissage des enfants, dû au manque de soutien académique de la famille élargie.

Il est important de noter que dans plusieurs cas, même les enfants issus de familles réfugiées qui sont nés dans le pays hôte ne jouissent pas des mêmes privilèges que leurs pairs natifs, notamment dans le système d'éducation. Comme Hieronymi (2008) l'affirme, l'exemple le plus connu et le plus extrême de situations de refuge prolongées dans le monde d'aujourd'hui est celui des enfants nés et élevés en tant que réfugiés depuis des générations, ce qui est le cas des réfugiés palestiniens au Moyen-Orient. En fait, l'écrasante majorité d'entre eux est constituée de descendants de réfugiés et ne sont donc pas eux-mêmes des réfugiés dans le sens courant du terme. Dans leur cas, naître dans le pays d'asile n'est pas un critère pour profiter des nombreuses opportunités communes à tous les membres de la société dans laquelle ils vivent, telles les services de santé et l'éducation (Hieronymi, 2008).

#### – Lieu de résidence

Le phénomène de la ségrégation peut se définir comme tout état de séparation de groupes ethniques ou sociaux. Les enfants provenant de milieux défavorisés sont contraints de fréquenter des écoles de calibre inférieur. En général, cette population se concentre dans les zones socialement défavorisées et se distingue de la population aisée par le milieu social, le statut économique, la nationalité et l'origine migratoire (Felouzis, 2003; Prost, 2009). Felouzis (2005) mentionne que lorsqu'un établissement scolaire accueille une proportion importante de jeunes immigrants issus de milieux défavorisés, ceux-ci accusent un retard académique causé, entre autres, par le phénomène de ghettoïsation. Il souligne également que, dans ces milieux éducatifs, les élèves apprennent moins bien et sont susceptibles de subir des échecs scolaires ou

d'avoir un problème d'exclusion scolaire. En effet, ces jeunes, qui sont ghettoïsés, font face à l'exclusion dès leur entrée dans le milieu scolaire et cette discrimination se poursuit sur le marché de l'emploi. Ces considérations, portant sur un pays occidental comme la France, s'appliquent également aux réfugiés installés dans les pays en développement et elles sont plus prévalentes chez ces derniers, parce qu'ils n'ont aucun contrôle sur leur lieu de résidence. Comme le démontre Hanafi (2006) dans sa recherche sur les réfugiés palestiniens au Moyen-Orient, les réfugiés qui vivent dans des camps se retrouvent dans une première situation de marginalisation sociale dans le pays hôte et ne désirent rien d'autre que d'en sortir pour trouver du travail et de meilleures conditions éducatives pour leurs enfants. Toujours selon cet auteur, les Palestiniens réfugiés en Égypte sont victimes de mesures discriminatoires, particulièrement en matière d'éducation, puisque certains enfants sont obligés de se déplacer jusqu'à 15 km de leur domicile pour avoir accès à l'éducation. Aussi, de nombreux jeunes Palestiniens se montrent désabusés par la qualité de l'éducation. Seker et Sirkeci (2015), quant à eux, soulignent que l'installation temporaire des familles réfugiées complique l'accès à l'éducation pour les enfants. Ces auteurs affirment que les réinstallations, comme les mouvements de dispersion des réfugiés au sein d'un même pays ou les transferts vers un autre, occasionnent des interruptions forcées dans l'éducation des enfants et de nombreux autres problèmes d'intégration.

Plusieurs facteurs contraignent les réfugiés à s'installer dans des milieux isolés ou défavorisés qui rendent presque impossible leur intégration dans le pays hôte. Comme le soulignent Power et Wilson (2000), lorsque les gens sont pauvres et doivent vivre entre eux dans une zone où les conditions de vie sont mauvaises, peu à peu ils perdent confiance dans le système. De surcroît, les jeunes vivant au sein d'une même communauté seront portés à adopter les modèles de comportement de leur entourage. Autrement dit, les jeunes réfugiés placés dans des milieux ruraux éloignés, des quartiers défavorisés ou des secteurs à forte concentration de réfugiés sont plus

susceptibles de reproduire certains comportements néfastes ayant cours dans leur environnement et de connaître l'exclusion scolaire et sociale.

En somme, les expériences passées des jeunes, les différences entre l'héritage culturel du pays d'origine et celui du pays d'asile, la modification du réseau des pairs et le rejet vécu influencent les stratégies d'acculturation de certains jeunes issus de l'immigration forcée. De plus, dans la mesure où ces enfants ne possédaient pas les prérequis linguistiques nécessaires, ils rencontrent des obstacles à l'intégration à l'école qui provoquent une démotivation allant parfois jusqu'à l'exclusion scolaire (Grappe, Compain et Salamé, 2015). Les compétences linguistiques limitées des enfants rendent aussi difficile la possibilité de se faire des amis (Seker et Sirkeci, 2015).

### 2.3 Synthèse des facteurs contribuant à l'exclusion scolaire des jeunes issus de l'immigration forcée

Dans les pays en développement ou en émergence, l'exclusion scolaire s'expliquerait par une qualité médiocre de l'offre d'éducation ainsi que par l'éloignement physique et socioculturel des écoles par rapport aux familles. Ainsi la pauvreté créerait subséquentement des inégalités sur le plan de l'accès à l'école et causerait, de ce fait, une interruption de l'éducation des enfants. Toutefois, au sein de mêmes pays, ce statut de désavantage est nettement plus aigu chez les réfugiés qui ont vécu une immigration involontaire et des événements traumatisants, à la fois dans leur pays d'origine et dans le pays qui les héberge. Alors que ces derniers ne constituent pas un groupe homogène, quels que soient leur origine et l'endroit où ils cherchent refuge, ils cumulent de nombreux facteurs défavorables dès leur arrivée au sein d'un pays d'asile. Ils s'installent dans des secteurs défavorisés choisis par le gouvernement, ont des problèmes pour accéder aux prestations économiques et sociales auxquelles ils ont pourtant droit et subissent des déclassements professionnels. Il est important de

noter qu'être réfugié ce n'est pas seulement être un étranger, c'est aussi dépendre d'autrui pour des besoins élémentaires et cette dépendance conduit vers une impuissance qui peut se traduire comme une participation minimale aux activités quotidiennes de la société, y compris l'école, le travail et la participation communautaires (Berry, 1997), des situations qui conduisent trop souvent les enfants vers l'exclusion scolaire.

Comme nous l'avons vu, le phénomène d'exclusion scolaire chez ces populations est multidimensionnel et il n'existe donc pas de cadre théorique global pour rendre entièrement compte de cette réalité complexe. Dans les pays en développement, la conjugaison de causes intrascolaires et extrascolaires explique ce phénomène. Plus précisément, dans la recension des écrits, nous avons identifié des facteurs de risque liés à l'environnement social et familial, au milieu scolaire et à l'individu qui les amènent à sortir du cycle de l'école. De plus, elle nous a permis de synthétiser un ensemble de facteurs du contexte pré et postmigratoire qui influencent le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration forcée. Les études montrent que ces facteurs sont tous interreliés. À titre exemple, les politiques d'asile s'ajoutent aux circonstances familiales, scolaires et individuelles de ces élèves et causeraient, de ce fait, une interruption de l'éducation. La figure 2.1, qui présente la synthèse de ce chapitre, s'inspire quelque peu du schéma de Diallo et Lafrenière (2007 : 54) mais adapté à l'objet de cette étude, illustre les multiples paramètres du cadre conceptuel.

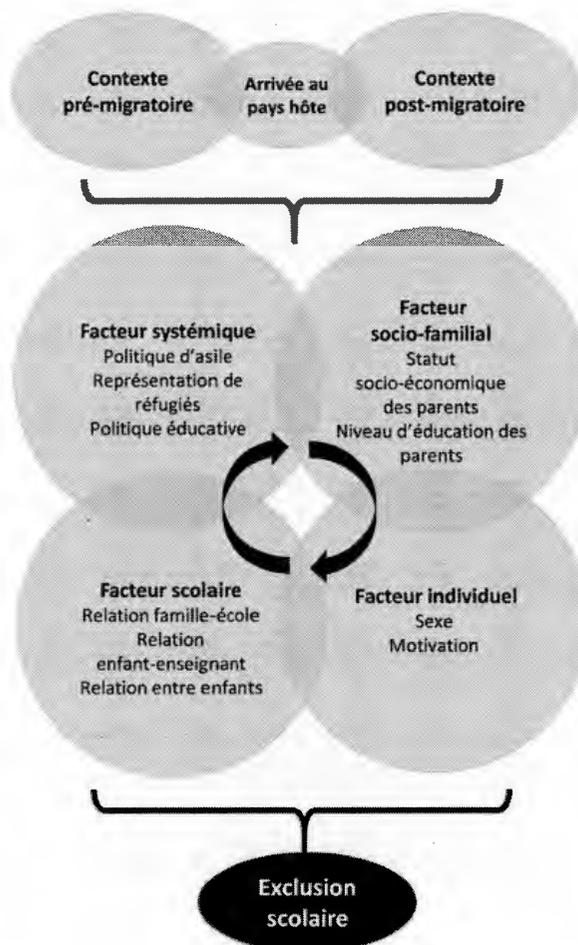


Figure 2.1 Schéma synthétisant les facteurs d'exclusion scolaire des enfants issus de l'immigration forcée

Après avoir examiné les principaux facteurs de risque d'exclusion scolaire des jeunes issus de l'immigration forcée, nous devons maintenant choisir ceux sur lesquels nous nous concentrerons pour étudier le cas des élèves d'origine afghane ayant fréquenté l'école secondaire étatique de Téhéran et ayant été exclus de leur scolarisation. Étant donné que l'Iran n'a pas une longue histoire d'accueil des migrants (volontaires ou involontaires) (Amiri, 2009), sa politique d'immigration n'a pas été aussi bien élaborée et institutionnalisée que dans d'autres pays d'immigration, ce qui rend difficile l'accès aux données officielles. Certes, l'inclure dans l'analyse des éléments

d'information qui n'ont pas été rigoureusement documentés nuit à la rigueur de la démarche, c'est pourquoi nous avons décidé d'accorder la priorité aux facteurs d'ordre sociofamiliaux, scolaires et individuels contribuant à l'exclusion scolaire des jeunes Afghans en Iran qui ont été étudiés de façon moins approfondie dans les recherches antérieures.

#### 2.4 Objectifs de la recherche

La problématisation que nous avons présentée au chapitre I nous amène à nous poser la question suivante : « Quels sont les facteurs, liés à l'expérience migratoire et scolaire des jeunes en Iran, ayant contribué à leur exclusion scolaire ? ». Au chapitre II, les écrits recensés dans le cadre conceptuel nous ont permis de visualiser les différentes dimensions de ce problème social complexe. Au terme de ce chapitre, nous formulons donc les objectifs spécifiques suivants :

- 1) Décrire l'expérience migratoire et scolaire de jeunes de deuxième génération réfugiés afghans en Iran.
- 2) Identifier les défis et les obstacles qu'ils ont rencontrés au fil de leur parcours scolaire.
- 3) Analyser comment les facteurs d'ordre sociofamilial, scolaire et individuel ont contribué à l'exclusion scolaire, spécifiquement au secondaire.

Le chapitre suivant présente la démarche méthodologique adoptée afin de pouvoir atteindre les objectifs de recherche.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de recherche adoptée. Il explique tout d'abord de quel type de recherche il s'agit et, ensuite, les modalités de recrutement des participants ainsi que les stratégies de collecte et d'analyse des données. Finalement, nous abordons les considérations éthiques et les limites anticipées d'un tel choix.

#### 3.1 Type de recherche

L'exclusion scolaire est le concept à l'étude dans notre recherche. Nous avons choisi d'employer une méthode qualitative, car elle est idéale pour comprendre l'expérience scolaire des jeunes Afghans et documenter les obstacles qu'ils ont rencontrés ainsi que les facteurs ayant contribué à leur exclusion scolaire. Il s'agit d'une étude de type exploratoire (interprétative) qui nous permet d'atteindre les objectifs de cette recherche (Karsenti et Savoie Zajc, 2004). Le choix d'une telle méthode est justifié par la finalité de cette étude qui n'est ni la généralisation ni la vérification d'hypothèses, mais plutôt l'élargissement de la connaissance et la compréhension du phénomène social complexe qu'est l'exclusion scolaire (Karsenti et Savoie Zajc, 2004).

### 3.2 Recrutement des participants

Pour Poupart *et al.* (1997 : 97) dans le contexte d'une démarche qualitative, le recrutement des participants « ne se constitue pas au hasard, mais en fonction de caractéristiques précises que le chercheur veut étudier ». Il s'agit ici d'un échantillon de type non probabiliste. Cette étude vise la population des jeunes réfugiés afghans qui ont fréquenté des écoles de l'État iranien. Étant donné que le statut sociodémographique et économique de ces enfants est lié à celui de leurs parents, nous les avons aussi considérés dans la sélection des participants. En les faisant participer à l'étude, nous avons été en mesure d'obtenir des informations sur leur statut socioculturel et socioéconomique, leurs aspirations parentales pour l'éducation des jeunes de même que les caractéristiques prémigratoires et migratoires des familles.

Les participants à l'étude sont cinq jeunes filles/garçons d'origine afghane, âgés entre 12 et 22 ans (en 2018) et leur mère<sup>7</sup> s'agit 10 participants. Tous les jeunes participants interrogés avaient fréquenté des écoles publiques situées dans des milieux défavorisés de la ville de Téhéran et avaient quitté l'école secondaire dans les cinq dernières années. Comme nous l'avons expliqué précédemment, les jeunes Afghans participant à notre recherche, dits de deuxième génération, sont nés en Iran ou en Afghanistan ou sont arrivés en bas âge (avant 6 ans, âge d'entrée à l'école maternelle) dans ce pays et ils ont grandi et ont été socialisés dans le contexte iranien, donc leur lieu de naissance n'est pas un critère pris en considération. Nous avons choisi la tranche d'âge mentionné précédemment car, règle générale, les élèves iraniens commencent leurs études secondaires à l'âge de 12 ans et obtiennent leur diplôme à 18 ans. Toutefois,

---

<sup>7</sup> Nous avons anticipé que l'entrevue avec les pères serait difficile en raison de certaines restrictions culturelles dans les relations hommes-femmes et, pour contourner cette difficulté, nous avons priorisé les entretiens avec les mères.

certaines enfants afghans débutent plus tardivement l'école, tandis que d'autres interrompent leurs études pendant quelques années pour les reprendre éventuellement plus tard; ces deux éléments expliquent l'addition de quatre années supplémentaires. Il est important de noter que nous n'avons retenu que les jeunes (moins de 18 ans) ayant été sollicités par l'intermédiaire d'organismes locaux dont un parent a accepté de participer aux entretiens. En fait, les entrevues menées auprès de certains jeunes ont facilité l'accès à d'autres que nous avons cherché à étudier.

Nous avons choisi Téhéran (capitale de l'Iran) comme lieu d'étude, parce qu'il s'agit de la ville la plus peuplée du pays. D'ailleurs, c'est cette ville qui accueille le plus grand nombre de réfugiés afghans. Nous avons recruté les participants par le biais d'un organisme communautaire local dont la mission est le soutien aux personnes réfugiées : alphabétisation des enfants et des adultes, enseignement de compétences techniques, initiation à l'entrepreneuriat pour les jeunes, etc. De par notre expérience d'intervenante dans ces organisations, nous savons que les jeunes Afghans ont souvent recours aux services de ce type d'organisation. Les intervenants des centres ciblés ont été informés du projet de recherche.

### 3.3 Instrument de collecte des données

Pour ce qui est de l'instrument de collecte des données, nous avons élaboré un guide d'entretien individuel semi-dirigé avec les élèves et les parents (voir annexes A et B). Les guides d'entretien comprennent des questions semi-ouvertes documentant les facteurs individuels, sociofamiliaux et scolaires ayant contribué à l'exclusion scolaire des jeunes réfugiés afghans. Selon Quivy et Van Campenhoudt (1995 : 195), l'entretien semi-dirigé n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guide, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une

information de la part de l'interviewé, mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue.

En ce concerne les thématiques abordées dans les guides d'entrevue, nous sommes inspirée d'une recherche qualitative basée sur des entrevues similaires menées auprès de 80 Afghans de deuxième génération habitant en Iran et auprès de huit de leurs parents (dans les villes de Mashhad, de Téhéran et d'Isfahan). Ces entrevues ont été préparées et effectuées par Abbasi-Shavazi *et al.* (2008). En fait, il existe une similarité entre notre recherche, qui porte principalement sur le vécu scolaire des jeunes réfugiés afghans de deuxième génération en Iran, et celle d'Abbasi-Shavazi *et al.* (2008), laquelle documente les expériences des émigrés afghans de deuxième génération dans les domaines de l'éducation, de l'emploi et des réseaux sociaux, le but final étant d'estimer leur succès d'intégration à la société environnante. Nous avons préparé deux questionnaires distincts et complémentaires : le premier s'adresse aux parents et vise à connaître leur point de vue sur le vécu scolaire de leur enfant, sur le rôle qu'eux-mêmes jouent dans leur scolarité et sur la force de leurs aspirations par rapport à l'éducation de leur enfant. Le deuxième questionnaire est destiné aux jeunes et est conçu pour recueillir des informations sur leur parcours migratoire, leurs espaces de vie (environnements familial, scolaire et social) ainsi que sur leurs interactions avec leurs pairs et leurs professeurs. Les entrevues avec les jeunes se sont déroulées hors de leur domicile, dans des centres communautaires, lorsque les circonstances le permettaient. Ces mesures ont été prises afin de soustraire les jeunes de l'influence des adultes lors de l'obtention des données afin de leur permettre de s'exprimer en toute liberté et dans un endroit calme et tranquille qui favorise l'enregistrement. La durée des entretiens était variée, entre 1 heure et 1 heure 45. De plus, ils ont été réalisés en persan, langue parlée par les participants.

Il faut noter qu'avant de nous rendre sur le terrain, nous avons fait une mise à l'essai avec une jeune fille afghane et sa mère, ce qui nous a permis de vérifier la pertinence des questions et leur compréhension par les participants. En fait, nous avons mené ces deux entretiens préliminaires, d'une part, pour clarifier, analyser, modifier, enlever ou ajouter les questions et, d'autre part, pour savoir si les interviewés manifestaient certains malaises et inconforts pendant le déroulement de l'entrevue.

#### 3.4 Stratégie d'analyse des données

Nous avons d'abord retranscrit les entrevues audio en persan (langue utilisée pour l'entrevue) avant de les traduire en français. De cette façon, nous avons eu l'opportunité de jeter un premier coup d'œil sur l'ensemble de nos données et d'identifier les informations pertinentes pour notre recherche. L'analyse des données a été réalisée à la lumière de la recension des écrits scientifiques présentée dans le cadre conceptuel. Selon Van der Maren (1996), trois étapes caractérisent la démarche d'analyse de matériel qualitatif : la première consiste en l'« analyse du matériel » recueilli pour en « extraire les données » afin de séparer les renseignements pertinents du bruit. La deuxième étape est l'« examen des données » obtenues à partir de l'étape précédente pour être en mesure d'en « décrire le contenu ». À partir de nos verbatim, nous avons exporté les données « brutes » afin de catégoriser les informations recueillies par thèmes, soit les caractéristiques des jeunes, l'immigration en Iran, l'école, l'environnement social et la famille. Il faut noter que dans les canevas des entrevues, on prévoit déjà une sélection et un classement préliminaires des informations à l'aide de sous-thèmes et de questions qui documentent les facteurs d'exclusion scolaire d'ordre individuel, social, familial et scolaire. Quant à la troisième étape, elle a pour objet les « transformations » des données pour en « produire des résultats », ce qu'on appelle le « traitement ». Pour réaliser cette analyse, nous avons codifié le corpus, puis nous avons procédé à une analyse

thématique qui, selon Paillé et Mucchielli (2005), permet la réduction des données du corpus. Nous avons dressé une liste de thèmes et de sous-thèmes propres aux variables inspirées de notre revue de la littérature scientifique, autrement dit, les sous-catégories en lien avec les facteurs individuels, familiaux ou scolaires conduisant à l'exclusion socioscolaire des jeunes Afghans (par exemple, niveau d'éducation des parents, attente parentale quant à l'éducation, motivation de l'enfant, sentiment d'appartenance au pays hôte, etc.).

Enfin, nous avons abordé la phase d'interprétation des données. Cette étape consiste à traiter et à analyser les données recueillies, à la fois sous forme d'étude de cas autour de chaque participant et sous forme transversale, selon le point de vue des parents et des élèves, tel que le préconise la méthode de Yin (2003). Les informations colligées ont permis de dégager les éléments de convergence et de divergence entre les cas ainsi que de mettre en relief ce qui fait qu'ils se ressemblent et ce qui les distingue les uns des autres. Plus précisément, selon le nombre de participants (cinq duos parents-jeunes), c'est d'abord un travail vertical : étudier le portrait sociodémographique (caractéristiques individuelles, familiales et scolaires) de chacun de nos participants. Par après, nous avons jeté un regard transversal qui est, en fait, une étude comparative de cas. À l'aide des informations colligées et classées, nous avons été en mesure d'élaborer des comparaisons, des regroupements d'idées, des interprétations ainsi qu'une compréhension globale du phénomène au regard de nos objectifs de recherche.

Pour ce qui est de notre recherche, il faut préciser que vu le nombre limité de participants (10), nous avons préféré nous en tenir à un codage manuel, directement sur le logiciel Microsoft Office Word. Donc, nos données n'ont pas été colligées à partir d'un logiciel spécialisé en analyse qualitative, comme QDA Miner ou ATLAS ti. Ainsi, le tableau 3.1 présente la grille d'analyse préparée avec une formulation plus précise des thèmes et des questions générales. Il regroupe, selon trois dimensions, les

domaines qui compromettent la scolarisation des jeunes Afghans en Iran, soit la dimension familiale, scolaire et individuelle. De plus, ce tableau permet de définir les facteurs liés à l'expérience migratoire et scolaire des jeunes Afghans.

Tableau 3.1 Grille d'analyse de l'expérience migratoire et scolaire des jeunes

|  |   |
|--|---|
| Dimension sociofamiliale intervenant dans l'exclusion scolaire | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Processus prémigratoire/migratoire</li> <li>- Politique d'asile</li> <li>- Sentiment d'appartenance au pays d'hôte/ d'origine</li> <li>- Projet d'immigration</li> <li>- Niveau de scolarisation des parents</li> <li>- Attentes parentales quant à l'éducation et soutien familial</li> <li>- Statut socioéconomique des parents</li> <li>- Travail des jeunes (à l'extérieur de la maison/tâches ménagères)</li> <li>- Quartier de résidence (favorisé/défavorisé)</li> <li>- Réseau social (limité/élargi)</li> </ul> |
| Dimension scolaire intervenant dans l'exclusion scolaire       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractéristique de l'école (favorisée/ défavorisée)</li> <li>- Politiques scolaires propres aux élèves réfugiés</li> <li>- Règle d'inscription</li> <li>- Fonctionnement du système scolaire</li> <li>- Relation parents-école</li> <li>- Relation enseignant-élève</li> <li>- Relation entre les pairs</li> <li>- Dossier scolaire</li> </ul>   |
| Dimension individuelle intervenant dans l'exclusion scolaire   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Langue maternelle</li> <li>- Âge, lieu de naissance, âge d'arrivée</li> <li>- Sexe</li> <li>- Niveau scolaire</li> <li>- Projet scolaire</li> </ul>  |

### 3.5 Enjeux éthiques et difficultés rencontrées

La conduite d'une entrevue semi-dirigée commande de s'assurer du respect de certaines dispositions éthiques, telles que le consentement libre et éclairé des

participants, la confidentialité des renseignements personnels, le respect des groupes vulnérables, de la justice et de l'équité (Fortin, Côté et Filion, 2006). En ce qui concerne le consentement des participants, de façon générale, il est recueilli par écrit. Néanmoins, dans le cadre de notre travail, cela s'avère presque impossible, car, la majorité des parents sont analphabètes. De ce fait, leur consentement a été recueilli de façon verbale et consigné par le chercheur (à l'audio). En outre, le formulaire d'information permettait de clarifier, auprès des participants sollicités le contexte, les objectifs, le cadre de recherche et des entretiens effectués et il a été enregistré par la chercheuse. Par ailleurs, puisque les participants visés font partie du groupe le plus vulnérable de la société iranienne, nous avons anticipé qu'ils seraient peut-être gênés d'aborder leur situation scolaire et sociale avec une Iranienne et qu'ils manifestaient certains inconforts à raconter leur expérience. Pour limiter le plus possible les malaises et les inconforts, nous avons particulièrement soigné notre approche dès la prise de contact (en présentant simplement les objectifs de recherche, en répondant clairement aux questions des participants, en mettant de l'avant et en respectant leur liberté de participer ainsi que leur droit de se retirer, les règles d'anonymat et de confidentialité). Il est intéressant de noter que pendant le déroulement des entrevues, nous avons trouvé que les participants désiraient parler de leurs problèmes parce qu'ils voulaient que leur voix soit entendue, plus spécifiquement par les Iraniens, car, ils croyaient que, leur expérience serait connue du groupe majoritaire.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, il faut souligner que du fait de la vague d'immigration illégale des Afghans en Iran vers l'Europe, qui a débuté il y a trois ans, nous pouvions voir clairement la diminution du nombre de garçons afghans par rapport aux filles afghanes dans les organismes locaux. Donc, notre stratégie de recrutement a évolué par réseau (boule de neige). En outre, pour ce qui est des mères ayant accepté de participer à notre recherche, nous avons rencontré les problèmes suivants : difficulté de trouver un moment où nous pouvions les rejoindre à leur domicile sans la présence de leur conjoint, restrictions à leur droit à la liberté de

mouvement de la part de leur conjoint (pour les mères qui ont choisi que l'entrevue se déroule dans l'organisme local) et limites de temps pour les mères qui travaillent. De plus, l'accès aux jeunes Afghans était compliqué, dû aux longs horaires de travail le jour et même la fin de semaine. Cette limite de temps nous a obligée à planifier les entrevues selon les disponibilités des jeunes, soit pendant leur pose de travail ou après avoir terminé une longue journée de travail. De ce fait, en raison des difficultés rencontrées, le recrutement a pris un peu plus de temps que prévu. En outre, il fallait gérer la possibilité que les jeunes se fatiguent et perdent intérêt durant les entretiens et que leurs mères se montrent réservées en présence ou à proximité de leurs conjoints. Ces situations ont pu avoir des impacts sur la qualité des données recueillies.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats de nos entrevues auprès des jeunes Afghans et de leurs parents. La première partie présente les données relatives à chacun des cinq duos parents-jeunes qui ont participé aux entrevues. Dans la seconde section, nous analysons les données en tenant compte de l'ensemble des trajectoires. Il s'agit d'une analyse transversale des cinq cas qui nous permet d'établir des comparaisons, d'opérer des regroupements d'idées, d'avancer des interprétations et d'acquérir une compréhension globale du phénomène d'exclusion scolaire à la lumière de nos trois objectifs spécifiques.

Toutes les informations pouvant permettre l'identification des individus, telles que leur nom, celui de l'école qu'ils ont fréquentée, le quartier où ils habitent, etc., ont été modifiées de façon à préserver leur anonymat.

#### 4.1 Présentation du parcours migratoire et scolaire des jeunes

Dans cette section, pour chaque cas, nous présentons le portrait sociodémographique (sexe, âge, situation familiale, etc.) du jeune. Nous décrivons ensuite une partie de sa trajectoire migratoire familiale (vécu prémigratoire et migratoire, en insistant sur le contexte postmigratoire), puis nous nous penchons sur son parcours scolaire, la question au cœur de la recherche. Enfin, nous terminons avec la perception des parents et des jeunes sur leur scolarisation. Étant donné que les cinq jeunes sont nés en Iran ou y sont arrivés en bas âge (avant 6 ans), ils ont peu de connaissances sur la

trajectoire prémigratoire et migratoire de leur famille. C'est pour cette raison que nous avons considéré la perspective de leurs parents sur cette question. Autrement dit, ce sont les informations fournies par les parents sur la trajectoire migratoire qui complètent les informations colligées auprès des jeunes et cette démarche nous permet d'avoir une vision plus holistique et plus claire de leur situation.

#### 4.1.1 Cas 1

Setareh a 22 ans, elle est née dans une ville du nord de l'Afghanistan. Elle a deux sœurs et un frère plus jeune qu'elle. Il y a un an, son père, une de ses sœurs et son frère ont immigré illégalement en Turquie, puis ils sont allés vivre en Grèce en traversant la mer. Au moment de la collecte de données, ils sont hébergés dans un camp de réfugiés. Setareh habite avec sa mère et sa sœur cadette à Téhéran.

- Trajectoire migratoire familiale et vie en Iran

Le père de Setareh a 55 ans et il est né en Afghanistan. Quand il était jeune, il a immigré illégalement en Iran pour travailler, puis après plusieurs années, il est retourné en Afghanistan où il s'est marié avec la mère de Setareh. Le père est illettré et, en Afghanistan, il travaillait dans le domaine de la couture. La mère a 43 ans et est aussi née en Afghanistan. Elle a suivi quelques cours d'alphabétisation, en Afghanistan et en Iran. En Afghanistan, elle ne travaillait pas à l'extérieur. Les membres de la famille ont vécu des expériences traumatiques dans leur pays d'origine (décès d'un frère de la mère pendant la guerre). De plus, la mère nous explique qu'à cette époque, la situation sous le régime taliban, pour les femmes et les filles était contraignante : interdiction d'aller à l'école, de travailler, de faire du sport ou de paraître en public sans un proche parent de sexe masculin. Le père et la mère ont fui vers l'Iran dans la vingtaine avec Setareh, âgée d'un an, afin de pouvoir vivre en sécurité et d'avoir une vie plus aisée. Comme la mère le rapporte, ce fut un voyage

difficile qui comportait plusieurs risques. À leur arrivée en Iran, la famille a fait sa demande de carte de séjour qu'elle a obtenue rapidement. Pendant ce séjour, le père travaillait dans un atelier de fabrication de chaussures. Or, quelques années plus tard, suite à la chute du régime Taliban et au déploiement de la stratégie de rapatriement des Afghans par l'UNHCR et le gouvernement iranien, les parents sont volontairement retournés en Afghanistan avec Setareh, alors âgée de 10 ans, sa sœur et son frère, dans le but de reconstruire leur vie dans leur pays origine. Avant de quitter l'Iran, ils ont remis leur carte de séjour à la police des frontières. Pendant les deux ans passés en Afghanistan, le père est demeuré sans emploi et la famille a dépensé toutes ses économies. De plus, l'insécurité causée par les talibans régnait toujours dans le pays, notamment pour les femmes et les filles. À ce propos, la mère nous parle d'événements traumatisants qu'elles ont vécus : « Si, dans une maison, il n'y avait pas d'hommes, les talibans venaient dans la maison et violaient les filles et les femmes ». Elle ajoute aussi que les talibans ont commis deux fois un attentat-suicide près de l'école de Setareh : « Heureusement, Setareh, ce jour-là, n'était pas allée à l'école ». La famille a donc décidé de retourner en Iran avec un visa de visiteur. Au bout de trois mois, après l'expiration du visa, leur séjour en Iran était illégal. La première année à Téhéran, la famille a loué deux chambres chez la tante de Setareh, qui, par la suite, les aidera à louer une maison. Une des chambres de la maison a été aménagée en atelier de fabrication de chaussures et tous les membres de la famille (incluant les enfants) y travaillaient jusqu'au moment de l'émigration du père en Europe. Setareh a commencé à travailler à l'atelier à l'âge de 6 ans, à raison de 13 heures par jour en moyenne. Malgré tout, cette activité n'était pas suffisante pour permettre à la famille de combler tous ses besoins et elle fera face à des difficultés économiques dès les premiers jours de son installation en Iran. La mère explique que la vie est devenue plus difficile depuis que son mari a immigré en Grèce. Elle n'avait donc d'autre choix que de travailler à l'extérieur de la maison. De son côté, Setareh travaille comme ouvrière depuis trois ans dans un atelier de

maroquinerie. À propos des problèmes rencontrés au travail, elle mentionne en tout premier lieu l'absence de droits des employés afghans :

Les employeurs ne nous payaient pas tout ce qu'ils nous devaient, euh... Comme le salaire ou l'assurance de travail et on ne pouvait pas déposer une plainte légale parce qu'on était des immigrants illégaux [silence]... J'ai de plus été harcelée à plusieurs reprises dans les divers environnements de la société.

Setareh ne parle pas avec les membres de sa famille de ses espoirs, ni même des problèmes auxquels elle est confrontée. Elle fait toutes ses affaires elle-même, sans l'aide de personne. Par rapport à la relation avec son père, Setareh nous dit que son père, comme la plupart des hommes afghans, a des manières de penser traditionnelles. La jeune fille avait des conflits constants avec son père à propos de son droit à la liberté de sorties et de vêtements; elle souffrait des violences morales de la part de son père. Setareh a une relation plus ou moins étroite avec la mère : « Quand il y avait une tension entre moi et mon père, ma mère essayait de le calmer ». Lorsque nous demandons à Setareh comment elle voit son identité, elle nous l'explique de la façon suivante :

Répondre à cette question est très difficile. J'y ai beaucoup réfléchi. Mon origine est afghane et tout le monde me voit comme une afghane... euh moi, je vis en Iran depuis mon enfance... Euh je ne sais pas trop comment me définir : iranienne ou afghane ? Mais ça fait à peu près deux ans que la question de la nationalité n'est pas importante pour moi [silence]. Si quelqu'un m'interroge à ce sujet, je lui réponds que selon mon lieu de naissance et l'origine de mes parents, je suis afghane et que, d'autre part, j'ai grandi dans la culture iranienne et que j'ai donc une identité iranienne, mais que l'important est que je suis un être humain.

La jeune fille nous raconte qu'à son retour en Afghanistan, à l'âge de 10 ans, elle avait le sentiment d'être une étrangère dans son pays d'origine car elle se trouvait alors dans une culture totalement différente de celle de l'Iran où elle désirait

retourner. Elle apprécie la liberté d'expression qu'elle en a en tant que fille dans ce pays :

En Iran je peux dire aux autres : « ça ne te concerne pas! », mais là-bas [Afghanistan], je ne pouvais pas parler comme ça... En Afghanistan, les filles doivent se marier en bas âge. Quand j'avais 11 ans, les familles du côté de ma mère et du côté de mon père leur parlaient déjà de mon mariage! À cette époque-là, les filles sortaient de la maison rarement et leur présence dans la société était très faible. Je me souviens que ma sœur, les filles de nos familles et moi, on allait à l'école en groupe. Si on sortait seule, les gens parlaient mal derrière notre dos ou alors on était harcelées par les hommes.

Setareh nous explique aussi qu'elle a toujours voulu être indépendante, aller à l'université et travailler, mais qu'en Afghanistan ce n'est pas possible. Au moment de l'entretien, la famille de Setareh résidait dans un quartier pauvre de Téhéran, où la jeune fille ne se sent pas en sécurité.

#### ▪ Parcours scolaire

Setarheh a commencé la première année du primaire tardivement, à 8 ans, dans une école autogérée afghane de Téhéran où elle a fait sa première et sa deuxième année. La famille a fait le choix de ce type d'école (éducation informelle), car elle n'avait pas les moyens de payer les frais de scolarité exigés par les écoles publiques iraniennes, ni ceux du renouvellement de la carte de séjour. Deux ans plus tard, à l'âge de 10 ans, à son retour en Afghanistan, elle poursuivra sa scolarité dans ce pays au troisième et quatrième niveau du primaire. À 12 ans, Setareh retourne en Iran avec sa famille et continue ses études dans un centre communautaire local qui offre des services gratuits aux personnes réfugiées. Elle y a fait sa cinquième année du primaire ainsi que sa première année de secondaire de base. Étant donné qu'elle travaillait parallèlement le jour, le travail l'empêchait de se consacrer à ses études au centre communautaire et elle finira par abandonner ses études informelles à 13 ans pour

travailler à temps plein. Néanmoins, Setareh désirait poursuivre sa scolarisation secondaire. Bien qu'elle ne pouvait plus se rendre régulièrement au centre communautaire, elle y allait une fois par semaine afin de suivre des cours de mathématiques et elle étudiait chez elle en vue de passer l'examen du ministère pour recevoir son attestation d'équivalence de niveau secondaire de base. Cette attestation lui permettrait de poursuivre au niveau du secondaire supérieur à l'école publique iranienne. Un autre obstacle s'est présenté sur son chemin : pour passer cet examen ministériel, Setareh devait avoir le visa de séjour qui coûte un certain montant que la famille n'était pas en mesure de défrayer. Setareh repoussera donc le moment de passer l'examen, le temps de travailler à la fois pour soutenir sa famille et pour gagner l'argent nécessaire au renouvellement de son visa de séjour. Finalement, à l'âge de 19 ans, elle réussira à passer avec succès l'examen du ministère et recevra une attestation d'équivalence de deuxième niveau secondaire supérieur, ce qui l'a autorisée à continuer ses études au troisième niveau à l'école publique.

Setareh nous explique que cette école se situe dans un quartier défavorisé, à 40 minutes en autobus du quartier où elle réside. Malgré les difficultés liées à la distance et au transport, elle essayait d'éviter d'être en retard ou de s'absenter. Autonome, elle faisait ses devoirs seule et obtenait des résultats moyens aux évaluations. Sur le plan des relations sociales à l'école, Setareh avait uniquement des amis afghans et n'avait aucune relation avec ses camarades iraniennes. À ce sujet, elle explique :

Euh, mes inquiétudes à moi étaient différentes que les leurs [ses camarades] [silence]... Je devais travailler et je devais penser comment je pouvais passer les examens avec les nombreuses tâches que j'avais à faire. Moi et deux autres amies afghanes qui nous tenions ensemble, après l'école on devait faire des tâches ménagères et cuisiner, et moi je devais travailler avec mon père et encore le lendemain, j'allais à l'école... J'ouvrais mes livres à l'école pour étudier et j'étudiais aussi dans l'autobus sur le chemin de l'école parce qu'à la maison j'étais obligée de travailler. Une des raisons pour lesquelles je ne pouvais pas créer des amitiés était le fait que mes amies afghanes et moi, on

était obligées de faire nos devoirs à l'école pendant la pause, tandis que les autres enfants, eux, allaient dans la cour pour jouer, pour parler et étaient ensemble.

Setareh nous raconte que la directrice de l'école était respectueuse envers les Afghans. Par contre, les enseignants affichaient une attitude négative à leur égard et les humiliaient devant leurs camarades iraniennes. En raison notamment de l'attitude hostile de l'enseignante des cours de langue arabe et de l'enseignante des cours de religion, Setareh n'obtenait pas de bonnes notes dans ces matières. Elle nous en parle de manière suivante :

L'enseignante du cours de religion disait de mauvaises choses sur les sunnites [Setareh est sunnite]. J'avais aucune tendance fanatique à propos de ma religion, mais ces mots me rendaient fâchée et m'obligeaient de lui répondre et d'invoquer le Coran. Mais mon amie me contrôlait et me disait : « Arrête-toi! Elle va abaisser tes notes finales » et alors, moi, puisque j'avais besoin de mes notes de cours, je tolérais ces comportements... Aller à l'école était toujours le plus grand espoir de ma vie, mais quand je suis allée à l'école, j'ai détesté l'école! Et une des raisons pour lesquelles je détestais l'école et l'étude était le comportement des enseignantes [dit sur un ton de colère].

Setareh croit que l'attitude des enseignants à l'égard des élèves afghans influençait le comportement des élèves iraniens qui se montraient aussi hostiles à leur égard. La jeune fille explique que les garçons afghans, autant que les filles, étaient humiliés dans le milieu scolaire, ce qui conduisait parfois certains à se battre avec leurs pairs iraniens. Deux mois après son arrivée à l'école publique iranienne et le début de l'année scolaire, Setareh a dû abandonner l'école. Elle explique qu'elle a été acculée à cette décision parce que :

C'était la dernière année d'école et la pression des cours était très grande. Tous les jours on avait des examens... Je travaillais très dur à la maison et je n'avais pas de temps pour étudier... Ma motivation a faibli, je ne réessayais pas comme avant... Maintenant, je ne peux pas étudier [elle cherche le mot

juste] ... en fait, je veux étudier et avancer dans ma vie, mais je n'apprends plus!

Après son abandon scolaire, Setareh a essayé de poursuivre ses études à l'éducation des adultes. Mais une fois de plus, comme elle devait travailler de longues journées, il lui était impossible de fréquenter l'école des adultes de 14 heures à 18 heures. Alors, elle s'est tournée vers l'enseignement à distance pour les adultes et y a suivi des cours pendant six mois. Par contre, le ministère ne lui a pas crédité les 17 cours réussis et ne l'a pas autorisée à poursuivre l'enseignement à distance. En outre, l'attestation d'équivalence d'études qu'elle avait reçue du ministère (pour les années d'études complétées dans le secteur de l'éducation informelle) a été révoquée suite à un changement du règlement imposant la nécessité d'une scolarité continue. Très fâchée, Setareh s'est présentée à plusieurs reprises au ministère pour tenter de faire réévaluer son dossier, mais en vain : « Ils me jetaient la pierre et m'envoyaient d'une organisation à l'autre ».

En résumé, Setareh a passé dix ans dans le secteur de l'éducation informelle dans un organisme communautaire, deux mois de scolarisation à l'école publique iranienne et environ six mois à l'enseignement formel public pour adultes.

- Rôle de ses parents dans son parcours scolaire et projets d'avenir

La mère de Setareh explique avoir suivi quelques cours d'alphabétisation en Iran et elle encourageait fortement ses enfants à étudier pour qu'ils ne deviennent pas des illettrés comme elle. Elle ne pouvait pas aider sa fille dans ses études et n'était pas au courant de ce qu'elle vivait à l'école. Setareh ne voulait pas non plus ajouter à la complexité de la vie de sa mère en lui racontant les défis ou difficultés qu'elle rencontrait. Mais la jeune fille souligne que sa mère l'encourageait et disait souvent à

son père : « Laisse-la étudier, obtenir son diplôme et aller à l'université ». En effet, le père ne valorisait pas les études et il préférait que Setareh travaille au lieu d'étudier :

Son opinion était que savoir lire et écrire pour les filles suffisait et que recevoir un diplôme et aller à l'université n'était pas du tout important [silence]... Quand j'étudiais à l'école publique, je pleurais et lui disais que j'avais beaucoup de devoirs et que je ne pouvais pas étudier et travailler en même temps [...] [silence]. On avait toujours des conflits entre nous... Quand j'ai quitté l'école, la première personne qui était contente était mon père parce que j'allais alors pouvoir travailler toute la journée.

Setareh a plusieurs projets, comme suivre un cours de théâtre, acheter des livres de pièces de théâtre, etc. Elle voudrait aussi approfondir le domaine des sciences humaines, en particulier le droit, en raison de ce qui lui est arrivé dans sa vie (non-respect de ses droits comme travailleur réfugié). Elle souhaite pouvoir réaliser un jour ses aspirations. Au moment de l'entretien, elle participe aux activités sociales d'une association pour les droits de la femme. Les enseignantes iraniennes rencontrées au centre communautaire local sont devenues des amies et elles continuent de l'aider. Pendant ses temps libres, Setareh apprend à jouer de la guitare et elle lit. De plus, elle suit un cours de photographie offert gratuitement par le centre communautaire et elle écrit ses souvenirs quotidiennement.

#### 4.1.2 Cas 2

Fereshteh a 19 ans. Elle est née dans une province de l'est de l'Afghanistan, au moment où débute la guerre avec les talibans. Vingt jours après sa naissance, sa famille s'est réfugiée en Iran. Fereshteh a deux sœurs et quatre frères, tous plus âgés qu'elle. Lors de la collecte de données, elle vit avec son père, sa mère, sa sœur aînée, son frère, sa belle-sœur et ses nièces dans une petite maison de deux étages.

- Trajectoire migratoire familiale et vie en Iran

Les deux parents de Fereshteh sont nés en Afghanistan. Le père a d'abord émigré en Iran pour travailler, à l'âge de 25 ans, quand il était célibataire. Par la suite, il est retourné en Afghanistan où il s'est marié et où il était orfèvre. Les deux parents ont vécu une enfance très difficile à cause de la situation économique déplorable, du manque de soutien, de l'impossibilité de poursuivre des études, etc. Les actes dévastateurs des talibans ont exacerbé les difficultés économiques de la famille, qui a été confrontée à l'insécurité et a vécu des expériences traumatiques (décès d'un frère engagé dans l'armée). En 1999, son père et sa mère fuient vers l'Iran avec leurs enfants. Ils ont mis toutes leurs économies pour ce voyage long et risqué, et pour survivre en Iran en tant que demandeurs d'asile : « Les contrebandiers nous ont embarqués dans une camionnette et ils conduisaient à grande vitesse dans des chemins cahoteux ... Si la police de l'Iran nous avait arrêtés, elle nous aurait renvoyés en Afghanistan ». Dans les premiers jours à Téhéran, la famille a été hébergée chez un oncle de Fereshteh qui les aidera financièrement par la suite pour louer une chambre. La mère de Fereshteh rapporte que cette période où ils vivaient avec sept enfants dans une chambre a été particulièrement difficile. La famille a vécu sans papiers en Iran pendant huit ans avant de finalement obtenir la carte de séjour. Le père a présentement 65 ans et travaille comme vendeur dans la rue, deux ou trois jours par semaine. La mère, âgée de 46 ans, n'a jamais travaillé à l'extérieur de la maison. La famille fait toujours face à des problèmes économiques majeurs.

La famille vit dans un quartier défavorisé où Fereshteh ne se sent pas en sécurité. Elle nous dit qu'elle a peur de retourner chez elle le soir. La mère a la même opinion : « La majorité des habitants de notre quartier sont iraniens. Les habitants d'ici sont toujours en train de se battre. Le soir, les drogués couchent dans notre ruelle ».

La mère nous explique que, dans ce quartier, ils ont beaucoup de parenté. Fereshteh a été obligée de travailler dès l'âge de 5 ans comme vendeuse, du matin jusqu'à la nuit, dans la rue avec son père, ses frères et ses sœurs. À partir de 9 ans, elle a travaillé dans des ateliers de couture. Puis, à 12 ans, elle a commencé à travailler dans des salons de coiffure, ce qu'elle a fait jusqu'à 17 ans. À propos des problèmes rencontrés au travail, elle mentionne : dans la rue, ses sœurs et elle se comportaient comme des garçons et se sentaient très mal à l'aise, car il n'y avait pas de sécurité pour les filles à cet âge-là. Aussi elles avaient peur des agents municipaux, puisque son père n'avait pas le permis municipal pour travailler en tant que vendeur dans la rue. Dans la majorité des ateliers de couture, il y avait plus d'employés masculins et là elle avait peur de certains hommes qui lui paraissaient étranges. De plus, le travail était dur pour une fille de son âge. Dans les salons de coiffure, les heures de travail étaient longues et fastidieuses, le salaire bas – du fait qu'elle était afghane – et elle avait à subir des traitements humiliants de la part de l'employeuse. À ce sujet, Fereshteh explique :

Cette femme-là (l'employeuse) me maltraitait devant ses clients. J'avais 12 ans et, au lieu d'étudier à l'école, j'étais obligée de travailler très tôt le matin et jusqu'au soir. Elle me disait que je ne savais rien faire, mais je travaillais très bien! Même qu'elle me demandait de nettoyer sa maison sans rien me payer. Je ne pouvais rien dire [silence] Elle menaçait de m'expulser tout le temps et j'avais peur de perdre mon travail. Les jours les plus difficiles dans ma vie ont été dans ce salon de coiffure.

Dans sa famille, Fereshteh a une bonne relation avec sa sœur aînée, mais elle n'a personne sur qui elle peut compter quand elle a un problème. Quand nous lui demandons de nous parler de sa relation avec les hommes du foyer, elle nous dit qu'elle désirerait tout spécialement avoir une relation positive avec son père et ses frères ainsi que le soutien familial dans ses projets. Mais les hommes de la famille ne s'intéressent pas à ce qu'elle fait :

Mon père et mes frères me disaient : « Tu seras une bonne fille lorsque tu liras le Coran et prieras, porteras le voile, te marieras et resteras à la maison ». Pour moi, ces manières de voir les choses sont inacceptables!... Les traditions sont très strictes, par exemple, je n'ai pas le droit de porter aucun maquillage, mes cheveux ne doivent pas être vus sous le voile et quand ils me voient comme ça, ils commencent à me battre et à m'injurier et à me dire de mauvais mots! Les mots que je ne veux jamais entendre, surtout de ma propre famille!... Mais, je n'écoute plus ces cris [ton de colère], je ne m'en fais pas avec ce qu'ils disent, je fais ce que je veux!... Ils ne savent pas que ces jours-ci je pratique pour jouer dans une pièce de théâtre, mais ma mère et ma sœur sont au courant.

Concernant la relation avec sa mère, Fereshteh nous dit qu'elle est très à l'aise avec sa mère et qu'elle lui confie ses vraies pensées. Sa mère la soutient toujours lorsqu'il y a une tension entre elle et son père et ses frères : « Chaque fois que je retourne tard chez moi, elle doit supporter beaucoup de stress parce que mes frères l'attaquent [verbalement] et lui disent : C'est ta faute et c'est toi la laisse prendre trop de libertés! ». La mère nous a aussi parlé de la culture patriarcale qui domine dans la vie des Afghans et elle a comparé leur situation familiale avec celle des Iraniens, chez qui c'est normal pour les femmes de participer aux activités sociales et de jouer un rôle-clé dans le bien-être économique du ménage. Toutefois, compte tenu des coûts de la vie très élevés, les femmes et les jeunes filles afghanes aussi sont obligées de travailler et de participer aux activités sociales.

Fereshteh aimerait retourner en Afghanistan et apprendre à connaître les Afghans vivant dans ce pays. Elle explique que l'émigration vers l'Iran n'était pas son choix. Toutefois, elle considère qu'elle a trouvé plus de sécurité en Iran et qu'il lui sera difficile de quitter ce pays. Mais ce qui la dérange, c'est que même si elle a grandi en Iran, les Iraniens continuent de la considérer comme une Afghane. Elle souligne :

Je suis originaire de l'Afghanistan, un pays que je ne connais pas. J'ai grandi en Iran, mais la société iranienne ne m'accepte pas comme une fille iranienne. Euh... je ne sais pas qui je suis et quelle est mon identité ? Mais quelle est la

différence quand on est tous des êtres humains ? Quelquefois je demande à ma sœur : « Est-ce que les Afghans viennent de la planète Mars ? Ont-ils des cornes ? ». Certains Iraniens nous parlent comme si les Afghans sont sales et misérables ! Qu'est-ce que ça signifie ? [ton de la colère] [silence]... Je suis fatiguée de ce regard !

Fereshteh relève aussi que, physiquement, tous les membres de sa famille ressemblent à des Iraniens et que personne ne peut deviner s'ils ont Afghans s'ils ne le disent pas. Cependant, elle ne cache pas son identité afghane, comme le font certaines de ses amies.

#### ▪ Parcours scolaire

Fereshteh a commencé l'école tardivement à l'âge de 8 ans. Elle débute son primaire dans une école publique iranienne puis change d'école au secondaire. Son école était située dans le quartier où elle résidait. Elle allait travailler après l'école quatre à cinq heures par jour : « Je payais presque mes frais de scolarité toute seule... J'étudiais parfois pendant les soirs, mais pas beaucoup parce que j'étais toujours trop fatiguée ». Fereshteh était autonome et elle faisait ses devoirs seule. Parfois, ses sœurs aînées, qui ont étudié en Iran et ont reçu leur diplôme secondaire dans ce pays, l'aidaient. Fereshteh révèle que sa mère ne sait pas lire et ne pouvait pas comprendre son bulletin scolaire ni n'était au courant de son niveau scolaire : « Elle regardait mes devoirs et en voyant les parties marquées en rouge, elle comprenait que je ne savais pas cette partie de la leçon et elle demandait à mes enseignantes, avec honte, de lui expliquer ». Elle raconte aussi que la maison où sa famille habitait était très petite et toujours très bruyante, ce qui ne facilitait pas l'étude. Néanmoins, ses résultats étaient dans la moyenne. À l'école elle n'avait pas beaucoup d'amies et elle se sentait seul. Comme dans le cas de Setareh : « Les enfants de cette école étaient plus ou moins de la classe populaire, mais pas au point où elles étaient obligées de travailler comme moi... Elles ne savaient pas que je travaillais. ».

Fereshteh parle aussi de l'attitude hostile des élèves iraniennes, même s'il existait peu de tensions entre les élèves iraniennes et elle directement :

Quand il y avait une tension entre moi et les enfants iraniennes, elles me criaient : « Afghani, afghani » [l'afghani est l'unité monétaire de l'Afghanistan, mais en persan « afghani » a un autre sens péjoratif : une personne de l'Afghanistan] et comme ça, elles se me moquaient de moi. Ce comportement me dérangeait beaucoup [silence]. Je leur disais : « Y a-t-il une différence entre nous ? »

La jeune fille explique que les enseignants affichaient une attitude positive à son égard, contrairement à la directrice de l'école qui, elle, avait des comportements discriminatoires envers les élèves afghans :

J'étais réprimée même là-bas [à l'école]. Je voulais être une étudiante modèle avec de très bonnes notes... Au total, il y avait un autre regard envers nous [silence]. Je ne me souviens pas trop des attitudes de la directrice, mais chaque année, au moment de l'inscription, elle me disait : « Tu es afghane et on ne t'accepte pas parce que nous n'avons pas encore reçu de directive ministérielle ».

La mère nous explique que le personnel de l'école avait un bon comportement avec elle. Mais, lorsqu'elle a eu des problèmes pour payer les frais de scolarité, le personnel l'a traitée autrement : « Elles me disaient qu'il faut d'abord apporter l'argent et on te donne le relevé de notes et puis on inscrit ta fille... Je leur disais que je ne peux pas le payer au complet et elles acceptaient que je puisse le payer mensuellement ».

À la question : « Est-ce que les filles afghanes rencontrent moins de problèmes que les garçons afghans dans les écoles publiques en Iran ? », Fereshteh nous répond : « Je connais des garçons qui ne tolèrent pas facilement qu'on leur lance « afghani ». Ce type de comportement les fâche et ils entrent alors en conflit avec leurs camarades iraniens ».

Elle a quitté l'école après le premier niveau de secondaire de base, à l'âge de 13 ans. Elle a dû abandonner l'école pour travailler :

J'ai vraiment perdu ma motivation, les cours étaient difficiles et moi je n'aimais plus étudier... Il y avait beaucoup de pression sur moi, de l'école, du travail et de la famille... Tout s'abattait sur moi en même temps, et je pensais qu'abandonner l'école était peut-être mieux pour moi.

Elle désirait poursuivre ses études, mais les conditions de vie de la famille ne le lui permettaient pas. Le jour où elle et sa mère sont allées à l'école pour annoncer son abandon scolaire, une enseignante a demandé à sa mère d'éviter de retirer Fereshteh de l'école, mais sa mère a gardé le silence. Fereshteh avait un mauvais pressentiment: abandonner l'école allait signifier travailler à temps complet. Elle croit qu'abandonner l'école a été la plus grande erreur de sa vie.

À 17 ans et demi, Fereshteh a décidé d'entrer dans un institut de formation dont la mission était le soutien des personnes démunies. Comme le critère d'entrée était d'avoir terminé le cycle de secondaire de base, elle a été encouragée à retourner aux études. Elle a étudié intensivement pour réussir le deuxième, puis le troisième niveau de secondaire de base dans un centre communautaire local, tout en travaillant à l'extérieur pour aider sa famille. Puis, ayant passé avec succès l'examen du ministère, elle a reçu une attestation d'équivalence de niveau secondaire de base. Elle est ensuite entrée dans un institut de formation qui l'intéressait, malgré la désapprobation de son père et de ses frères qui lui demandaient de soutenir financièrement la famille au lieu d'étudier. À l'institut, les cours étaient difficiles et Fereshteh n'était pas capable de travailler et d'étudier en même temps. Elle a donc choisi de quitter son travail pour consacrer son temps aux études :

J'ai toujours fait passer ma propre vie, mes espoirs et mon désir d'étudier après les besoins de ma famille... ...J'ai dit à mes parents et à mes frères qu'à partir de maintenant, je ne travaillais plus! Je leur ai dit : « Je ne veux pas vivre votre vie! » Je veux étudier, c'est ma vie! [avec emphase].

Au moment de l'entretien, elle étudie intensivement ses leçons de deuxième année de secondaire supérieur pour pouvoir entrer à l'école étatique professionnelle des adultes et étudier l'art. Au total, elle a fait six ans de scolarisation formelle ininterrompue à l'école publique iranienne et trois ans de scolarisation informelle.

- Rôle de ses parents dans son parcours scolaire et projets d'avenir

Fereshteh souligne que son père ne valorisait pas les études : « Il y avait trop de conflits et de désaccords pour que j'étudie... Mon père désirait que mes sœurs et moi, on soit des garçons pour aider la famille comme mes frères et il me disait toujours « Tu dois aller au travail » et c'était très douloureux pour moi... Il n'est jamais venu à mon école ». Contrairement au père, la mère voulait que Fereshteh étudie. Celle-ci venait à l'école pour inscrire sa fille et elle participait aux réunions parents-enseignants. Elle reconnaît néanmoins que la famille avait besoin de l'argent que Fereshteh gagnait. La mère estime en outre que Fereshteh n'avait pas envie d'étudier, contrairement à ses deux sœurs qui ont poursuivi leurs études. De son côté, Fereshteh aurait souhaité que sa mère s'engage davantage dans sa scolarité, comme les autres mères :

J'aurais voulu qu'elle m'emmène à l'école tous les matins et puis qu'elle vienne me chercher... Je voyais comment les autres parents faisaient leurs affaires avec leurs enfants, avec enthousiasme, mais pour ma famille rien de cela n'était important... Je désirais que ma mère soit une femme éduquée et je la présenterais aux autres et leur dirais qu'elle est ma mère [silence]... Mais, elle n'était pas comme ça.

Fereshteh souhaiterait obtenir son diplôme, puis entrer à l'université en arts. Elle croit qu'elle atteindra ses objectifs, malgré tous les obstacles :

D'une part, quand je vois la plupart des jeunes de mon entourage et que je regarde moi-même dans cette situation [elle cherche le mot juste] [...] ... Euh... je désire plein de choses, j'aimerais vivre comme les autres, mais ces

conditions ne sont pas présentées et je ne blâme jamais mes parents... Mais d'autre part, quand je compare ma situation avec celle des autres qui sont dans une condition inférieure à la mienne, je vois que je ne suis pas la seule personne dans cette situation... Il y a eu beaucoup de fois dans ma vie où j'ai crié : « Pourquoi est-ce que je suis dans une telle situation ? » Mais, même avec tout ça, j'ai dit : « Oh merci, mon Dieu, je suis dans un bon endroit, je suis plus avancée que beaucoup d'autres jeunes de mon âge, je peux construire ma vie ».

Les enseignantes iraniennes rencontrées au centre communautaire local sont devenues des amies et elles l'aident beaucoup. Elle explique qu'elles ont eu une influence positive sur sa vie et qu'elles ont changé son regard sur la vie. Pendant ses temps libres, Fereshteh fait de la peinture, étudie la langue anglaise et fait du théâtre.

#### 4.1.3 Cas 3

Arezoo, âgée de 17 ans, est née en Iran. Elle habite avec sa mère, son père, sa grand-mère, son frère de 19 ans et sa sœur de 6 ans.

- Trajectoire migratoire familiale et vie en Iran

La mère d'Arezoo a 33 ans et elle est née en Iran. Son père a 44 ans et il est né en Afghanistan. À partir de l'âge de 12 ans, il voyageait en Iran seul pour travailler et soutenir financièrement ses parents. Il s'est marié en Iran avec la mère d'Arezoo, puis après la chute des talibans, après environ neuf ans de mariage, la famille est repartie volontairement en Afghanistan pour rejoindre des parents du père avec Arezoo, âgée de 6 ans, et son frère, âgé de 8 ans. Selon les propos de la mère, pendant la guerre civile, leur biens mobiliers et immobiliers (terres agricoles, maison) ont été détruits. La mère explique que la vie en Afghanistan était accompagnée de difficultés économiques et marquée par la peur de la violence des talibans : « Chaque fois qu'Arezoo et son frère allaient à l'école, un homme de la famille les accompagnait...

Ni moi ni les enfants, on a osé sortir seuls. Même, je ne laissais pas mes enfants jouer devant la maison...les talibans kidnappaient des enfants, c'était vraiment effrayant ». Arezoo garde des souvenirs amers de son séjour en Afghanistan qu'elle ne peut pas oublier : maladies, crainte des talibans, etc. Deux ans après leur retour en Afghanistan, la famille, qui avait dépensé toutes ses économies, a dû repartir en Iran : « On a laissé à peu près toutes les choses qu'on avait là-bas et on est retourné en Iran avec plus de misère et plus de maladie. J'ai ramené cet ulcère gastrique de là-bas » (mère d'Arezoo).

Les premiers mois, la famille a habité chez les parents de la mère d'Arezoo. Après, la famille a loué une maison. Puisque le renouvellement du visa de séjour temporaire de l'Iran pour les réfugiés afghans coûtait cher, pendant deux ans la famille a vécu dans ce pays sans documents légaux. Puis, au moment de l'inscription des enfants à l'école publique, les parents ont renouvelé le visa de séjour. Lors de l'entretien, cela faisait neuf ans que la famille était de retour à Téhéran. Le père, qui a étudié jusqu'à la quatrième année du primaire en Afghanistan, est manoeuvre en Iran, mais en raison de douleurs à ses jambes blessées au travail dans un chantier de construction, il n'est pas en mesure de travailler sur de longues périodes. La grand-mère, qui a toujours travaillé comme ménagère par le passé pour soutenir la famille, n'est plus capable de faire ce travail et a arrêté de le faire depuis deux ans. La mère, de son côté, souffre de dépression et de nombreux maux physiques, et c'est pour ça que depuis trois ans elle n'est pas en mesure de faire de petites tâches ménagères comme avant. Le frère aîné d'Arezoo, âgé de 19 ans, ne travaille plus. Lui aussi est déprimé et très nerveux, il a souvent des convulsions et souffre d'une maladie cardiaque. Arezoo et son père sont donc les deux seules personnes qui travaillent dans cette famille de six personnes. En raison de leurs difficultés économiques, la famille d'Arezoo n'a pas été en mesure de payer les coûts du renouvellement du permis de séjour et, au moment de l'entretien, la famille habite en Iran sans statut. La mère nous explique que cette situation rend

impossible l'inscription de la sœur cadette d'Arezzo, âgée de 6 ans, à l'école publique iranienne.

La mère a suivi des cours d'alphabétisation dans le centre communautaire, en dépit de la forte opposition de son conjoint. Comme elle nous le raconte, les femmes au foyer sont confrontées aux contraintes culturelles imposées par le père d'Arezo. Elles ne connaissent pas le quartier ni personne dans leur voisinage, puisque le père ne les autorise pas à sortir seule. Elle ajoute que son mari a une mentalité traditionnelle malgré le fait qu'il habite depuis longtemps à Téhéran, opinion que partage Arezo. Quand nous demandons à Arezo de nous parler de sa relation avec son père, elle nous explique qu'il a des pensées rétrogrades qu'une femme doit rester à la maison et faire le ménage :

Avant, il avait des problèmes avec mon travail à l'extérieur de la maison, mais puis il l'a accepté... Au début, il me disait de porter le tchador [vêtement traditionnel iranien porté par les femmes], je déteste le tchador [rires]... et je l'ai laissé de côté!... J'adorais jouer de la guitare, mais mon père me disait « Je ne veux pas que tu sortes de la maison avec la guitare! » J'ai beaucoup essayé de le satisfaire [étouffée avec des larmes dans les yeux].

Elle se dispute avec lui à ce sujet et pour défendre sa mère lorsqu'il y a des mésententes dans le couple. Malgré cela, elle aime beaucoup son père. Sa relation avec sa mère est plus chaleureuse et aide à apaiser la dépression de cette dernière. Toutefois, Arezo nous confie qu'elle n'a personne avec qui elle peut parler quand elle rencontre des problèmes et elle a tenté de se suicider plusieurs fois :

Mais, je ne suis pas morte [profond soupir] ... Ça a été ma malchance [rire ironique] ... Maintenant, je pense que, si je meurs, ça me permettrait de me débarrasser de cette vie, mais alors qu'est-ce qui va se passer avec ma mère ? [silence]... Toute seule [...]. Mais cette vie me fait aussi du mal [rire gêné].

Arezo habite dans un quartier défavorisé où elle se sent en sécurité. Elle nous raconte que dans le quartier où elle habite il y a plus d'Iraniens que d'Afghans et ses

voisins ne sont pas aussi pauvres que sa famille. La jeune fille explique qu'elle « détestait être afghane » quand elle était petite, en raison du manque de considération des gens envers les Afghans et la manière dont ils étaient traités. En grandissant, elle a appris à mieux accepter son identité et elle s'introduit aux autres en disant qu'elle est une fille afghane. Cependant, Arezoo a peur de la réaction des gens quand ils apprennent qu'elle est Afghane. Elle est mécontente que sa famille l'oblige à suivre les traditions de l'Afghanistan alors qu'elle habite en Iran et s'est familiarisée avec la culture. Comme Arezoo nous le mentionne, elle désire rester en Iran pour avoir la liberté et la sécurité plus qu'elle ne retrouve pas en Afghanistan.

#### ▪ Parcours scolaire

Arezoo a commencé l'école à l'âge de 7 ans en Afghanistan, mais avant la fin de l'année scolaire, la famille est repartie en Iran. En Iran, elle a refait sa première année dans une école autogérée afghane, où elle y a poursuivi la deuxième année du primaire. Sa mère a mis beaucoup d'énergie pour l'inscrire à l'école publique. Cette dernière aussi désirait fréquenter l'école étatique :

Elles [le personnel de l'école] ne m'ont pas permis d'étudier à l'école. J'ai beaucoup insisté... Euh... je me souviens, une fois, j'ai pleuré devant la directrice de l'école et je lui ai dit que je pouvais me contenter d'une chaise au fond de la classe... euh... pour lui montrer que je n'allais pas ainsi occuper un banc et prendre la place d'un autre élève, mais elle m'a dit que je n'ai pas le droit [silence].

Arezoo nous raconte qu'elle pleurait à la vue des élèves vêtus de leur uniforme allant à l'école, tandis qu'elle était obligée de fréquenter le secteur informel. Pour qu'elle puisse faire sa troisième année du primaire dans une école publique iranienne, la famille a renouvelé son visa de séjour et Arezoo a passé l'examen du ministère afin de recevoir une attestation d'équivalence de niveau, après quoi sa mère l'a inscrite à une école publique iranienne dans le quartier où elle habite. Plus tard, elle a changé

d'école pour entamer son secondaire de base. Arezoo n'a pas travaillé pendant sa scolarisation, mais à partir de la troisième année de secondaire de base, à l'âge de 13 ans, elle accomplissait des tâches domestiques avec sa mère : « On faisait des emballages de vêtements, un travail que le centre communautaire nous avait donné. Après dîner, je travaillais et pendant la soirée j'étudiais. Je réussissais à bien faire les deux ». Arezoo était autonome et elle faisait ses devoirs toute seule, mais parfois sa grand-mère les amenait, elle et son frère aîné, dans une famille de la parenté éloignée du père pour faire leurs devoirs. Tout au long de ses études, Arezoo évitait d'être absente, de sorte qu'elle avait de très bons résultats scolaires. Elle avait des camarades afghanes et iraniennes, mais la plupart de ses amies étaient iraniennes. Celles-ci avaient une meilleure situation financière qu'elle, mais cela n'entraînait aucun problème dans leurs relations. À l'école, Arezoo était heureuse. À ce sujet, elle explique :

Euh j'adorais étudier. Je ne me sentais pas seule à l'école, on faisait des bêtises, on jouait, on étudiait. En particulier, pendant le cours d'éducation physique [rires joyeux] ... On était si heureux, vous ne savez pas combien [soupir]... J'aimais tout à l'école et rien ne me dérangeait ou ne me démotivait. Euh... j'avais un but: devenir avocate! Et il y a aussi que [...] je voulais quitter la maison de toute façon!

Les enseignantes affichaient une attitude positive à son égard, sauf l'enseignante de cinquième année qui faisait une différence entre les Iraniennes et les Afghanes : « Elle déplaçait les élèves afghans vers le fond de la classe, derrière nos pairs iraniens et elle ne nous laissait pas participer beaucoup dans la classe mais je ne m'en faisais pas! J'avais une bonne amie iranienne dans la classe, on étudiait ensemble et j'avais de très bonnes notes ». Au secondaire de base, Arezoo a fait face à des comportements discriminatoires de la directrice :

Environ une fois par mois, la directrice venait nous chercher dans la classe et disait, avec un mauvais ton : « Les Afghans, levez les mains et sortez de la classe » [en imitant le ton de la voix]. C'était pour les frais de scolarité! Ce

comportement me rendait très mal à l'aise. Quelle est la différence entre nous et eux ? [élèves iraniens]

La mère d'Arezoo n'appréciait pas ces comportements et elle croit qu'au lieu d'agir de cette façon, la directrice aurait pu appeler les mères et résoudre ce problème avec elles. Arezoo a abandonné l'école à la fin de troisième niveau de secondaire de base, à l'âge de 14 ans, sous la pression du père qui était en désaccord avec la poursuite des études de sa fille ainsi que, selon les dires de la mère, pour l'aide pécuniaire de la famille et la difficulté à payer les frais de scolarité. Arezoo nous explique qu'elle était tellement triste de ne pas pouvoir continuer d'étudier qu'elle pleurait la nuit et qu'elle a été déprimée pendant deux ans. Elle consultait une travailleuse sociale au centre communautaire local. Sa mère nous dit la même chose.

Arezoo a essayé de reprendre ses études au sein d'un établissement formel d'éducation pour adultes et le centre communautaire local a payé les frais de scolarité. Cependant, le jour de l'inscription, elle s'est heurtée à l'opposition de son père. Il disait à sa femme qu'Arezoo ne pouvait pas étudier s'ils voulaient surmonter le problème financier de la famille. Arezoo a essayé de s'inscrire dans un autre établissement qui était très loin de chez elle. Très découragée, elle a eu plusieurs difficultés pour son inscription, en allant d'une école à l'autre, à cause du manque de documents, de la date d'échéance dépassée, etc. En outre, une fois de plus, elle a été confrontée au désaccord du père qui estimait que ce serait une « honte et une disgrâce » pour la famille si on la voyait rentrer tard le soir. Deux ans après son abandon scolaire, à l'âge de 16 ans, Arezoo a commencé à suivre des cours de couture, qui ne l'intéressaient pas du tout, tous les jours de 8 heures à midi. Les autres étudiantes étaient beaucoup plus âgées qu'elle et Arezoo explique : « La couture, c'était quelque chose qui m'a étrangement étouffé et c'était dans un sous-sol [profond soupir] [...] Quelquefois, j'ai fui de cours et j'errais dans la rue jusqu'à la fin du cours [rires] ». Après deux mois, Arezoo a quitté les cours de couture, mais elle a

regretté cette décision et a repris ces cours : « Je suis arrivée nulle part dans ma vie... Le mieux que je peux faire est de continuer ce métier [couture] parce que j'ai travaillé dur pour me rendre où je suis maintenant ». Au total, Arezoo a fait six ans de scolarisation formelle ininterrompue et deux ans de scolarisation informelle.

▪ Rôle de ses parents dans son parcours scolaire et projets d'avenir

Concernant le sentiment de ses parents envers l'éducation, Arezoo nous dit que sa mère, bien qu'elle n'était pas en mesure de l'aider dans ses devoirs, encourageait ses enfants à étudier et soutenait beaucoup Arezoo. En ce sens, sa mère souligne : « Je désirais beaucoup qu'Arezoo retourne à l'école... [étouffée par les larmes] parce qu'Arezoo avait beaucoup d'ambition et désirait continuer ses études... [pleurs] [arrêt de l'entrevue reprise plus tard] ». La mère indique que malgré qu'elle soit née en Iran et qu'elle a grandi dans ce pays, du fait que leurs parents étaient illettrés, elle aussi n'avait pas la chance d'acquérir l'éducation. Elle désire rester en Iran : « Juste parce qu'ici, on peut rester vivant, en quelque sorte, et ici la situation de l'éducation est beaucoup mieux qu'en Afghanistan ». Son père, au contraire, ne valorisait pas la scolarisation des enfants, notamment pour les filles :

Dès le début, il disait à ma mère que ça ne m'était pas nécessaire d'aller à l'école... « Ai-je fait mes études, moi ? Toi, as-tu fait tes études ? Vont-ils mourir s'ils ne font pas leurs études, eux ? ... Il me dit : « Tu perds tout ton temps si tu vas à l'école ». Il me dit qu'au lieu d'aller à l'école, il faut apprendre la coiffure ou la couture.

Au moment de l'entretien, Arezoo s'occupe de petites tâches de couture dans le centre communautaire du quartier où elle vit et aussi à domicile, pour des particuliers. À peu près tout le revenu gagné est dépensé pour ses cours de couture qui sont dispendieux. De plus, elle aide sa mère à payer les médicaments, le médecin, etc. Elle a toujours gardé espoir de reprendre ses études. Le soir, après avoir terminé les commandes de couture, elle étudie ses leçons de première année du secondaire

supérieur. Elle souhaite suivre les cours d'anglais et de mathématiques offerts par le centre communautaire. Mais Arezoo nous confie qu'elle a peur que son père ne lui permette pas de reprendre ses études.

Pendant ses temps libres, elle tient un journal où elle écrit les sentiments qu'elle éprouve et les mots qu'elle désire dire à quelqu'un, nous expliquant que c'est un moyen de fuir ses problèmes. Elle a envie de continuer à travailler dans le domaine de la couture. Après avoir quitté l'école, Arezoo a perdu ses amies proches, car son père ne l'a pas laissée les contacter et présentement il n'y a personne dans sa vie. Mais elle nous explique qu'une des personnes du centre communautaire local l'aide beaucoup et c'est quelqu'un qui a eu une influence positive dans sa vie.

#### 4.1.4 Cas 4

Bahram a 17 ans. Il est né en Iran. Il a deux frères, l'aîné s'est marié et l'autre a immigré, l'année dernière, en Grèce où il vit sans documents légaux. Il a aussi une sœur âgée de 26 ans. Il habite présentement avec sa mère, son père et sa sœur.

##### ▪ Trajectoire migratoire familiale et vie en Iran

La mère de Bahram a 42 ans et elle est née en Afghanistan. Elle a vécu des expériences traumatiques dans son pays d'origine : alors qu'elle était enfant, elle a perdu son père, son frère aîné, deux oncles et son cousin dans la guerre civile avec l'armée soviétique. Elle a immigré légalement en Iran avec sa mère, sa sœur et son frère quand elle avait 9 ans. Elle a grandi dans une ville du nord-ouest de l'Iran, où elle s'est mariée et a donné naissance à ses trois enfants. Le père, avant son mariage, voyageait en Iran pour travailler. Après cinq ans de mariage, en 1995, quelques années après la chute du régime communiste, la famille de Bahram, qui désirait regagner son pays d'origine, est volontairement retournée en Afghanistan. Mais trois

ans plus tard, du fait de la violence et de l'insécurité générées par les talibans et des difficultés économiques que rencontraient la famille, celle-ci est retournée vivre en Iran.

La première année en Iran, la famille logeait dans une petite chambre. Puis, elle a déménagé dans le quartier où elle habite présentement. La mère a suivi quelques cours d'alphabétisation dans un centre communautaire local à Téhéran et elle est capable de lire le nom des amis enregistrés dans son cellulaire. Elle n'a jamais travaillé à l'extérieur de la maison, ni en Afghanistan ni en Iran. En Iran, elle effectue des tâches saisonnières à la maison : préparation de repas qu'elle vend, confection de sacs en tissus, etc. Le père est illettré et, en Afghanistan, il s'occupait à diverses tâches sur les chantiers de construction ou de manutentionnaire, etc. En Iran, le père, âgé de 54 ans, est cireur de chaussures dans la rue, ce qui lui rapportait un très petit revenu quotidien. Depuis un an, il a un grave problème à un genou, après avoir été écrasé au travail, et il n'est pas en mesure de travailler pour une longue durée pendant la journée. De plus, ça fait plus de vingt ans qu'il prend des médicaments pour son estomac et ses problèmes nerveux. La mère et la sœur de Bahram ont aussi des problèmes de santé importants qui ont des impacts sur la situation économique familiale (coûts élevés liés au traitement des maladies des membres de la famille). Ils rencontrent déjà des difficultés pour le paiement du loyer, des frais de scolarité des enfants, le renouvellement des cartes de séjour, l'achat de nourriture, etc.

La famille a habité pendant des années sans permis de séjour et tous les enfants, sauf Bahram, n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école formelle. Au moment de l'entretien, les membres de la famille détiennent leur permis de séjour car, selon les dires de la mère, si son mari ou ses fils sont arrêtés par la police iranienne, ils seront expulsés en Afghanistan et s'ils veulent retourner en Iran, soit légalement ou illégalement, ils devront payer des montants trop élevés.

Bahram habite dans un quartier défavorisé à forte présence de toxicomanes et de trafic de drogues. Malgré tout, la mère trouve ce quartier sécuritaire, puisqu'elle a confiance en ses enfants qui ne sont pas attirés par les drogues. Pour aider à soutenir financièrement la famille, il a commencé à travailler à l'âge de 11 ans comme vendeur dans la rue. À propos des problèmes rencontrés au travail, il mentionne en particulier le froid pendant l'hiver ainsi que les agents municipaux qui l'empêchaient de vaquer à ses affaires. Ça fait trois mois qu'il occupe un emploi dans un garage automobile. Il nous raconte que ses heures de travail sont longues et fastidieuses, de 8 heures à 20 heures, coupées par une petite pause d'une heure pour dîner. Son salaire est très bas – du fait qu'il est Afghan – et ne couvre qu'une partie du loyer. Il nous dit que son employeur iranien a une attitude plutôt correcte à son égard. Ses relations avec ses parents sont bonnes et respectueuses. Mais quand nous lui demandons s'il y a une personne avec qui il peut parler de ses espoirs et de ses problèmes, il répond : « Avec personne [ton de voix très bas] [silence]... parce que si je leur en parle, je sais que personne ne peut rien faire ».

Bahram n'a jamais visité l'Afghanistan et il a un peu de connaissances sur ce pays. Cependant, il nous dit qu'il est Afghan, étant donné que ses parents sont Afghans. À propos de ses impressions sur l'Iran, il nous dit :

Je n'aime pas trop l'idée de quitter l'Iran comme l'a fait mon frère parce que [...] euh... par exemple, ici, je connais tout le monde, nous avons un langage commun... Mais si un jour l'Afghanistan redevient un pays sécuritaire, je choisirais d'y aller, puisque l'Afghanistan est mon pays d'origine.

#### ▪ Parcours scolaire

Bahram commence son primaire dans une école publique iranienne à 7 ans, puis change d'école au secondaire de base et encore au secondaire supérieur. Les écoles étaient situées dans le quartier où il vivait. À partir de la première année secondaire de base, en raison de la situation financière ardue de la famille ainsi que pour payer

son frais scolarité, il a commencé à travailler après l'école, de 13 heures ou 14 heures jusqu'à 20 heures ou 20 heures 30. Après son travail, il étudiait à peu près deux heures. Parfois, sa sœur aînée et son frère aîné, qui avaient étudié en Iran dans des écoles afghanes autogérées par des Afghans, l'aidaient dans ses études, mais le plus souvent il faisait ses devoirs seul. À l'école, Bahram avait de bons amis, iraniens et afghans. Il n'existait pas de tensions entre les élèves iraniens et Bahram, comme il en témoigne dans l'extrait ci-dessous :

Les enfants iraniens, du fait qu'on habitait dans le même quartier et qu'on se connaissait bien, ils ne nous dérangent pas, il n'y avait pas de conflits entre nous à l'école [silence]. Mais... euh... au secondaire, euh... [il cherche le mot juste] la différence entre la nourriture et l'habillement des enfants iraniens c'est ce qui...pour moi... [silence] euh... me dérangeait.

Les enseignants affichaient une attitude positive à son égard : « Ils ne faisaient pas de grandes différences entre les élèves iraniens et les élèves afghans ». Selon Bahram, tout le personnel de l'école avait une attitude positive à son égard. Mais lorsque que la famille avait à faire face au paiement des frais de scolarité, du fait qu'il était afghan, le directeur de l'école exerçait des pressions sur les parents de Bahram pour qu'ils payent ses frais le plus rapidement possible. La mère nous explique qu'elle a demandé de l'école « Au minimum, réserver sa place, mais l'école n'a pas accepté... J'ai emprunté cet argent ».

Bahram a eu aussi à subir des traitements humiliants de la part de surveillants qui n'aimaient pas les élèves afghans. Il nous exprime que, personnellement, il n'avait aucun problème avec le directeur et le surveillant ou les enseignants, mais quand il voyait comment le surveillant traitait les Afghans, il se sentait très mal : « Si, euh... par exemple, un élève afghan portait des vêtements sales ou faisait des bêtises, il disait que tous les Afghans sont sales ou que tous les Afghans sont sans ordre ». Bahram évitait de s'absenter de l'école. Il avait de très bons résultats scolaires jusqu'à la première année du secondaire de base. En deuxième et en troisième année du

secondaire, son rendement scolaire a diminué et à la première année du secondaire supérieur, il a eu des échecs scolaires :

Mon frère a immigré en Europe, mon père était seul, il a fallu que je l'aide...Je travaillais et je n'avais pas assez de temps pour étudier... le coût élevé de la vie et les frais de scolarité me préoccupaient...Les enseignants me demandaient de prendre les cours extrascolaires de mathématiques, la science... Je leur ai dit qu'on n'a pas l'argent pour ces cours, mais ils me donnaient de mauvaises notes.

Bahram a abandonné l'école après le premier niveau du secondaire supérieur, à l'âge de 16 ans. Le souvenir du jour où il a quitté l'école le hante encore. Comme il nous le dit, ce n'était pas une décision volontaire. Il était au courant que son père devait emprunter de l'argent pour pouvoir subvenir aux besoins de la famille. « J'aimais plutôt bien l'école, être avec des camarades et apprendre de nouvelles choses, c'était très bon, j'étais content ». Mais il n'avait pas d'autre choix que d'abandonner l'école. Au total, Bahram a fait neuf ans de scolarisation formelle sans interruption.

Il a essayé de retourner à l'école, mais encore une fois les frais de scolarité et le coût de la vie l'ont empêché de s'inscrire. Bahram aimerait poursuivre ses études dans une école technique pour apprendre la mécanique, mais nous explique que les ressortissants étrangers ne sont pas admissibles dans ce type d'école.

- Rôle de ses parents dans son parcours scolaire et projets d'avenir

Tous les membres de la famille désiraient que Bahram étudie : « Mes parents sont illettrés, mais ils m'encourageaient à étudier... Mon père me disait : « Je désire que tu étudies, parce que je n'avais pas cette chance dans la vie ». Bahram explique que son père venait parfois à l'école aux réunions parents-enseignants, mais que sa mère venait plus souvent que son père parce qu'elle avait plus de temps libre. La mère nous affirme la même chose et soutient qu'elle désirait que Bahram continue ses études

pour qu'il ne soit pas exposé aux conditions difficiles que ses parents ont connues : « Mais je n'ai réussi pas à augmenter leur niveau d'alphabétisation [dit sur un ton de désespoir] ». Bahram souhaiterait être mécanicien professionnel et avoir son propre garage, sans avoir à naviguer entre différents métiers. De même, il désire suivre des cours d'anglais au centre communautaire de son quartier, mais, son travail actuel l'empêche de continuer ces cours. Selon lui, il n'a pas de modèle qu'il pourrait suivre. Par exemple, son père et son frère n'ont pas une formation qui aurait pu l'inspirer. Pendant ses temps libres, il accompagne son père ou fait des courses pour aider sa mère et puisque ses amis travaillent comme lui, ils se rencontrent la fin de semaine.

#### 4.1.5 Cas 5

Maher a 16 ans. Il est né en Afghanistan, dans une ville frontalière avec l'Iran, où il y avait beaucoup de membres des forces talibanes. Il vivait avec sa mère, son père et son frère aîné. Son père a été tué dans un attentat suicide taliban. Maher est arrivé en Iran à l'âge de 5 ans. Présentement, il vit à Téhéran avec sa mère, un frère âgé de 9 ans et une sœur de 4 ans ainsi qu'avec la famille de son oncle (son beau-père actuel) qui a cinq enfants. Ils vivent tous dans une petite maison de deux étages. Au total, il y a huit enfants et trois adultes. Son frère cadet, âgé de 17 ans, a abandonné l'école l'année dernière et a immigré en Grèce.

##### ▪ Trajectoire migratoire familiale et vie en Iran

La famille a vécu des expériences traumatiques dans le pays d'origine, l'Afghanistan. Le père de Maher y est né et il travaillait comme manutentionnaire, un travail fatigant au salaire minimum. Sa mère aussi est née dans ce pays et elle tissait des tapis à la maison. Après la mort du père, la responsabilité du soutien financier de la famille, selon la tradition afghane, reposait sur les épaules de l'oncle qui avait déjà sa propre famille. La mère mentionne que pour l'oncle de Maher, être le soutien économique de

deux familles était presque impossible. De plus, la peur des talibans et le manque de sécurité ont obligé les deux familles à immigrer en Iran. Selon la charia et la loi en Afghanistan de cette époque, une femme ne pouvait pas voyager sans autorisation du père ou du mari. Donc, elle n'avait pas d'autre choix que de se marier avec son beau-frère. Les membres de la famille sont entrés en Iran en 2008 avec leur passeport afghan. Au cours de la première année du séjour à Téhéran, puisque la famille n'avait pas d'argent, elle a été hébergée chez de la parenté éloignée. La mère nous raconte que les huit membres de la famille habitaient dans une petite pièce. Un an plus tard, elle a loué une maison. Actuellement, la famille de Maher fait face à des problèmes économiques pour payer les frais de scolarité des enfants, le logement, le renouvellement du permis de séjour, l'achat de nourriture, de vêtements, les médicaments, etc. Maher souffre aussi d'un problème intestinal et comme nous le mentionne la mère, elle n'est pas en mesure de payer l'examen médical demandé par le médecin. La mère de Maher, qui est illettrée, n'a jamais travaillé à l'extérieur de la maison. En Iran, elle prépare des repas qu'elle vend. Le beau-père travaille comme transporteur de marchandises à peu près 11 heures par jour. Ça fait un an que toute la famille vit sans permis de séjour en Iran, puisque le renouvellement de la carte de séjour est dispendieux. Maher habite dans un quartier défavorisé. La mère nous dit qu'une famille de la parenté éloignée leur a proposé de vivre dans ce quartier, où presque tous les habitants sont afghans. Selon elle, ce quartier est très peu sûr. Derrière leur maison, il y a un endroit où se fait un trafic illicite des drogues et qui est rempli de toxicomanes. La mère se fait beaucoup de souci à l'idée que Maher pourrait être attiré par les activités que l'on pratique à cet endroit. Maher est du même avis : « J'ai peur qu'un jour je sois comme ces jeunes ». Néanmoins, la mère préfère vivre en Iran plutôt qu'en Afghanistan pour plus de sécurité pour la famille, notamment, pour les enfants.

Maher et son frère cadet, âgé de 9 ans, travaillent comme vendeur de chaussettes dans la rue environ sept heures par jour, de 13 heures à 20 heures. Il fait ce travail depuis

environ sept ans. À propos des problèmes rencontrés dans la rue, il nous dit qu'ils ont peur des agents municipaux, puisqu'ils n'ont pas le permis municipal pour travailler dans la rue, car ils n'ont pas atteint l'âge légal de travailler. De plus, il y a risque que des agents municipaux saisissent leurs marchandises et, dans ce cas, ils seraient obligés d'en acheter de nouvelles. Maher donne tout l'argent gagné à son beau-père.

À propos des relations familiales, Maher nous dit qu'il a une relation plus ou moins étroite avec sa mère et qu'il ne parle pas avec son beau-père. Il nous mentionne qu'il n'y a personne parmi ses amis ou même dans la famille à qui il peut se confier quand il a un problème. À la question « Qui es-tu ? », il nous dit spontanément : « Je suis Afghan, mais je ne veux pas retourner en Afghanistan, je ne connais pas ce pays. Je suis content, car ici on ne bombarde pas les gens... La moitié des Iraniens sont bons et d'autres sont mauvais ».

#### ▪ Parcours scolaire

Maher a commencé à fréquenter l'école publique iranienne à partir de l'âge de 7 ans. Il explique que pendant sa première année du primaire, il avait beaucoup de difficulté d'apprentissage et qu'il a redoublé. Deux ans plus tard, à 9 ans, il a refait la première année dans la même école, il a étudié jusqu'à la cinquième année, puis a changé d'école pour commencer son secondaire. La famille avait besoin de soutien économique et, de ce fait, il allait devoir travailler après l'école avec son frère aîné : « L'école finissait à 12 heures 30 et je venais chez moi pour dîner et puis allais au travail jusqu'à 7 heures ou 8 heures du soir... Quand je retournais à la maison, je soupais et j'étudiais un peu [silence]. Je travaillais pour aider ma famille, le coût de la vie était très élevé ». Ses parents n'étaient pas en mesure de l'aider à faire ses devoirs. Maher nous a expliqué que, parfois, après son retour à la maison, il demandait à son frère aîné (qui a étudié en Iran pendant huit ans et qui a abandonné l'école au

deuxième niveau de secondaire de base) de l'aider à faire ses devoirs ou encore, parfois, il allait chez des camarades.

À l'école, Maher avait beaucoup de conflits avec des pairs iraniens à propos de sa nationalité et pour cette raison, il a été puni plusieurs fois par le directeur et le surveillant :

Je protestais quand ils parlaient en mal de l'Afghanistan... Les enfants iraniens me disaient : « Afghani, afghani, pourquoi tu es ici [Iran], sors d'ici » et ça me rendait fâché et alors on se battait... Chaque jour, après l'école je frappais tout le monde qui me harcelait [avec emphase], [...] nous autres, les Afghans, on battait les camarades iraniens euh et le fils de mon enseignant [silence]. Après ça, l'école demandait de voir ma mère... Leurs comportements étaient bien avec ma mère, ils étaient juste méchants avec moi et me punissaient assez fort [rires].

Après nous avoir raconté ses souvenirs sur sa relation avec ses camarades iraniens, il nous dit : « J'aimerais être iranien un jour, puisque personne alors ne me dirait de telles paroles [silence]. Et comme ça, ça serait mieux ». Selon Maher, la plupart des enseignants affichent des attitudes négatives à l'égard des élèves afghans, surtout l'enseignant de deuxième année secondaire de base :

Il nous battait [punition corporelle] souvent. Je ne disais rien au directeur, car si je le lui disais, il me battait plus fort... J'ai toujours eu à me disputer avec mes enseignants au sujet de l'Afghanistan. Une fois, un enseignant m'a dit : « Retourne en Afghanistan » et j'ai alors tiré une balle avec un pistolet en plastique au tableau noir, derrière de lui et puis la balle en plastique a ricoché sur sa tête [rires]. Il m'a jeté hors de la classe.

Maher a abandonné l'école après sa première année de secondaire de base, à l'âge de 15 ans. Il nous dit qu'il avait eu plusieurs problèmes à l'école, qu'il avait des résultats scolaires faibles et des échecs, qu'il avait des difficultés d'apprentissage, qu'il était souvent absent et qu'il faisait des bêtises. Après son abandon, Maher avait un sentiment de frustration par rapport à l'école : « Je n'ai pas essayé de retourner à

l'école. Je n'avais pas envie d'y retourner, l'école ne m'acceptait pas. Je n'étais pas bien dans mes études et je faisais des bêtises ».

- Rôle de ses parents dans son parcours scolaire et projets d'avenir

À propos des impressions de ses parents sur sa scolarité, Maher nous mentionne que son beau-père préférerait qu'il travaille plutôt qu'il étudie : « Il ne me disait ni d'étudier ni de lâcher l'école ». Le père ne savait jamais à quel niveau scolaire était rendu Maher et il n'était jamais venu à son école. Par contre, sa mère désirait qu'il étudie. Ce qui explique en ce sens : « Je lui ai dit qu'il faut étudier [avec emphase], peu importe si c'est difficile. Il vaut mieux aller à l'école ». Elle mère ajoute qu'elle désire que Maher trouve un travail adéquat au lieu d'être un simple ouvrier. Maher rapporte les mêmes choses et explique que lorsqu'il a quitté l'école, sa mère était déçue. Au total, Maher a fait six ans de scolarisation formelle ininterrompue.

Pendant ses temps libres, il regarde des dessins animés et joue au soccer avec ses amis ou va au parc. Quand nous lui demandons de nous parler de ses projets de vie, il nous répond : « Je n'ai pas de projets d'avenir [sourire d'indifférence], je ne vois pas encore quel travail je pourrais faire dans mon avenir ». Cependant, il nous dit qu'il souhaite retourner à l'école et travailler en même temps car, d'un côté, il a besoin de son travail pour soutenir financièrement la famille et, de l'autre, il croit que s'il étudie, il pourra avoir un meilleur travail : « Je serais retourné à l'école si je n'avais pas été expulsé et étudier jusqu'à la fin... Si tu sais comment lire et écrire, tu peux trouver n'importe quel boulot ».

Tableau 4.1 Synthèse du parcours scolaire des jeunes

|           | Âge | Lieu de naissance ou âge à l'arrivée en Iran               | Langue maternelle | Niveau scolaire atteint  | Durée de scolarisation formelle   | Durée de scolarisation informelle |
|-----------|-----|--|-------------------|--|---|-----------------------------------|
| Setareh   | 22  | Afghanistan<br>Arrivée environ un an après sa naissance    | Persan            | 3 <sup>e</sup> année du secondaire supérieur (du primaire à la 2 <sup>e</sup> année du secondaire supérieur, a étudié dans des écoles informelles) | Deux mois à l'école publique et à peu près six mois à l'enseignement formel public pour les adultes | Dix ans                           |
| Fereshteh | 19  | Afghanistan<br>Arrivée environ 20 jours après sa naissance | Persan            | 1 <sup>ère</sup> année du secondaire de base   | Six ans   | Trois ans                         |
| Arezoo    | 17  | Iran   | Persan            | 3 <sup>e</sup> année de secondaire de base   | Six ans   | Deux ans                          |
| Bahram    | 17  | Iran   | Persan            | 1 <sup>ère</sup> année du secondaire supérieur   | Neuf ans  | -                                 |
| Maher     | 16  | Afghanistan<br>Arrivé à 5 ans                              | Persan            | 1 <sup>ère</sup> année du secondaire de base   | Six ans   | -                                 |

## 4.2 Analyse des trajectoires migratoires et des parcours scolaires des jeunes Afghans

Notre objectif de recherche consistait à décrire l'expérience migratoire et scolaire de jeunes Afghans en Iran, dans le but de comprendre leur projet migratoire et leur réalité ainsi et de déterminer et d'analyser les facteurs contribuant à leur exclusion scolaire. Dans les sections qui suivent, nous indiquerons quelques éléments de convergence entre les parcours des jeunes interrogés et les conclusions de certaines recherches évoquées dans la problématique et dans la recension des écrits.

### 4.2.1 Contextes prémigratoire et migratoire des familles

Dans cette partie, nous analysons les contextes prémigratoire et migratoire des familles des jeunes répondants, les raisons qui poussent les familles afghanes à fuir leurs pays et le récit de leur éprouvant voyage vers l'Iran.

Des auteurs ont souligné que les formes de vulnérabilité et des événements traumatiques vécus par les réfugiés, à la fois dans le pays d'origine et dans le pays où ils se sont réinstallés, sont la cause de dépression et d'anxiété (Berry et Sam, 1997). Cela s'applique en particulier à cette population ayant migré dans des pays en développement et qui continue de vivre dans des conditions de vie instables et dangereuses (Neuner, Onyut, Ertl, Odenwald, Schauer et Elbert, 2008). Dans le cadre de notre recherche, les entrevues avec les mères nous entretiennent de la trace et de l'influence de ce qui est arrivé dans la vie passée des parents ou même dans l'enfance des jeunes interrogés dans leur pays d'origine sur leur parcours scolaire. Comme l'attestent les extraits, presque toutes les mères interrogées ont déclaré avoir vécu en Afghanistan une situation de pauvreté et de famine. En outre, leurs paroles certifient le caractère traumatique du parcours prémigratoire qui poussait leur famille à se réfugier en Iran, marqué par la guerre, la persécution ou le harcèlement, les menaces

et la violence de la part des talibans. Ainsi, les témoignages démontrent que cette population a vécu des événements traumatisants, dont des périodes de deuil, que ce soit à la suite de la perte d'un membre de la famille pendant la guerre ou de la perte de repères relationnels et à cause de l'abandon de biens matériels durant les périodes prémigratoires. Ils ont donc été affectés par des traumatismes graves et ont vécu des conditions de vie insoutenables à l'intérieur de leur pays d'origine, notamment en raison de problèmes liés à l'insécurité physique et d'ordre pécuniaire. En outre, pour arriver en Iran, ils se sont heurtés à de grandes difficultés, les obligeant, par exemple, à dépenser toutes leurs économies pour payer les contrebandiers et faire un long voyage risqué accompagné par la peur d'être arrêtés et expulsés en Afghanistan. Les témoignages des mères confirment que le trauma fait partie de leur expérience de vie pendant les phases prémigratoire, migratoire et postmigratoire. Aussi, plusieurs membres de la famille des jeunes interrogés souffrent de maux, tant physiques que neurologiques, causés par des situations traumatisantes vécues dans leur pays d'origine ainsi que par des difficultés économiques auxquelles ils ont été confrontés pendant toute leur vie, de leur enfance jusqu'à aujourd'hui. De plus, il faut ajouter que la majorité des pères, du fait qu'ils étaient financièrement démunis, ont été obligés de travailler très dur en bas âge. C'est ce qui explique qu'ils sont présentement moins capables de travailler pour subvenir aux besoins de leur famille. C'est le cas des pères de Bahram, de Fereshteh et d'Arezo.

En somme, les entrevues permettent de rendre compte d'événements traumatisants qu'ont eu à surmonter les parents ainsi que des conditions économiques défavorables dans lesquelles ils ont vécu pendant la période migratoire, à la fois dans leur pays d'origine et en Iran. Comme Chatty, Crivello et Hundt, (2005) le mentionnent, toutes les formes de vulnérabilité vécues par les générations antérieures peuvent se répercuter sur la génération suivante. De ce fait, nous pouvons affirmer que la vie des jeunes qui ont participé à notre recherche a été compromise par les conditions défavorables dans lesquelles leurs parents ont vécu.

Tableau 4.2 Récapitulatif du parcours migratoire familial des cinq jeunes

| Famille   | Vécu migratoire   |
|-----------|---|
| Setareh   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guerre, terrorisme, harcèlement et violence de la part des talibans, perte de membres de la famille, pauvreté... dans le pays d'origine</li> <li>- Fuite vers l'Iran, durée du voyage plutôt long, difficile et risqué, entrée illégale en Iran avec Setareh âgée d'un an</li> <li>- Ruptures et processus de deuil continu : stress, appréhensions</li> <li>- Demande de la carte de séjour et résidence légale en Iran</li> <li>- Rentrée volontaire en Afghanistan quelques années plus tard</li> <li>- Retour légal en Iran deux ans plus tard</li> <li>- Séjour illégal en Iran de trois mois depuis son arrivée jusqu'à présent</li> </ul> |
| Fereshteh | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guerre, terrorisme, harcèlement et violence de la part des talibans, la perte de membres de la famille, pauvreté... dans le pays d'origine</li> <li>- Fuite vers l'Iran, aucune préparation du projet migratoire, durée du voyage plutôt long, difficile et risqué, entrée illégale en Iran avec six enfants, Fereshteh âgée d'un mois</li> <li>- Ruptures et processus de deuil continu : stress, appréhensions</li> <li>- Séjour illégal en Iran de huit ans et demande de carte de séjour pour vivre légalement en Iran jusqu'à l'abandon scolaire de Fereshteh</li> </ul>  |
| Arezoo    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rentrée volontaire de la famille en Afghanistan après neuf ans de mariage avec Arezoo âgée de six ans et son frère aîné</li> <li>- Guerre, terrorisme, harcèlement et violence de la part des talibans, pauvreté dans le pays d'origine</li> <li>- Retour légal en Iran deux ans plus tard</li> <li>- Séjour illégal en Iran de deux ans, puis obtention d'un permis de séjour pour permettre l'inscription d'Arezoo à l'école et vivre légalement en Iran jusqu'à l'abandon scolaire d'Arezoo</li> </ul>  |
| Bahram    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rentrée volontaire de la famille en Afghanistan 5 ans après le mariage;</li> <li>- Guerre, terrorisme, harcèlement et violence de la part des talibans, perte de membres de la famille, pauvreté... dans le pays d'origine</li> <li>- Retour légal en Iran trois ans plus tard</li> <li>- Séjour illégal en Iran durant des années, l'obtention du permis de séjour pour permettre l'inscription de Bahram à l'école et vivre légalement en Iran jusqu'à présent</li> </ul>  |

| Famille | Vécu migratoire  |
|---------|--|
| Maher   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guerre, terrorisme, harcèlement et violence de la part des talibans, perte de membres de la famille, pauvreté... dans le pays d'origine</li> <li>- Immigration légale en Iran après le décès du père de Maher âgé de 5 ans, avec la famille de son beau-père</li> <li>- Séjour légal en Iran jusqu'à l'abandon scolaire de Maher</li> </ul> |

#### 4.2.2 Contexte postmigratoire des familles

Dans cette section, nous analyserons les divers aspects de la vie des jeunes participant à notre recherche dans la société hôte, soit les aspects social, familial, scolaire et individuel.

- Politiques d'asile, représentation des réfugiés dans la société iranienne et politiques éducatives visant les réfugiés

Dans la partie de notre revue sur l'état des connaissances actuelles portant expressément sur l'exclusion scolaire des jeunes réfugiés, nous avons mentionné que les politiques d'asile, le contexte d'accueil et d'intégration, la représentation des réfugiés dans la société hôte ainsi que les éléments du programme éducatif du pays hôte peuvent compter parmi les principales causes d'exclusion scolaire des enfants issus de l'immigration forcée. À cet égard, nous avons aussi mis l'accent sur l'apport des recherches (Hieronymi, 2008; Tylor, 2004) qui insistent sur l'installation temporaire des réfugiés dans de nombreux pays en développement comme facteur qui interdit ou limite leur accès à l'emploi, aux services de santé, au logement et à l'éducation. Ces études mettent aussi de l'avant que les réfugiés vivent continuellement dans la crainte d'être expulsés de leur pays d'asile. Le témoignage de la mère de Bahram à ce sujet confirme le constat de Tylor et Hieronymi. Ce sont notamment les hommes afghans, sans statut légal en Iran, qui vivent une situation instable, car ils sont à risque d'être détenus par la police et expulsés d'Iran. Les enfants issus de ces familles sont confrontés à différents obstacles jusqu'à l'âge adulte, tels que l'exclusion de système scolaire, des difficultés pécuniaires, l'absence de mobilité sociale et l'ambiguïté identitaire. C'est le cas des participants de notre recherche : trois des cinq jeunes répondants (Setareh, Fereshteh et Maher) sont nés en Afghanistan et sont arrivés en Iran en bas âge, mais ils n'ont pas de statut légal

permanent dans le pays, de la petite enfance jusqu'au moment présent, devant se contenter d'un permis de séjour temporaire joint à leur passeport afghan. Puisque le coût du renouvellement de ce permis et de leur passeport représente une somme importante pour leur famille, il leur arrive de vivre en situation irrégulière en Iran, ce qui est une source d'inquiétude pour ces jeunes ainsi qu'une barrière pour l'accès à l'éducation formelle. Même deux des cinq jeunes participant à notre recherche, Bahram et Arezoo, nés en Iran, ont de la difficulté à se définir comme Iraniens et présentent la même identité ambiguë que les trois autres nés en Afghanistan (Setareh, Fereshteh et Maher). En effet, du fait que l'Iran ne reconnaisse pas de droit du sol, il n'attribue pas la nationalité iranienne aux enfants d'origine afghane nés sur son territoire. Plus précisément, pour les jeunes ayant participé à notre recherche, naître en Iran n'est pas un critère leur permettant de profiter des ressources communes à tous les Iraniens, telles que les services de santé et d'éducation. Ils sont relégués vers le secteur informel, soit l'école autogérée afghane soit le centre communautaire local. C'est le cas de Setareh et d'Arezoo, qui font face à l'alternative suivante : recevoir une éducation de moindre qualité ou ne pas en recevoir du tout. Comme nous l'avons noté dans le chapitre sur la problématique (Hoodfar, 2010), les jeunes Afghans qui sont obligés d'étudier dans les écoles autogérées par des Afghans éprouvent de l'anxiété et se demandent si ce sont leurs origines afghanes qui les condamnent à une éducation de second ordre.

Dans certains écrits sur les élèves réfugiés dans les pays en développement, il est aussi souligné que les enfants nés dans la société hôte ou qui y sont arrivés à un âge précoce et à un niveau scolaire peu avancé présentent moins de difficultés d'intégration que des élèves plus âgés (Abbasi-Shavazi et coll., 2008; Seker et Sirkeci, 2015). Cependant, dans le cadre de notre recherche, les jeunes questionnés, même s'ils sont arrivés en Iran à un âge précoce (Fereshteh, Setareh et Maher) ou même s'ils sont nés en Iran (Arezoo et Bahram) et qu'ils adoptent les coutumes et le comportement de leurs pairs natifs du pays hôte, ne sont pas acceptés en tant que

citoyens par la société iranienne. En effet, celle-ci ne leur permet pas de se constituer un sentiment d'appartenance à l'Iran et ils ne jouissent pas des mêmes privilèges que leurs pairs iraniens. Par ailleurs, certains des participants interrogés sont nés et élevés en tant que réfugiés depuis des générations : c'est le cas d'Arezo – sa mère a 33 ans, elle est née en Iran – et de Bahram – sa mère a 42 ans, elle a immigré légalement en Iran avec sa famille quand elle avait 9 ans. Comme le montre Hieronymi (2008), les enfants issus des familles réfugiées et qui sont nés dans le pays d'asile sont des descendants de réfugiés et ne sont donc pas eux-mêmes des réfugiés dans le sens courant du terme. En somme, extraits attestent que l'intégration des jeunes de la communauté afghane à la société iranienne demeure problématique.

Le discours des jeunes démontre qu'il existe une image collective stigmatisée de la communauté afghane chez les Iraniens. Ainsi, tel nous l'avons mentionné dans la recension des écrits, plusieurs études insistent sur la place primordiale de la représentation médiatique des migrants, des réfugiés et d'autres minorités (Hall, 1997; Georgiou et Zaborowski, 2017; Siapera, 2010). Dans le même ordre d'idées, des études (Abbasi-Shavazi et coll., 2008; Hoodfar, 2010) démontrent que la communauté afghane fait l'objet de représentations négatives dans les médias iraniens. Nos répondants expriment leur mécontentement face à cette représentation des Afghans dans la société iranienne. Ils affichent un grand sentiment d'injustice et d'abandon de la part de la société hôte. Les témoignages nous révèlent que les représentations de leur pays d'origine ou de la communauté afghane parmi le personnel de l'école ainsi que parmi les élèves iraniens sont négatives. À travers des extraits de verbatim, nous constatons que les jeunes questionnés apprécient leur identité afghane mais, puisqu'ils sont confrontés à cette forme d'exclusion de la part de communauté iranienne dévalorisant leur origine, certains tentent de se faire passer pour Iraniens, dans la mesure où leur visage ou leur accent le permet. En fait, les images collectives négatives des jeunes Afghans renforcent leurs inquiétudes à propos de leur avenir scolaire et social. Il convient de noter que la majorité d'entre

eux ne souhaiteraient pas retourner en Afghanistan, mais cela ne signifie pas qu'ils sont satisfaits de leur situation en Iran. La vague d'immigration irrégulière de membres des familles proches des jeunes rencontrés (le frère aîné de Maher et de Bahram ainsi que le père, le frère et la sœur cadets de Setareh) vers l'Europe depuis les trois dernières années est représentative de cette réalité.

Comme nous l'avons indiqué dans la recension des écrits, les réinstallations des réfugiés occasionnent des interruptions forcées dans l'éducation scolaire des enfants (Seker et Sirkeci, 2015). Dans notre recherche, on constate cette situation dans le cas de deux des cinq jeunes interrogées (Setareh et Arezoo). Pour Setareh, le rapatriement volontaire de la famille en Afghanistan a causé l'interruption de ses études dans une école autogérée afghane de Téhéran. En Afghanistan, elle a continué l'école, mais encore deux ans plus tard, le retour de la famille en Iran l'a forcée à interrompre sa scolarité qu'elle a ensuite dû reprendre en Iran. Dans le cas d'Arezoo, après le retour de la famille en Afghanistan, le jeune a étudié la première année du primaire dans ce pays mais il a dû refaire sa première année de primaire en Iran, une fois revenu dans ce pays. Il a donc dû recommencer à zéro ce niveau déjà terminé en Afghanistan. En outre, les témoignages nous montrent que les jeunes questionnés n'ont pas suivi un parcours scolaire linéaire; celui-ci comporte des épisodes de fréquentation d'un système formel et informel ou, encore, des périodes d'interruption pour aller travailler, même abandonner définitivement leur scolarisation. Arezoo a étudié en naviguant entre l'école en Afghanistan, l'école autogérée afghane à Téhéran, l'école publique de Téhéran, puis l'abandon de l'école pour aller travailler et, enfin, le retour à l'éducation des adultes. Dans le cas de Setareh, qui travaillait depuis l'âge de 5 ans, elle va de l'école autogérée afghane à Téhéran, à l'école en Afghanistan, puis au centre communautaire local de Téhéran, ensuite à l'école publique à Téhéran, puis elle abandonne sa scolarité avant de recevoir son diplôme secondaire et enfin un an plus tard elle essayé de reprendre ses études à l'éducation des adultes. Fereshteh a vécu plus au moins le même parcours : étude dans une école étatique, abandon de

l'école et, quelques années plus tard, retour aux études informelles et enfin choix de l'éducation formelle des adultes.

De plus, le manque d'information sur les possibilités d'éducation (Chelipi-den Hamer, 2010; Seker et Sirkeci, 2015) constitue sans doute aussi un obstacle quand vient le temps de s'inscrire aux écoles étatiques du pays hôte. Les témoignages de Setareh, Ferehsteh et Arezoo vont dans le même sens que le constat de ces auteurs. Alors que les trois jeunes décident de reprendre leur éducation dans le secteur formel, elles sont confrontées à un ensemble de difficultés complexes liées à leur statut de réfugié.

- Environnement familial

L'analyse de nos données forme une deuxième catégorie de caractéristiques contribuant à l'exclusion scolaire des jeunes Afghans en Iran. Cette catégorie est basée sur l'environnement familial. La situation financière des familles et leurs aspirations face à l'éducation scolaire de leur enfant semblent avoir constitué des éléments-clés dans l'exclusion scolaire de ces jeunes.

- Niveau d'éducation des parents

Certaines recherches (Abbasi-Shavazi et coll., 2008; Seker et Sirkeci, 2015; Squir, 2000) soulignent la forte influence du niveau de scolarisation des parents sur le vécu scolaire des enfants issus de l'immigration forcée. Effectivement, dans de nombreux cas, les parents dont le niveau de scolarisation est faible auront des aspirations scolaires plus faibles pour leurs enfants. Les enfants, au sein d'une même famille, manquent de soutien affectif, d'encouragement et d'aide scolaire de la part de leurs parents. Dans le cadre de notre recherche, les propos de duos mères-jeunes ayant répondu à nos questions nous permettent de comprendre qu'en général les parents ne sont pas informés du vécu scolaire de leur enfant. Les mères, même si elles ont

souvent des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants, éprouvent de la difficulté à les soutenir sur le plan scolaire, en raison de leur absence ou de leur faible niveau de scolarisation. En ce qui concerne les pères, ils n'ont presque aucun contact avec l'école de leur enfant. Ils sont réticents à ce que leurs enfants, particulièrement leurs filles, poursuivent la scolarité. Par conséquent, les jeunes Afghans questionnés témoignent avoir manqué d'accompagnement des parents sur le plan scolaire.

Comme nous l'avons démontré dans le chapitre portant sur la problématique, l'Afghanistan est impliqué dans la guerre civile depuis quarante ans. Aussi, la majorité des Afghans en Iran proviennent de segments relativement pauvres et moins instruits (Hoodfar, 2004) et, par conséquent, étaient privés de scolarisation. Donc, on constate que le faible taux d'alphabétisation chez les réfugiés afghans en Iran est généralisé. Les données de la présente recherche nous montrent que, dans de nombreux cas, les parents de la première génération de réfugiés afghans en Iran ne savent ni lire ni écrire. De plus, certains de ces parents n'ont pas de compétences ou d'habiletés particulières qu'ils pourraient transmettre à leurs enfants ou dont ceux-ci pourraient s'inspirer. Autrement dit, les jeunes participants de notre recherche manquent de modèles de réussite scolaire et socioprofessionnelle parmi leurs parents, comme l'affirment d'ailleurs clairement Bahram et la mère d'Arezo.

De plus, toujours en nous référant au chapitre sur la problématique, au fil du temps, en Iran, certains Afghans se sont retrouvés dans un milieu favorisant une éducation universelle qui incluait les jeunes filles, surtout au niveau primaire (Adelkhah et Olszewska, 2006; Hoodfar, 2004). Notre recherche nous a permis de constater que certains parents, notamment les mères, considèrent la scolarisation comme le moyen le plus efficace pour que les enfants, en particulier les filles, puissent accéder à un meilleur niveau de vie. La mère de Maher, un jeune aux prises avec plusieurs difficultés d'apprentissage et de comportement pendant son parcours scolaire, est elle aussi consciente du rôle-clé de l'éducation dans la vie de son fils. Elle constate que

garder Maher occupé à l'école constituait une meilleure avenue que de le maintenir dans un état de désœuvrement. On peut déceler la même inquiétude dans le cas des Palestiniens dans un contexte de conflits et d'instabilité (Alzaroo et Hunt, 2003). Les citations de nos participants attestent que tous les jeunes interrogés ont des mères qui ont été privées de leur droit à la scolarisation. Les mères, en tant que victimes de ce système, consentent des efforts considérables pour que leurs jeunes soient scolarisés. Alors, elles désirent rester en Iran et élever leurs enfants dans ce pays en dépit des obstacles auxquelles elles sont confrontées, car elles croient que les conditions de vie en Iran, en général, et les réseaux d'éducation sont indubitablement meilleurs qu'en Afghanistan. Mais de l'autre côté, les témoignages confirment que les parents ont une impression d'impuissance face à la scolarisation de leurs enfants et ils acceptent leur exclusion scolaire comme une fatalité. Ce sentiment, résultant d'une variété de difficultés sociales et économiques ainsi que de leur l'expérience d'exclusion scolaire, limite leurs attentes relatives à l'éducation de leur enfant. Aussi, comme les extraits de nos entrevues le confirment, certains pères de nos jeunes participants les empêchent de continuer leur scolarisation, notamment à la fin du secondaire de base, c'est-à-dire au moment où les enfants ont acquis une compétence suffisante pour lire et écrire. Cela se traduit par le fait qu'il existe une croyance chez les pères que la diplomation ne change rien à l'avenir de leurs jeunes, en particulier sur le marché de l'emploi dans le pays hôte. En fait, comme Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004) le soulignent dans leur ouvrage sur l'exclusion scolaire, il y a une dimension intergénérationnelle chez les jeunes qui quittent l'école prématurément. Malgré tout, au contraire de la majorité des pères des jeunes répondants, celui de Bahram, malgré le fait qu'il soit analphabète, encourageait son fils à poursuivre sa scolarité. De plus, la plupart des jeunes participants sont frustrés d'avoir à se battre contre les conditions difficiles de leur parcours scolaire. Néanmoins, comme les extraits nous montrent Fereshteh se tenait debout contre sa famille pour continuer ces études.

– Situation économique des familles et travail des jeunes

Les propos des mères qui ont participé à notre recherche révèlent les difficultés auxquelles les familles faisaient face en tant que ressortissantes étrangères en Iran : pauvreté, chômage, sous-nutrition et sérieux problèmes de santé. Effectivement, cette population rencontre certains problèmes d'insertion sociale, scolaire et professionnelle. Les parents occupent des emplois peu attrayants et peu rémunérés, peu importe leur statut de séjour. Aussi, comme les témoignages le montrent, certains des parents, notamment les pères, n'encouragent pas l'adoption de ses pratiques sociales aux normes culturelles iraniennes et ils n'intègrent pas facilement la société. Certainement que les problèmes d'intégration socioéconomique des parents ont un impact sur la vie scolaire des enfants. Plus précisément, étant donné que les jeunes répondant à nos questions sont nés en Iran ou sont arrivés dans ce pays en bas âge, ils connaissent également les mêmes conditions que leurs parents. Cette réalité de la vie des jeunes établit un rapport avec l'étude de Zay (2005) qui met en lumière le lien entre l'exclusion sociale et scolaire des enfants et l'insécurité financière des parents. C'est notamment le cas des jeunes participants qui rencontrent le plus de difficultés scolaires dans la société iranienne. Dans son ouvrage sur les enfants réfugiés et leur avenir, Hieronymi (2004) note que la situation socioéconomique des familles issues de l'immigration forcée doit être bonne pour pouvoir offrir un avenir meilleur aux générations futures. Or, les jeunes et les parents rencontrés vivent dans un climat familial difficile. Les pères présentent des handicaps ou des difficultés physiques graves qui les empêchent de prendre en charge leurs responsabilités paternelles et qui forcent les familles à mettre à profit la capacité productive de leurs jeunes en les envoyant immédiatement sur le marché du travail. Les jeunes questionnés soulignent que, dès un jeune très âgé, ils ont dû aller travailler afin d'aider leurs proches à surmonter leurs difficultés financières. Ils passent aussi du temps à exécuter des travaux ménagers (les filles) ou, encore, ils se trouvent un travail clandestin qui nuit à la poursuite de leurs études. Si ces jeunes cessaient d'effectuer leur travail, on

pourrait voir s'accroître la vulnérabilité de ces ménages, puisque une fraction importante des revenus des familles provient du travail de leurs enfants. Ces derniers travaillent dur en occupant des emplois de piètre qualité. De plus, les données recueillies montrent que les jeunes sont soumis à la violence d'autres adultes de leur milieu de travail. Concernant les filles répondantes, nous avons également constaté que le regard traditionnel de leur père changeait graduellement en raison de la détérioration du tissu social et familial : les pères n'ont d'autre choix que de laisser leurs filles participer aux activités à l'extérieur du foyer.

Comme indiqué précédemment, le travail et la scolarisation apparaissent souvent comme deux activités concurrentes (Kobiané, 2006) et les jeunes, parce qu'ils assument plus de responsabilités, soit domestiques ou à l'extérieur du foyer, ne peuvent compléter leurs travaux scolaires et, en conséquence, font souvent face à l'échec. Aussi, comme Chatty (2007) le souligne, les exigences de l'école font obstacle à leur besoin de gagner un revenu, même minime. On peut voir que les jeunes participants sont obligés d'abandonner leur scolarisation pour travailler à plein temps sous la pression de l'exigence de l'école, du travail ou de la famille, en dépit pour la plupart, de leur ardent désir d'étudier.

Les ménages sont confrontés à plusieurs problèmes, surtout sur le plan économique, qui ne leur permettent pas de répondre aux besoins de scolarisation de leurs enfants. Tous les participants interrogés ont d'ailleurs souligné que les frais de scolarité étaient exorbitants ou hors de leur portée. De plus, en raison de la précarité des familles, certains enfants réfugiés afghans en Iran fréquentent l'école tardivement. Les parents sont obligés de garder leur enfant chez eux pour une période indéterminée jusqu'à un changement de leur situation. C'est le cas de Fereshteh, qui débute à l'école à l'âge de 8 ans, car elle n'avait pas encore un permis de séjour valide lui permettant de fréquenter l'école publique. À l'instar de Fereshteh, Setareh, à cause de la précarité financière de sa famille, a commencé sa scolarisation tardivement, à l'âge

de 8 ans, à l'école autogérée des Afghans, où les cours sont beaucoup moins chers que ceux des écoles étatiques.

Dans certains écrits, on peut aussi constater que la contre-performance scolaire des jeunes dépend du rapport à la scolarité de leur fratrie : les frères ou les sœurs plus âgés qui ont eu des échecs scolaires ou qui sont dépourvus de qualifications (Bushnik, 2003; Kherroubi, Chanteau et Larguèze, 2004). Les propos des mères interrogées nous font comprendre que presque tous leurs enfants rencontrent diverses difficultés dans leur parcours scolaire. Dans les cinq familles, presque tous les frères et sœurs ont eu une expérience scolaire difficile, entre autres le manque d'accès à l'éducation formelle, le retard, l'échec, l'abandon scolaire (pour entrer dans le monde du travail ou immigrer en Europe), etc. Maher, Arezoo et Bahram ont des sœurs ou des frères aînés ayant aussi connu des échecs scolaires. Le modèle que peut représenter l'aîné d'une famille qui a bien réussi à l'école, on le retrouve dans le cas de Fereshteh : ses deux sœurs aînées ont réussi à terminer avec succès le secondaire supérieur. Ainsi, elle a bénéficié de leur aide pour faire ses devoirs. Toutefois, ce modèle positif ne constitue pas un facteur de soutien suffisant qui aurait pu lui permettre d'aller au bout de ses études.

Certaines recherches précisent que la taille du logement, la cohabitation de plusieurs générations, le partage d'une même chambre entre plusieurs enfants ainsi que l'absence d'une pièce pour faire les devoirs dans le calme affectent négativement la scolarisation des enfants (Kherroubi, Chanteau et Larguèze 2004). Dans notre recherche, la majorité des jeunes ayant répondu aux questions ont témoigné du fait qu'ils manquaient d'un endroit calme pour leurs devoirs, puisque leur famille est nombreuse et que leur habitation n'était pas assez grande pour eux tous.

Nous avons aussi fait mention de l'influence du quartier sur les gens pauvres qui n'ont d'autre choix que de vivre dans une zone où les conditions de vie sont difficiles

(Power et Wilson, 2000). En général, les Afghans immigrant en Iran sont autorisés à vivre dans la région où ils ont reçu leur permis de séjour. Mais, comme on peut le voir dans les extraits, plusieurs facteurs obligent les réfugiés afghans à s'installer dans des agglomérations et des banlieues qui entourent la ville de Téhéran. Ce sont des zones marginales, des quartiers défavorisés où les jeunes sont plus susceptibles de reproduire certains comportements néfastes ayant cours dans leur milieu et ainsi subir l'exclusion scolaire et sociale. Les propos des mères de Maher, Bahram et Fereshteh révèlent l'existence de violence et le sentiment d'insécurité dans leur quartier, voire leurs inquiétudes par rapport aux dangers qui menacent leurs jeunes.

Comme Arezoo et sa mère nous l'expliquent, elles n'ont pas un réseau familial ou de voisinage dans le quartier où elles habitent. De plus, en raison de la situation économique difficile et des interdictions imposées par le père, elles n'ont pas la chance de visiter la tante d'Arezoo qui habite dans une région éloignée de chez elles. La mère de Bahram nous a aussi raconté que la seule parenté qu'elle a dans son quartier est sa cousine, mais du fait de leur situation économique difficile, elles se rendent rarement visite. En outre, les propos de nos participants illustrent que les familles tentent de choisir des quartiers où ils peuvent trouver des familles ou des amis afghans; quartiers qui sont cependant totalement désavantagés. Malgré cela, selon les mères, leur réseau social et familial est limité.

En sommes, les données recueillies vont dans le sens du constat de Van Zanten et Duru-Bellat, (1999), lorsqu'ils soulignent qu'il existe un lien puissant entre le milieu social et familial et les performances scolaires des élèves. Chen et Kaufman (1997) ainsi que de Maurin (2002) partent aussi à l'hypothèse que la probabilité de sortir de l'école chez les élèves provenant de familles au statut socioéconomique faible est plus élevée que chez ceux dont les familles se situent dans la moyenne. Plus précisément, l'analyse des données insiste sur la persistance d'une forte association entre la pauvreté, la précarité des ménages et l'exclusion scolaire des jeunes

participants de notre recherche. Il est à noter que les conditions de vie difficiles empêchent les parents de prendre une décision à long terme, y compris la scolarisation de leurs enfants. Autrement dit, la famille cherche un moyen qui les aiderait à améliorer leur situation actuelle déplorable, voire le travail des enfants.

Tableau 4.3 Tableau synthèse des facteurs sociofamiliaux intervenant dans l'exclusion scolaire

| Statut socioéconomique de la famille et travail extrascolaire des jeunes |  | Niveau de scolarité des parents, soutien familial (parents et fratrie) et intérêt porté à l'éducation de l'enfant   |
|--|--|---|
|  | Problèmes financiers rencontrés  |   |
| Setareh  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- À partir de 6 ans, travaille à la maison dans le domaine de la fabrication de chaussures</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mère : quelques cours d'alphabétisation, capable de lire et d'écrire, incapable d'aider sa fille dans les devoirs, désire qu'elle étudie et aille à l'université</li> <li>- Père : illettré, aucun engagement dans l'apprentissage scolaire, la forçait à travailler</li> <li>- Fratrie : frères et sœurs ne peuvent l'aider sur le plan scolaire, elle fait ses devoirs seule</li> </ul>  |
| Fereshteh  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Travaille à partir de l'âge de 5 ans dans la rue comme vendeuse, dans des ateliers de couture, dans des salons de coiffure</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mère : illettrée, incapable d'aider sa fille dans les devoirs, essayait de s'engager dans son éducation, elle voulait que sa fille étudie</li> <li>- Père : illettré, aucun engagement dans l'apprentissage scolaire de sa fille, opposé à son éducation, la forçait à travailler</li> <li>- Fratrie : parfois ses sœurs aînées l'aidaient à faire ses devoirs</li> </ul>  |
| Arezo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lors de sa dernière année de scolarisation, s'est engagée à des tâches saisonnières domestiques avec sa mère</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mère : quelques cours d'alphabétisation, capable de lire et d'écrire, incapable d'aider sa fille dans ses devoirs, aspirations très élevées, constamment en conflit avec le père pour laisser Arezzo étudier</li> <li>- Père : a étudié jusqu'à la quatrième année du primaire en Afghanistan, aucun engagement dans l'apprentissage scolaire de sa fille, toujours opposé à son éducation, la forçait à quitter l'école</li> <li>- Fratrie : parfois la parenté éloignée du père l'aidait pour ses devoirs</li> </ul> |
| Bahram   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Travaille à partir de la première année du secondaire de base, comme vendeur dans la rue</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mère : quelques cours d'alphabétisation, capable de lire et d'écrire les éléments de base, incapable d'aider son fils dans les devoirs, aspirations très élevées</li> <li>- Père : illettré, incapable d'aider son fils dans les devoirs, aspirations très élevées</li> <li>- Fratrie : parfois sa sœur et son frère aînés l'aidaient pour les devoirs</li> </ul>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
| Statut socioéconomique de la famille et travail extrascolaire des jeunes |  | Niveau de scolarité des parents, soutien familial (parents et fratrie) et intérêt porté à l'éducation de l'enfant   |
| Problèmes financiers rencontrés  |  |   |
| Maher  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Travaille dans la rue comme vendeur à partir de l'âge de 9 ans</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mère : illettrée, incapable d'aider son fils dans les devoirs, essayait de le garder à l'école au lieu de le laisser dans la rue</li> <li>- Père/beau-père : illettrés</li> <li>- Beau-père : aucun engagement dans l'apprentissage scolaire de Maher, préférerait qu'il travaille</li> <li>- Fratrie : parfois son frère aîné ou ses camarades l'aidaient pour les devoirs</li> </ul> |

- Environnement scolaire

La troisième catégorie d'éléments du parcours de vie et scolaire des jeunes afghans contribuant à leur exclusion de l'éducation formelle iranienne est relative à l'environnement scolaire.

- Relation famille-école

Comme le souligne Lange (2006), les parents les plus instruits s'investissent généralement beaucoup plus dans la scolarisation de leurs enfants par rapport aux parents plus démunis. Dans le cadre de notre recherche, pour ce qui est du contact de l'école avec les parents, tel que nous avons pu le voir dans les témoignages des jeunes à la section précédente, il se limite à des réunions parents-enseignants, à l'inscription de leurs enfants et à recevoir le relevé de notes. En réalité, il y a très peu d'interactions entre les parents (ce sont notamment les mères qui s'engagent à l'école) et le personnel scolaire. En outre, certaines des mères interrogées soutiennent qu'en général elles n'avaient pas des problèmes avec le personnel scolaire. Elles mentionnent que le personnel de l'école avait une relation plus au moins positive avec elles. En revanche, quant aux frais de scolarité qui étaient au-delà de leur capacité de payer, l'école exerçait des pressions sur les mères pour qu'elles les paient. Tel que nous l'avons remarqué dans problématique, en Iran l'éducation est obligatoire et gratuite, mais la loi n'inclut pas les enfants réfugiés afghans. De ce fait, on peut voir qu'en Iran il existe un mécanisme de sélection pour accéder à l'éducation étatique qui met des écarts significatifs entre les enfants natifs du pays et les enfants réfugiés, en leur demandant une preuve de séjour légale de l'Iran ainsi que des frais scolarité. Selon les témoignages des répondants, si ces derniers ne répondent pas aux exigences de l'école, ils seront exclus. Ces pressions d'ordre financier exercées sur les parents par l'administration de ces établissements scolaires s'expliquent, d'une part, par le

manque d'investissement en infrastructure dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement en Iran, dans la mesure où le gouvernement n'arrive pas à assumer ses responsabilités sociales envers les enfants iraniens (Paivandi, 2003) et, évidemment, encore moins envers les enfants afghans. C'est particulièrement le cas dans les écoles situées dans des quartiers défavorisés avec des infrastructures insuffisantes. Du coup, si l'école fait face à des budgets serrés, ce sont tout d'abord les élèves afghans qui sont chassés du cycle de formation. D'autre part, aux pressions d'ordre financier s'ajoutent les difficultés d'ordre organisationnel de l'école et l'attitude ou les croyances de l'administrateur scolaire. En fait, lorsqu'il n'y a pas une supervision rigoureuse de ministère de l'Éducation sur la fonction des écoles à l'égard des élèves afghanes, d'après ce que nous ont raconté la majorité des participants, les écoles adoptent une approche plus intolérante à leur égard. Malgré tout, comme le révèlent les extraits, certaines écoles avaient une approche plus conciliante dans le cas des familles afghanes, on peut le voir dans les témoignages de la mère de Fereshteh. En somme, on constate que les écoles iraniennes pour les pressions d'ordre financier ont la difficulté à accepter les élèves Afghans.

#### – Relation jeunes-école

Le rapport de Truong (2006) insiste sur l'importance d'un climat scolaire où les élèves se sentent écoutés. L'auteur rappelle aussi qu'il est primordial qu'on leur renvoie une image positive d'eux-mêmes. Selon lui, c'est au sein même de l'école que les élèves développent une image de soi valorisante et découvrent en eux les forces dont ils ont besoin pour parfaire leur parcours scolaire. Or, les propos rapportés par la majorité des jeunes participant à notre recherche confirment que ces derniers ne se sentent pas à l'aise et ne sont pas acceptés par les personnels de l'école. Les préjugés et la discrimination de certain personnel scolaire à l'égard des élèves afghans augmentent les risques de créer une image de soi négative chez ces derniers. Comme Setareh nous l'a raconté, elle connaît certains enfants afghans qui, humiliés

par les élèves iraniens ou par le personnel de l'école, ne désiraient plus étudier. Il est évident que pour cette raison, les élèves afghans ont beaucoup souffert dans les écoles iraniennes.

L'étude de Potvin, Fortin et Lessard (2006) témoigne qu'une relation positive avec les pairs et les enseignants pour l'élève à risque d'échec scolaire facilite son adaptation à l'école. Pourtant, dans certains pays en développement, un manque d'attention apportée à ceux qui sont en difficulté d'apprentissage de même que les punitions corporelles administrées aux élèves rendent difficile l'adaptation scolaire (Naseer, Dad, Iqbal, Shafqat et Niazi, 2011). Dans le cadre de notre recherche, tous les participants interrogés étaient contraints de fréquenter des écoles situées dans des zones défavorisées. De plus, ils se retrouvaient dans des établissements caractérisés par des infrastructures de mauvaise qualité, une situation financière précaire, une insuffisance aiguë de ressources pédagogiques et un manque flagrant de personnel qualifié (Mohamaddi, 2016). Maher, un élève à risque de subir un échec scolaire et qui éprouve des difficultés d'adaptation à l'école, a été désigné comme un élève perturbateur et n'a pas eu droit à un soutien spécifique qui aurait pu faciliter son processus d'adaptation. C'est évident que les conflits avec le personnel scolaire résultent de cette forme d'étiquetage systématique par des employés de l'école (Kherroubi, Chanteau et Larguèze, 2004). Les contradictions exprimées par Maher par rapport à son espoir de continuer d'aller à l'école révèlent qu'en dépit des obstacles auxquels il a à faire face au sein de l'école, il désire parfois retourner étudier, mais il a peur de rencontrer les mêmes difficultés. À partir des témoignages de jeunes participants à notre recherche, on peut voir que, dans plusieurs cas, lorsque leurs droits sont bafoués, ces derniers ne protestent pas, puisqu'ils se positionnent eux-mêmes en tant que citoyens de deuxième ordre. À titre d'exemple, lorsque les jeunes hommes afghans font face à des punitions corporelles – interdites dans le système d'éducation iranien – leurs parents ignorent cette violence physique faite à leur enfant, car ils ne se considèrent pas comme citoyens légitimes. En somme,

comme Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004) le démontrent à la suite de Bourdieu et Passeron (1970), l'école constitue une frange d'exclus en son sein et reproduit, à son tour, l'exclusion sociale.

– Relation entre les élèves à l'école

Dans notre revue des écrits scientifiques, nous avons abordé l'importance des interactions positives entre les élèves réfugiés et leurs pairs natifs pour l'émergence du processus d'adaptation de ces enfants au sein d'un établissement scolaire (Hek, 2005). Il est indéniable que ces derniers sont confrontés à des difficultés d'adaptation à l'école ainsi qu'à leur nouvel environnement en général. Dans notre recherche, malgré le fait que nos participants soient arrivés en Iran en bas âge ou même s'ils sont nés dans ce pays, ils ne sont pas facilement acceptés par leurs pairs d'origine iranienne. Lorsque questionnés à ce sujet, la majorité des jeunes ayant participé à notre recherche ont témoigné du fait qu'ils n'ont pas été en mesure de créer des liens avec des élèves iraniens. Les élèves afghans ont affirmé une préférence pour des pairs de la même nationalité qu'eux. On peut le voir dans le cas de Setarhe, Freshteh, Bahram et Maher qui ont connu des problèmes d'intégration scolaire plus sérieux. Autrement dit, il y a un sentiment de rejet dans la communauté iranienne pour ce groupe. Les témoignages des jeunes confirment le constat de Zay (2005), lorsqu'il souligne que les élèves qui ne retrouvent pas les valeurs de leur famille ou de leur groupe social se sentent seuls et isolés, ce qui se vérifie autant à l'école que dans la société.

Dans des écrits portant sur les réfugiés afghans en Iran (Abbasi-Shavazi et coll., 2008; Chatty, Crivello et Hundt, 2005; Hoodfar, 2007), il est aussi rapporté que certains jeunes Afghans doivent faire face à l'attitude hostile des élèves iraniens et qu'ils sont ridiculisés en raison de leur origine ethnique. Cela nuit au processus de développement de leur estime de soi et cette image négative, projetée sur des jeunes

afghans au sein de l'école iranienne, les pousse à s'isoler, ce qui a un impact sur leur rendement scolaire. À titre d'exemple, les jeunes interrogés nous expliquent que les élèves iraniens croient que les Afghans sont criminels ou misérables, ce qui peut les inciter à rejeter leurs camarades ou même à entrer en conflit avec eux. Certains chercheurs (Abbasi-Shavazi et coll., 2008 ; Chatty, Crivello et Hundt, 2005 ; Hoodfar, 2007; Seker et Sirkeci, 2015) partent de l'hypothèse que les préjugés et l'attitude hostile propagés par les adultes dans le cadre domestique peuvent être reflétés par les enfants. De plus, en nous basant sur l'analyse des données, nous pouvons constater que les jeunes présentant un profil scolaire vulnérable (Maher) connaissent un sentiment de rejet de la part de leurs pairs iraniens, plus que les ceux dont le profil scolaire est plus positif (Arezo); ces derniers intègrent plus facilement à l'école. Arezo quant à elle, ne rencontrait pas de problèmes dans sa relation avec ses camarades iraniennes et elle avait une amie proche iranienne.

Tableau 4.4 Tableau synthèse des facteurs scolaires intervenant dans l'exclusion scolaire

|           | Relation famille (mères)-école  | Relation entre jeunes et l'équipe d'école   | Relation entre les pairs   |
|-----------|---|---|--|
| Setareh   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rencontre les enseignantes lorsqu'elles le demandent</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attitude négative de la plupart de certain enseignantes, préjugés et fausse croyance</li> <li>- Comportement respectueux de la directrice de l'école</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Être avec ses amies proches afghanes</li> <li>- Aucune relation avec les camarades iraniennes</li> </ul>                  |
| Fereshteh | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procède à son inscription et prend ses relevés de notes</li> <li>- Rencontre les enseignantes lorsqu'elles le demandent</li> <li>- Participe aux réunions enseignants-parents</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attitude positive des enseignantes</li> <li>- Comportement discriminatoire de la directrice en raison des frais de scolarité à payer</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se fait railler par certains élèves iraniens</li> <li>- Pas d'amie proche, est tranquille et se sent seule</li> </ul>     |
| Arezoo    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procède à son inscription et prend ses relevés de notes</li> <li>- Rencontre les enseignantes lorsqu'elles le demandent</li> <li>- Participe aux réunions enseignants-parents</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attitude positive des enseignantes, sauf l'enseignante de 5<sup>e</sup> année</li> <li>- Comportement discriminatoire de la directrice du secondaire de base en raison des frais de scolarité à payer</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crée des amitiés facilement avec ses pairs iraniens</li> <li>- A des amies proches parmi les élèves iraniennes</li> </ul> |
| Bahram    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procède à son inscription et prend ses relevés de notes</li> <li>- Rencontre les enseignants lorsqu'ils le demandent</li> <li>- Participe aux réunions enseignants-parents</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attitude positive des enseignants</li> <li>- Comportement discriminatoire du directeur en raison des frais de scolarité à payer</li> <li>- Comportement discriminatoire du surveillant, préjugés et fausse croyance</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A une bonne relation avec ses pairs iraniens</li> <li>- A des amis proches parmi les élèves afghans</li> </ul>            |
| Maher     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procède à son inscription et prend ses relevés de notes</li> <li>- Rencontre les enseignants lorsqu'ils le demandent</li> <li>- Participe aux réunions enseignants-parents</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attitude négative des enseignants, préjugés et fausse croyance</li> <li>- Comportement discriminatoire du directeur en raison des frais de scolarité à payer</li> <li>- Punitons corporelles administrées par des personnels de l'école</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A une mauvaise relation avec ses pairs iraniens</li> <li>- A des amis proches parmi les élèves afghans</li> </ul>         |

- Facteurs propres aux jeunes et à leur parcours scolaire

L'analyse des données recueillies dans le cadre de notre recherche met en évidence plusieurs facteurs relevant de caractéristiques propres aux jeunes interrogés qui affectent leur scolarisation.

- Sexe

En ce qui concerne le sexe, à l'instar de la recherche d'Huisman et Smits (2009) et de Glick (2008), le taux de scolarisation dans les pays en développement est plus faible pour les filles que pour les garçons, particulièrement au niveau du secondaire. Autrement dit, dans les pays en développement et dans les pays les plus pauvres, ce sont les filles qui sont les plus marginalisées et les plus souvent exclues du système d'éducation. Quant aux filles afghanes en Iran, en ce qui concerne le sexe, les études de Chatty, Crivello et Hundt (2005) ainsi que d'Abbasi-Shavazi et coll. (2008) démontrent que les filles afghanes subissent davantage de contraintes familiales que les garçons. Cette discrimination, fondée sur le genre, a souvent des répercussions sur leur éducation. Plusieurs autres raisons peuvent expliquer cette exclusion scolaire des filles par rapport au genre masculin dans la population afghane : situation économique défavorable de la famille, attitude négative des parents à l'égard de la scolarisation des filles et restrictions du droit à la liberté de mouvement. Cependant, comme Abbasi-Shavazi et coll. (2008) le soulignent, la deuxième génération d'Afghanes en Iran a été élevée dans un environnement social et religieux sans doute plus libéral que de celui de leurs parents. Les jeunes participantes à la recherche font valoir qu'elles ont grandi en Iran, dans la culture iranienne, tandis que leur père et leurs frères les traitent comme si elles devaient absolument se conformer à la tradition des Afghans de l'Afghanistan. L'analyse des données recueillies confirme que les

questions du mariage précoce, des sorties, de liberté de vêtements et d'expression chez les jeunes filles afghanes sont potentiellement problématiques.

En outre, l'analyse des entrevues menées auprès des jeunes nous permet d'appréhender l'agressivité ou la violence présente dans la plupart des familles des jeunes afghanes questionnées. Concernant les rapports interpersonnels au sein de la famille, les trois filles interrogées témoignent d'une relation insatisfaisante avec leur père. Ces jeunes filles subissent des violences morales et physique de la part des hommes du foyer. Ainsi, selon les dires des jeunes filles rencontrées, les pères ont, en principe, un rôle d'autorité au sein de la famille. Ils insistent pour perpétuer des comportements et des traditions de leur pays d'origine touchant notamment le port du hijab, la relation avec le sexe masculin, les sorties, etc. Par contre, les rapports avec les mères sont relativement satisfaisants. Celles-ci jouent un rôle de médiatrices entre les hommes et les filles dans la famille, leur prodiguant encouragement et soutien. Les mères interrogées comparent elles aussi leur situation avec celle des femmes iraniennes qui participent à la vie sociale autant que les hommes, alors qu'elles souffrent des restrictions imposées par leur conjoint qui visent à la préservation de leurs traditions, comme on peut le voir spécifiquement dans le cas de la mère d'Arezo.

Certaines mères ont envie d'apporter des changements dans la vie de leurs filles. À cet égard, Olszewska (2007) met en lumière la distribution du pouvoir dans certaines familles afghanes en Iran, dont l'affaiblissement de l'idéologie patriarcale. Effectivement, comme les extraits nous le montrent, les filles afghanes ont été exposées à des valeurs, des attitudes et des pratiques différentes de celles de leurs parents. À l'instar de la recherche d'Abbasi-Shavazi *et al.* (2008), les propos de nos participantes révèlent qu'en situation d'exil en Iran, les filles et les mères afghanes remettent en question les structures patriarcales régissant les relations entre les sexes, ce qui améliore l'accès à l'éducation pour les filles. De plus, les filles ont la capacité

de solliciter l'aide des adultes significatifs en dehors du cercle restreint de la famille, en cas de besoin. Elles construisent leur relation sociale plus facilement que les garçons. Les adultes extérieurs à la dynamique familiale sont notamment parmi les femmes travailleuses iraniennes des centres communautaires locaux.

À travers leur discours, les participantes de notre recherche ont démontré que le niveau des attentes des filles afghanes envers l'école est très faible, ce qui explique que leur attitude ne crée pas de tensions au sein de l'école. Par contre, les garçons ont une approche plus critique au sujet de l'attitude discriminatoire de l'école à leur égard. On pourrait dire que les deux sexes ont à faire face à des comportements discriminatoires dans les écoles. Néanmoins, nous percevons que les filles afghanes, soit au sein du foyer soit à l'école, sont plus opprimées que les garçons.

#### – Motivation et sens de l'effort

En ce qui concerne le manque de motivation et d'intérêt pour le domaine scolaire, il faut souligner que les enfants qui rencontrent plusieurs obstacles au cours de leur scolarisation développent parfois le sentiment d'une piètre compétence sociale, d'être isolé ou de manquer de soutien de la part de leurs parents, d'autres élèves ou de l'équipe de l'école. D'un côté, l'existence d'un climat positif à l'école stimule la motivation et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, mais comme on le constate dans le discours des jeunes, ils ont manqué d'une ambiance positive au sein des institutions scolaires iraniennes. En outre, les propos exprimés par nos jeunes interviewés démontrent un manque de confiance face à leurs capacités d'apprentissage. En d'autres termes, leur intérêt pour leur apprentissage scolaire est mitigé, parce qu'ils ont des doutes quant à leurs aptitudes personnelles à continuer leur scolarisation. Seule Arezoo démontre qu'elle ne perdait jamais sa motivation, en dépit des obstacles rencontrés dans son parcours scolaire.

Zay (2005) part de l'hypothèse que les facteurs négatifs qui nuisent à la motivation des élèves, à la qualité de l'apprentissage et aux résultats des examens ne sont pas uniquement dus à l'école. L'auteur note que la désaffection des élèves pour les études existait dès le début de la scolarité obligatoire. De plus, il précise qu'un grand nombre de jeunes qui abandonnent l'école ont rarement un désir d'engagement dans le programme scolaire et sont peu motivés à en profiter. Cependant, dans le cadre de notre recherche, ce constat de Zay s'applique seulement à Maher, un enfant qui avait dès le début de sa scolarisation des difficultés d'apprentissage et qui, lorsqu'il fréquentait l'école, avait des rendements faibles et des échecs. Ces situations ont conduit à un manque de motivation pour l'éducation. Au contraire, Setareh, Fereshteh, Arezoo et Bahram avaient une dose de motivation élevée à l'égard des études. Mais au fur et à mesure qu'ils rencontrent des obstacles dans leur contexte familial et scolaire, leur motivation baisse.

En somme, les jeunes qui ont participé à notre recherche rapportent que certains d'entre eux, pour plusieurs raisons, telles que les contraintes familiales, le manque de temps pour étudier dû à leur travail à l'extérieur de l'école, l'attitude hostile des élèves et des membres du personnel iraniens envers eux, affichent souvent un faible rendement scolaire ou subissent des échecs scolaires, ce qui a un impact sur leur motivation. Les données recueillies nous montrent également que les jeunes interviewés abandonnent l'école particulièrement au secondaire de base ou lors du passage vers le secondaire supérieur qui coïncide avec l'âge de la puberté. La majorité des jeunes perdent aussi leur espoir par rapport à leur future vie professionnelle. À titre d'exemple, Arezoo, qui désirait devenir avocate après avoir été confrontée à plusieurs obstacles dans son parcours scolaire, ne voit cependant pas d'autre perspective que de continuer à travailler dans le domaine de la couture; un domaine qu'elle détestait. Ou bien, Setareh, pour les exigeants de l'école, l'approche discriminatoire des enseignants et le travail dur et fastidieux pendant l'étude, perdrait sa motivation vers l'école. Donc, nous pouvons conclure que la motivation et le sens

de l'effort, dans les situations des jeunes questionnés, sont fortement influencés par d'autres facteurs contextuels, familiaux et scolaires.

Tableau 4.5 Tableau-synthèse des facteurs personnels intervenant dans l'exclusion scolaire

|           | Sexe   | Motivation et sens de l'effort  |
|-----------|--|---|
| Setareh   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflits constants avec le père pour continuer la scolarisation</li> <li>- Restrictions de son droit à la liberté de mouvement et d'expression imposées par le père</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de temps pour faire les travaux scolaires à cause du travail</li> <li>- Pression du père pour abandonner l'école</li> <li>- Résultats scolaires moyens</li> <li>- Traitements humiliants par certains enseignants infligés aux étudiants afghans</li> <li>- Perte de motivation et du sens de l'effort</li> </ul>                         |
| Fereshteh | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflits constants avec le père et les frères pour continuer la scolarisation</li> <li>- Restrictions de sa liberté de mouvement, d'expression et vestimentaire imposées par les hommes de foyer</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de temps pour faire les travaux scolaires à cause de son travail</li> <li>- Pression du père pour abandonner l'école</li> <li>- Résultats scolaires plus au moins faibles</li> <li>- Perte de motivation et du sens de l'effort</li> </ul>  |
| Arezoo    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflits constants avec le père pour continuer la scolarisation</li> <li>- Restrictions de son droit à la liberté de mouvement, d'expression et vestimentaire imposées par le père</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réussit à bien faire le travail et les travaux scolaires</li> <li>- Pression du père pour abandonner l'école</li> <li>- Très bons résultats scolaires</li> <li>- Toujours une dose de motivation élevée pour l'école</li> </ul>  |
| Bahram    | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de temps pour faire les travaux scolaires à cause de son travail</li> <li>- Résultats scolaires faibles et échecs scolaires</li> <li>- Perte de motivation et du sens de l'effort</li> </ul>  |
| Maher     | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de temps pour faire les travaux scolaires à cause de son travail</li> <li>- Résultats scolaires faibles et échecs scolaires</li> <li>- Difficultés entre Maher et le personnel scolaire</li> <li>- Difficultés d'apprentissage</li> <li>- Manque de motivation et du sens de l'effort dès le début de la scolarité obligatoire</li> </ul> |

À partir de l'analyse des données, nous pouvons conclure que c'est un ensemble de facteurs sociofamiliaux, scolaires et individuels qui ont conduit les jeunes afghans questionnés à dériver de leur scolarisation formelle. En outre, les données révèlent que ce sont plus particulièrement les conditions socioéconomiques précaires liées à leur statut de réfugiés qui ont une influence majeure sur leur parcours scolaire.

## CONCLUSION

L'objectif général de ce mémoire était de décrire le phénomène de l'exclusion scolaire chez de jeunes réfugiés afghans en Iran à partir du point de vue des jeunes et des parents. Dans le premier chapitre, la problématique a dépeint la situation des déplacements forcés dans le monde d'aujourd'hui et spécialement dans les pays en développement. Ce chapitre s'est centré sur les conditions de vie particulières des Afghans en Iran et sur le parcours scolaire des jeunes afghans. Le deuxième chapitre nous a permis de recenser des écrits sur les facteurs conduisant à l'exclusion scolaire des jeunes issus de familles de l'immigration forcée dans les pays hôtes. Il met l'accent sur le cas des réfugiés dans les pays en développement. Puis, le troisième chapitre s'est attardé sur l'approche méthodologique adoptée pour atteindre les objectifs de notre recherche, soit une méthode qualitative basée sur des études de cas. Dans le quatrième chapitre, nous avons présenté les trajectoires et les parcours scolaires de cinq jeunes afghans. Dans un premier temps, nous avons décrit le vécu migratoire familial de ces jeunes avant de présenter leur parcours scolaire en Iran. Par la suite, dans le chapitre de l'analyse, l'étude comparative de cas nous a permis de dégager les éléments de convergence et de divergence entre les cas.

Sur le plan théorique, cette recherche permet une compréhension plus en profondeur de la situation scolaire des jeunes réfugiés dans les pays en développement, particulièrement celle des réfugiés afghans en Iran, dans la lignée des travaux précédents sur la situation scolaire de jeunes afghans en Iran (ex. : les études d'Abbasi-Shavazi *et al.*, 2008; de Chatty, 2007 et de Hoodfar, 2010). La majorité des études réalisées jusqu'à présent sur ce thème ont abordé la situation scolaire des enfants afghans en se concentrant sur les facteurs comme la situation

socioéconomique de la famille et le travail des enfants, l'éducation dans des écoles afghanes autogérées, l'identité, etc. Or, l'intérêt de la présente recherche réside avant tout dans le fait qu'elle concentre son attention spécifiquement sur la trajectoire scolaire des enfants et qu'elle leur permet de parler de leur expérience. Cette étude met en évidence l'interaction des facteurs intrascolaires et extrascolaires, tels la famille, l'école et l'enfant, en considérant les expériences des élèves et des parents par rapport au parcours scolaire des jeunes. De plus, sur le plan méthodologique, le fait d'inclure le point de vue des mères comme complément aux informations recueillies auprès des jeunes constitue une originalité dans ce domaine d'études, car la majorité des recherches qui y sont effectuées se limitent soit exclusivement au point de vue des jeunes, soit exclusivement à celui de leurs parents, rendant une image incomplète de la situation. En effet, il manque une vision plus holistique du phénomène d'exclusion scolaire chez les jeunes afghans de deuxième génération issus de l'immigration forcée en Iran. C'est ce point de vue qui révèle que ce qui est arrivé dans la vie passée des parents ou même dans l'enfance des jeunes interrogés dans leurs pays d'origine a assurément un grand impact sur le parcours scolaire de ces jeunes. À titre d'exemple, des situations traumatisantes, la pauvreté durant des années et le stress dans le pays d'origine causent des problèmes, tant physiques que psychologiques, chez les parents et, par ricochet, ces situations difficiles affectent la vie scolaire des jeunes.

Rappelons que le but initial de cette recherche est de combler des lacunes présentes dans les recherches antérieures. Nous attirons l'attention sur les principaux résultats de la recherche. Nous avons décidé d'accorder la priorité aux facteurs d'ordre socio-familial, scolaire et individuel contribuant à l'exclusion scolaire des jeunes réfugiés afghans en Iran. Cependant, les propos des répondants mettent en lumière le rôle des politiques d'asile et d'éducation – niveau politique plus macro – sur les circonstances familiales et scolaires. À titre d'exemple, l'hostilité à l'égard des Afghans en Iran rend limite l'accès de ces derniers au statut juridique, à l'emploi, aux services de

santé et à l'éducation. De plus, les difficultés d'intégration au marché du travail placent les Afghans dans une situation socioéconomique précaire et cette détérioration de leur vie oblige les enfants à contribuer au revenu familial, ce qui, à son tour, fait baisser le taux de scolarisation de ces jeunes. D'ailleurs, en plus des difficultés sociales et économiques qui rendent difficile la poursuite de l'éducation de l'enfant, notre recherche a montré que le faible niveau ou l'absence de scolarisation des parents ainsi que le faible intérêt parental (pour certains parents notamment des pères) à la scolarisation de leurs enfants peut influencer négativement le parcours scolaire des jeunes afghans en Iran.

Quant au rôle de l'école sur l'avenir scolaire de chaque jeune, les résultats de la recherche démontrent l'existence d'une approche discriminatoire du ministère de l'Éducation et de l'école vis-à-vis des Afghans, particulièrement à partir de 2004, où les mesures qui assuraient l'accès gratuit à l'éducation pour les enfants réfugiés afghans n'étaient plus mises en œuvre. À titre exemple, l'exigence d'une preuve légale de résidence en Iran oblige les familles à déboursier une somme importante pour les frais de scolarité obligatoires, ce qui empêchent les familles de faire profiter leur enfant d'une éducation formelle. Si un des documents requis manque à l'enfant, il lui sera interdit de fréquenter son établissement scolaire parce qu'il a enfreint les règles de l'école. De plus, dans de nombreux cas, l'attitude hostile et les comportements injustes et discriminatoires du personnel scolaire et des camarades iraniens à l'égard des élèves afghans les conduisent probablement à une très grave frustration face à l'école.

Pareillement, cette recherche a repéré d'autres facteurs qui participent au phénomène d'exclusion scolaire, spécifiquement en ce qui concerne les filles. Lorsque les ménages font face à des problèmes, surtout sur le plan économique, la scolarisation de l'enfant est la première chose qui risque de se faire éliminer. Parmi ces derniers, les filles sont plus souvent sacrifiées que les garçons, car la persistance de l'idéologie

patriarcale et le poids des traditions donnent plus de chances aux garçons de participer à la vie publique que les filles.

Pour les mères interrogées, l'espoir d'offrir une bonne éducation à leurs enfants était une des raisons majeures pour laquelle beaucoup avaient fui l'Afghanistan, particulièrement pendant le régime taliban. Cependant, cette population, une fois dans son pays d'asile et pour toutes sortes de raisons, est traitée inégalement face à l'éducation. L'accès à l'école pour les jeunes participants demeurait problématique. Mais encore, les jeunes qui y ont accès font des efforts pour rester dans le cycle scolaire et, dans plusieurs cas, les obstacles rencontrés dans leur parcours causent une démotivation entraînant parfois l'abandon scolaire. La majorité d'entre eux, surtout lors du passage de secondaire de base vers le secondaire supérieur, sont privés de scolarisation. Les mères ont aussi déclaré que la situation est problématique, même pour jeunes qui terminent avec un diplôme secondaire, car il demeure difficile d'être admis à l'université. D'une part, à cause des frais universitaires élevés pour les étrangers et, d'autre part, des difficultés à s'intégrer au marché du travail qui sont réduites pour la population afghane en raison de la crise économique en Iran et des restrictions d'accès envers les étrangers.

Les résultats de la présente recherche mettent en évidence la complexité et la singularité de chacune des trajectoires des jeunes répondants et de leur famille. Ces histoires singulières comportent cependant des éléments communs. On peut voir une sortie progressive de l'école chez les jeunes afghans, ce qui se traduit par les difficultés d'accès au système formel d'éducation de l'Iran, une fréquentation irrégulière à l'école jusqu'à la sortie définitive. En fait, la conjoncture sociofamiliale, scolaire et individuelle fragilise le parcours scolaire des jeunes et elle mène l'enfant à l'exclusion scolaire, c'est-à-dire une conjugaison de causes intrascolaires et extrascolaires.

Finalement, notre recherche attire l'attention sur les conditions de vie difficiles des familles réfugiées dans les pays en développement et sur les effets de ces conditions de vie sur le processus d'exclusion scolaire graduelle des jeunes. Ces jeunes demeurent remplis d'espoir sur l'avenir, mais ils sont aussi conscients des nombreux obstacles qui limitent leur capacité à se projeter. Les réseaux de solidarité et les liens qu'ils ont pu créer dans des espaces communautaires participent d'ailleurs à leur résilience, en leur permettant de briser l'isolement et en les encourageant à aller de l'avant dans la réalisation de certains de leurs projets d'étude et professionnels.

#### ▪ Limites et avantages

Cette recherche exploratoire, de nature qualitative, a permis à de jeunes réfugiés afghans de faire part de leur réalité. Autrement dit, en donnant la parole aux jeunes participants, ceux-ci ont la possibilité de dévoiler des aspects inconnus de leur parcours scolaire et de vie dans la société hôte. Pareillement, les témoignages des mères ont éclairé différemment le phénomène de l'exclusion scolaire chez les jeunes afghans en Iran. L'analyse de leur parcours nous a permis aussi de mettre en évidence le phénomène de l'exclusion scolaire qui touche ces jeunes. Concernant les limites de présente recherche, il faut souligner que les résultats quant aux facteurs systémiques qui influencent le parcours scolaire des jeunes Afghans en Iran ne sont pas généralisables et ont un potentiel de transférabilité limité à d'autres contextes que celui de la recherche (autrement dit, pays en développement avec les mêmes contextes politiques d'asile et éducatifs). Une deuxième limite est liée au fait que les entretiens ont été réalisés en persan et ensuite traduits en français. La traduction fidèle des propos des participants n'a pas toujours été facile, malgré nos efforts pour conserver le sens des propos des répondants.

Au cours de cette recherche, nous constatons que, bien que parmi les pays en développement, l'Iran peut figurer comme un bon exemple de pays qui permet l'accès

des enfants réfugiés aux écoles locales, il est évident qu'ils rencontrent encore plusieurs barrières dans leur parcours scolaire. Dans cette optique, aider les enfants réfugiés à l'accès gratuit à l'éducation formelle dans les pays d'asile est un des meilleurs moyens de briser, à plus long terme, le cycle de la pauvreté chez cette population. De plus, il est important de noter que les organismes qui s'y consacrent dans les pays en développement, où les gouvernements ont du mal à scolariser leurs propres jeunes, doivent profiter de soutiens internationaux adéquats pour la scolarisation des enfants réfugiés. D'ailleurs la sensibilisation à la présence d'enfants réfugiés dans les écoles de pays en développement et à leurs besoins particuliers et des mesures systémiques contre la discrimination pourraient diminuer l'attitude hostile à leur égard et le taux d'exclusion scolaire de ces enfants qui se retrouvent dans un environnement frustrant et décourageant. Nous croyons que le personnel scolaire peut être particulièrement efficace pour instaurer un tel changement. Mais par ailleurs, les politiques d'asile et d'intégration scolaire plus équitables des élèves réfugiés sont nécessaires pour favoriser un meilleur parcours scolaire des jeunes.

ANNEXE A  
GRILLE D'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE DES PARENTS

Rappel : Il se peut que vous jugiez certaines questions embarrassantes. Auquel cas, vous n'êtes pas obligé de répondre aux questions qui vous gênent.

**A. La trajectoire migratoire familiale et la vie familiale en Iran**

1. Pouvez-vous me parler de la trajectoire migratoire familiale : les raisons qui vous a poussé à émigrer, période d'arrivée en Iran, les obstacles rencontrés ?
2. Et comment se passe votre vie en Iran depuis votre arrivée ici ? (Vie de quartier, vie socioprofessionnelle : occupations, adaptation des différents membres de la famille, relations parents-enfants).

**B. Les relations avec l'école et soutien à la scolarité des enfants**

3. Pouvez-vous me parler de votre relation avec l'école de votre enfant depuis votre arrivée ici ? (Est-ce que vous connaissiez bien l'école de votre enfant ? relations avec le personnel de l'école ?)
4. Est-ce que vous étiez au courant de ce qui se passait à l'école durant la scolarité de votre enfant ? Les résultats scolaires, des événements importants qui auraient pu avoir un impact sur les apprentissages de votre enfant, ses émotions et son comportement vis-à-vis de tout cela ?
5. Quel est votre niveau d'éducation et celui de votre conjoint ? Est-ce que vous étiez capable d'offrir un soutien scolaire à votre enfant : surveillance des devoirs, aide directe ou indirecte, etc.

6. À quel niveau scolaire votre enfant a-t-il abandonné l'école ? Quelle a été votre réaction/sentiment lorsqu'il/elle a quitté l'école ?
7. À votre avis, quelles sont les raisons les plus importantes ayant conduit votre enfant à abandonner l'école ?
8. Est-ce que vous aimeriez qu'il/elle retourne à l'école ? Idéalement, quel niveau scolaire désirez-vous que votre enfant puisse atteindre ? Qu'aimeriez-vous que vos enfants deviennent dans l'avenir ? Êtes-vous inquiet qu'ils ne puissent atteindre leurs objectifs ?

ANNEXE B  
GRILLE D'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE DES JEUNES

Rappel : Il se peut que tu juges certaines questions embarrassantes. Auquel cas, tu n'es pas obligé de répondre aux questions qui te gênent.

**A. La trajectoire migratoire familiale et la vie familiale en Iran**

1. Pour commencer, peux-tu me parler de toi (âge, intérêts, tes occupations, ta famille : les relations avec tes parents et dans la fratrie...)
2. Et que dirais-tu de ta vie en Iran : Qu'est-ce que tu aimes le plus en Iran et qu'est-ce que tu aimes le moins ? (né en Afghanistan : Comment t'es-tu senti quand tes parents ont décidé d'émigrer en Iran ? Qu'est-ce qui est différent par rapport à ta vie d'avant ? Par rapport à l'école ?)

**B. Parcours scolaire**

3. Peux-tu me parler de ton parcours scolaire depuis l'entrée en première année du primaire ? (les matières, les activités pédagogiques que tu aimais ou aimais moins, tes résultats scolaires, les relations avec les enseignants et les pairs)
4. Aimais-tu ton école ? Qu'aimais-tu et qu'est-ce que tu aimais moins ? Pourquoi ? (l'absence d'amis, l'isolement, la ségrégation, l'intimidation, le harcèlement par les pairs, les relations avec le personnel de l'école, les activités pédagogiques ?)
5. Peux-tu me parler d'événements les plus importants de ton parcours scolaire ?

6. Implication des parents dans la scolarité : que disent tes parents sur l'école ? Quel climat familial durant ta scolarité ? Quelles formes de soutien t'apportaient tes parents (encouragements, aide dans les travaux scolaires, etc.) ?
7. Peux-tu me raconter comment s'est déroulée ta dernière année à l'école, avant que tu abandonnes ? Qu'est-ce qui t'a conduit à abandonner l'école ? (situation socioéconomique familiale et besoin d'une activité rémunérée, facteurs scolaires, facteurs individuels...)
8. Quel a été la réaction de tes parents lorsque tu as quitté l'école ? La réaction de tes enseignants, de tes amis ?
9. Et toi, quand tu as quitté l'école, comment t'es-tu senti ? Est-ce que tu as essayé d'y retourner après l'abandon ? Est-ce que tu désires retourner à l'école ? Jusqu'à quel niveau aimerais-tu continuer tes études ?
10. À ton avis, y a-t-il quelque chose que l'école peut faire pour favoriser la réussite scolaire des élèves originaires d'Afghanistan ?

### **C. Le vécu en dehors de l'école et projection**

11. Peux-tu me raconter comment ça se passe une journée ordinaire ? Occupation ? Travail ? Études informelles ? Loisirs ?
12. Si tu as travaillé pendant tes études, peux-tu me parler de ton travail ? Combien d'heures par jour travaillais-tu ? Combien de temps par jour consacrais-tu aux études ?
13. Que penses-tu de ton quartier (emplacement, climat de sécurité, voisins, ressources communautaires dont tu peux bénéficier) ?
14. Quand tu as un problème, qu'est-ce que tu fais pour le régler ? Est-ce qu'il y a des adultes dans ton entourage sur qui tu peux compter pour t'aider quand tu as de la difficulté ?

15. Qu'aimerais-tu être et faire dans l'avenir ? Quels sont tes projets de vie (scolaire, professionnel, familial, migration) dans 5, 10 ou 15 ans ? Es-tu confiant ou pas de pouvoir atteindre ces objectifs ?

ANNEXE C  
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

**UQAM** | Comités d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains

No. de certificat: 2558  
Certificat émis le: 29-03-2018

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

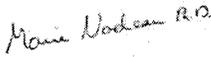
|                         |  |
|-------------------------|--|
| Titre du projet:        | L'EXCLUSION SOCIOSCOLAIRE DES JEUNES DE DEUXIÈME GÉNÉRATION<br>ISSUS DE L'IMMIGRATION FORCÉE : UNE ANALYSE DU CAS DES AFGHANS<br>EN IRAN |
| Nom de l'étudiant:      | Samira GHASEMITAFRESHI   |
| Programme d'études:     | Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisées)  |
| Direction de recherche: | Gina LAFORTUNE   |

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

  
Marie Nadeau  
Marie Nadeau  
Présidente du CERPE 3 : Faculté des sciences, faculté des sciences de l'éducation  
Professeure, Département didactique des langues

ANNEXE D  
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX PARENTS

Titre du projet de recherche  
**L'EXCLUSION SOCIOSCOLAIRE DES JEUNES DE DEUXIÈME GÉNÉRATION ISSUS DE  
L'IMMIGRATION FORCÉE : UNE ANALYSE DU CAS DES AFGHANS EN IRAN**

Étudiant-chercheur  
SAMIRA GHASEMITAFRESHI,  
Maîtrise en éducation et formation spécialisées  
ghasemitafreshi.samira@courrier.uqam.ca  
514-834-2095

Direction de recherche  
GINA LAFORTUNE  
Département d'éducation et formation spécialisées  
lafortune.gina@uqam.ca  
(514) 987-3000, poste 5594

**But générale du projet et direction**

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique des rencontres individuelles afin de faire une entrevue. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

**Description du projet et de ses objectifs**

Vous êtes invité/e à prendre part au présent projet visant à mieux comprendre pourquoi certains jeunes afghans réfugiés sont exclus de l'éducation formelle de l'Iran. Plus spécifiquement, il vise également à documenter les obstacles qui causent les jeunes afghans réfugiés à quitter l'école spécifiquement au niveau secondaire, avant l'obtention leur diplôme. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Madame Gina Lafortune, professeur du département Éducation et formation spécialisées de la Faculté de science de l'éducation. Elle peut être joint au (514) 987-3000 poste 5594 ou par courriel à l'adresse :

[lafortune.gina@uqam.ca](mailto:lafortune.gina@uqam.ca).

### **1. Nature et durée de votre participation**

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheure pour une entrevue individuelle et prendra d'environ 1h à 1h45 de votre temps. L'entrevue aura lieu à un endroit qui vous convient le mieux et à un moment que vous choisirez (à convenir avec le responsable du projet). Cette entrevue portera sur le statut socioculturel et socioéconomique des parents, les aspirations parentales pour l'éducation des jeunes ainsi que les caractéristiques prémigratoires et migratoires des familles, et les caractéristiques personnelles telles que le lieu de naissance, le lieu de résidence et le processus d'acculturation des enfants. L'entrevue sera enregistrée en audio avec votre permission, transcrite intégralement, puis traduite en français. L'entrevue se déroulera en persan.

### **2. Avantages liés à la participation**

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude, mais je pense que votre participation à la recherche pourra vous donner l'occasion de prendre un certain recul réflexif par rapport à parcours socio-scolaire des jeuns afghans en Iran en l'exposant à la chercheure. Aussi, vous aurez contribué également à l'avancement de la science.

### **3. Risques liés à la participation**

Il est possible que le fait de raconter l'expérience migratoire, pré migratoire et scolaire suscite des réflexions ou des souvenirs émuants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheure. S'il y a lieu, nous pourrions vous référer à une personne-ressource.

### **4. Confidentialité**

Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheure aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et son directeur de recherche (GINA LAFORTUNE), auront accès à votre (questionnaire ou enregistrement et au contenu de sa transcription ou autre). Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé et un ordinateur verrouillé situé dans le bureau de la chercheure (un bureau fermé à clé). Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. La chercheure s'assurera également qu'aucun participant ne puisse être identifié de façon indirecte, par recoupements. Ces renseignements personnels seront détruits dans 5 ans après le dépôt final du travail de recherche (y compris la copie de sauvegarde incluant ces renseignements personnels). Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation pour des fins de recherche.

### **5. Participation volontaire et retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué à la fin de ce formulaire de consentement ou même informer le centre communautaire de votre décision. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis vous concernant seront détruits au moment de votre retrait. Aussi, Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

#### **6. Utilisation secondaire des données**

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

Oui     Non

#### **7. Indemnité compensatoire**

Nous vous informons que pour participation à cette recherche nous n'avons pas prévue aucune indemnité compensatoire.

#### **8. Des questions sur le projet**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : GINA LAFORTUNE, la directrice de ce projet au numéro de téléphone : (514) 987-3000, poste : 5594 ou à l'adresse courriel suivante : [lafortune.gina@uqam.ca](mailto:lafortune.gina@uqam.ca), ainsi qu'avec SAMIRA GHASEMITAFRESHI, étudiante de maîtrise qui est la chercheuse de ce projet, au numéro de téléphone : (0098-21) 2206 6271 (Téhéran, Iran) ou (001-514) 834-2095 (Montreal, Canada) ou à l'adresse courriel suivante : [ghasemitafreshi.samira@courrier.uqam.ca](mailto:ghasemitafreshi.samira@courrier.uqam.ca).

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche, ou à l'étudiante responsable, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CERPE3), au numéro 514-987-3000 poste 3359 ou par courriel à : [covanti.veronique@uqam.ca](mailto:covanti.veronique@uqam.ca)

### **Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

### **Consentement**

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

### **Engagement du chercheur**

Je, soussignée certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) 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 ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom : SAMIRAGHASEMITAFRESHI

---

Signature

---

Date :

ANNEXE E  
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX JEUNES-MAJEURS

Titre du projet de recherche  
**L'EXCLUSION SOCIOSCOLAIRE DES JEUNES DE DEUXIÈME GÉNÉRATION ISSUS DE  
L'IMMIGRATION FORCÉE : UNE ANALYSE DU CAS DES AFGHANS EN IRAN**

Étudiant-chercheur  
SAMIRA GHASEMITAFRESHI,  
Maîtrise en éducation et formation spécialisées  
ghasemitafreshi.samira@courrier.uqam.ca  
514-834-2095

Direction de recherche  
GINA LAFORTUNE  
Département d'éducation et formation spécialisées  
lafortune.gina@uqam.ca  
(514) 987-3000, poste 5594

**But générale du projet et direction**

Nous te demandons de participer à un projet de recherche qui implique des rencontres individuelles afin de faire une entrevue. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, prends le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement t'explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que tu ne comprends pas. Nous t'invitons à poser toutes les questions que tu jugeras utiles.

**Description du projet et de ses objectifs**

Tu es invité/e à prendre part au présent projet visant à mieux comprendre pourquoi certains jeunes afghans réfugiés sont exclus de l'éducation formelle de l'Iran. Plus spécifiquement, il vise également à documenter les obstacles qui causent les jeunes afghans réfugiés à quitter l'école spécifiquement au niveau secondaire, avant l'obtention leur diplôme. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Madame Gina Lafortune, professeur du département Éducation et formation spécialisées de la Faculté de science de l'éducation. Elle peut être joint au (514) 987-3000 poste 5594 ou par courriel à l'adresse : [lafortune.gina@uqam.ca](mailto:lafortune.gina@uqam.ca).

### **1. Nature et durée de ta participation**

Ta participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour une entrevue individuelle et prendra d'environ 1h à 1h45 de ton temps. L'entrevue aura lieu à un endroit qui te convient le mieux et à un moment que tu choisiras (à convenir avec le responsable du projet). Cette entrevue portera sur ton espace de vie (tels les environnements familial, scolaire et social), ainsi que sur tes interactions avec tes pairs et tes professeurs. L'entrevue sera enregistrée en audio avec ta permission, transcrite intégralement, puis traduite en français. L'entrevue se déroulera en persan.

### **2. Avantages liés à la participation**

Tu ne retireras personnellement pas d'avantages à participer à cette étude, mais je pense que ta participation à la recherche pourra te donner l'occasion de prendre un certain recul réflexif par rapport à parcours socio-scolaire des jeuns afghans en Iran en l'exposant à la chercheuse. Aussi, tu auras contribué également à l'avancement de la science.

### **3. Risques liés à la participation**

Il est possible que le fait de raconter l'expérience migratoire, pré migratoire et scolaire suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésites pas à en parler avec la chercheuse. S'il y a lieu, nous pourrions te référer à une personne-ressource.

### **4. Confidentialité**

Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et son directeur de recherche (GINA LAFORTUNE), auront accès à ton (questionnaire ou enregistrement et au contenu de sa transcription ou autre). Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé et un ordinateur verrouillé situé dans le bureau de la chercheuse (un bureau fermé à clé). Aucune information permettant de t'identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. La chercheuse s'assurera également qu'aucun participant ne puisse être identifié de façon indirecte, par recoupements. Ces renseignements personnels seront détruits dans 5 ans après le dépôt final du travail de recherche (y compris la copie de sauvegarde incluant ces renseignements personnels). Seules les données ne permettant pas de t'identifier pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation pour des fins de recherche.

### **5. Participation volontaire et retrait**

Ta participation est entièrement volontaire. Tu es libre de te retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier ta décision. Si tu décides de te retirer de la recherche, tu peux communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué à la fin de ce formulaire de consentement ou même informer le centre communautaire de ta décision. Si tu te retires de la recherche, tous les renseignements qui auront été

recueillis te concernant seront détruits au moment de ton retrait. Aussi, tu demeures libre de ne pas répondre à une question que tu estimes embarrassante.

Ton accord à participer implique également que tu acceptes que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de t'identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de ta part.

#### **6. Utilisation secondaire des données**

Acceptes-tu que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver ton identité et la confidentialité des données de recherche, tu ne seras identifié que par un numéro de code.

Acceptes-tu que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

Oui     Non

#### **7. Indemnité compensatoire**

Nous t'informons que pour participation à cette recherche nous n'avons pas prévue aucune indemnité compensatoire.

#### **8. Des questions sur le projet**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur ta participation, tu peux communiquer avec les responsables du projet: GINA LAFORTUNE, la directrice de ce projet au numéro de téléphone : (514) 987-3000, poste : 5594 ou à l'adresse courriel suivante : [lafortune.gina@uqam.ca](mailto:lafortune.gina@uqam.ca), ainsi qu'avec SAMIRA GHASEMITAFRESHI, étudiante de maîtrise qui est la chercheuse de ce projet, au numéro de téléphone : (0098-21) 2206 6271 (Téhéran, Iran) ou (001-514) 834-2095 (Montreal, Canada) ou à l'adresse courriel suivante : [ghasemitafreshi.samira@courrier.uqam.ca](mailto:ghasemitafreshi.samira@courrier.uqam.ca).

Le projet auquel tu vas participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche, ou à l'étudiante responsable, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, tu peux contacter la Présidente du comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CERPE3), au numéro 514-987-3000 poste 3359 ou par courriel à : [covanti.veronique@uqam.ca](mailto:covanti.veronique@uqam.ca)

#### **Remerciements**

Ta collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à t'en remercier.

#### **Consentement**

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les

inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

### **Engagement du chercheur**

Je, soussignée certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) 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 ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom : SAMIRAGHASEMITAFRESHI

---

Signature

---

Date :

ANNEXE F  
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX PARENTS DES  
JEUNES-MINEURS

Titre du projet de recherche  
**L'EXCLUSION SOCIOSCOLAIRE DES JEUNES DE DEUXIÈME GÉNÉRATION ISSUS DE L'IMMIGRATION  
FORCÉE : UNE ANALYSE DU CAS DES AFGHANS EN IRAN**

Étudiant-chercheur  
SAMIRA GHASEMITAFRESHI,  
Maîtrise en éducation et formation spécialisées  
ghasemitafreshi.samira@courrier.uqam.ca  
514-834-2095

Direction de recherche  
GINA LAFORTUNE  
Département d'éducation et formation spécialisées  
lafortune.gina@uqam.ca  
(514) 987-3000, poste 5594

**But générale du projet et direction**

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

**Description du projet et de ses objectifs**

Votre enfant est invité(e) à prendre part au présent projet visant à mieux comprendre pourquoi certains jeunes afghans réfugiés sont exclus de l'éducation formelle de l'Iran. Plus spécifiquement, il vise également à documenter les obstacles qui causent les jeunes afghans réfugiés à quitter l'école spécifiquement au niveau secondaire, avant l'obtention leur diplôme. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Madame Gina Lafortune, professeur du département Éducation et formation spécialisées de la Faculté de science de l'éducation. Elle peut être joint au (514) 987-3000 poste 5594 ou par courriel à l'adresse : [lafortune.gina@uqam.ca](mailto:lafortune.gina@uqam.ca).

La contribution de (votre enfant) favorisera l'avancement des connaissances sur la scolarisation des enfants

afghans en Iran.

### **1. Nature et durée de la participation de votre enfant**

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il /elle sera invité(e) à participer à cette recherche. Cette participation consiste à rencontrer la chercheuse pour une entrevue individuelle et prendra d'environ 1h à 1h45 de son temps. L'entrevue aura lieu à un endroit qui vous et votre enfant convient le mieux et à un moment que vous et votre enfant choisirez (à convenir avec le responsable du projet). Cette entrevue portera sur son espace de vie (tels les environnements familial, scolaire et social), ainsi que sur ses interactions avec ses pairs et ses professeurs. L'entrevue sera enregistrée en audio avec votre permission et d'accord de votre enfant, transcrite intégralement, puis traduite en français. L'entrevue se déroulera en persan.

### **2. Avantages liés à la participation**

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

### **3. Risques liés à la participation**

Il est possible que le fait de raconter l'expérience scolaire suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse. S'il y a lieu, nous pourrions lui référer à une personne-ressource.

### **4. Participation volontaire et possibilité de retrait**

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est entièrement volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il/ elle y participe. Cela signifie que vous et votre enfant acceptez que votre enfant participe au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Vous pouvez également le retirer de ce projet en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué à la fin de ce formulaire de consentement ou même informer le centre communautaire de votre décision. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. S'il/ elle se retire de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis vous concernant seront détruits au moment de sa retrait. Aussi, il/ elle demeure libre de ne pas répondre à une question qu'il/ elle estime embarrassante.

Cet accord à participer implique également que vous et votre enfant acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de part de votre enfant.

## 5. Confidentialité

Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et son directeur de recherche (GINA LAFORTUNE), auront accès aux (questionnaire ou enregistrement et au contenu de sa transcription ou autre). Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé et un ordinateur verrouillé situé dans le bureau de la chercheuse (un bureau fermé à clé). Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. La chercheuse s'assurera également qu'aucun participant ne puisse être identifié de façon indirecte, par recoupements. Ces renseignements personnels seront détruits dans 5 ans après le dépôt final du travail de recherche (y compris la copie de sauvegarde incluant ces renseignements personnels). Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation pour des fins de recherche.

## 6. Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

Oui    Non

## 7. Indemnité compensatoire

Nous vous informons que pour participation à cette recherche nous n'avons pas prévue aucune indemnité compensatoire.

## 8. Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: GINA LAFORTUNE, la directrice de ce projet au numéro de téléphone : (514) 987-3000, poste : 5594 ou à l'adresse courriel suivante : [lafortune.gina@uqam.ca](mailto:lafortune.gina@uqam.ca), ainsi qu'avec SAMIRA GHASEMITAFRESHI, étudiante de maîtrise qui est la chercheuse de ce projet, au numéro de téléphone : (0098-21) 2206 6271 (Téhéran, Iran) ou (001-514) 834-2095 (Montreal, Canada) ou à l'adresse courriel suivante : [ghasemitafreshi.samira@courrier.uqam.ca](mailto:ghasemitafreshi.samira@courrier.uqam.ca).

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche, ou à l'étudiante responsable, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CERPE3), au numéro 514-987-3000 poste 3359 ou par courriel à : [covanti.veronique@uqam.ca](mailto:covanti.veronique@uqam.ca)

### Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

### Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom du représentant légal

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom de l'enfant

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Date

### Engagement du chercheur

Je, soussignée certifie

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

Prénom Nom : SAMIRAGHASEMITAFRESHI

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date :

## RÉFÉRENCES

### ▪ Articles scientifiques

- Abbasi-Shavazi, M. J., Glazebrook, D., Jamshidiha, G., Mahmoudian, H., et Sadeghi, R. (2008). *Second-generation Afghans in Iran : Integration, identity and return*. Afghanistan Research and Evaluation Unit.
- Abbasi-Shavazi, M. J., Glazebrook, D., Jamshidiha, G., Mahmoudian, H., et Sadeghi, R. (2005). *Return to Afghanistan ? A Study of Afghans Living in Tehran*.
- Abuya, B. A., Onsomu, E. O. et Moore, D. (2014). Determinants of educational exclusion : Poor urban girls' experiences in-and out-of-school in Kenya. *Prospects*, 44(3), 381-394.
- Adjiwanou, V. (2005). *Impact de la pauvreté sur la scolarisation et le travail des enfants de 6-14 ans au Togo*. Centre d'Études et de Recherches sur le Développement International (CERDI).
- Akabayashi, H. et Psacharopoulos, G. (2002). The trade-off between child labour and human capital formation: A Tanzanian case study. *Journal of Development Studies*, 35(5), 120-140.
- Alzaroo, S. et Hunt, G. L. (2003). Education in the context of conflict and instability : the Palestinian case. *Social Policy & Administration*, 37(2), 165-180.
- Al-zaroo, S. H. (1998). *Non-formal education in Palestine: A response to school exclusion*. (Doctoral dissertation, University of Warwick).
- Ananga, E. D. (2011). Typology of school dropout : The dimensions and dynamics of dropout in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 31(4), 374-381.
- Aston, N.M. et McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices, and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Atkinson, A. B. (1998). Social exclusion, poverty and unemployment. *Exclusion, Employment and Opportunity*, 4.

- Bahi, B. et Piquemal, N. (2013). Dépossession socio-économique, linguistique et résilience : horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 25(1-2), 109-128.
- Barry, B. (1998). Social exclusion, social isolation and the distribution of income.
- Benny, M. et Frappier, J. Y. (1997). L'abandon scolaire. Extraits du *PRO-ADO*, 5. Publication officielle de l'Association canadienne pour la santé des adolescents.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation : Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Berry, J. W. et Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 3(2), 291-326.
- Birman, D. (2007). Refugee children with low literacy skills or interrupted education : Identifying challenges and strategies. Denver, CO : Spring Institute for Intercultural Learning.
- Bolzman, C. (2001). Politiques d'asile et trajectoires sociales des réfugiés : une exclusion programmée : le cas de la Suisse. *Sociologie et sociétés*, 33(2), 133-158. doi:10.7202/008315ar.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Bourdon, J. (2005). Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne.
- Bouteyre, E. (2004). Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants. Paris : Dunod.
- Bushnik, T. (2003). Étudier, travailler et décrocher : relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire (p. 81-595). Ottawa : Statistique Canada.
- Cambrézy, L. (1997). Un aspect méconnu de la crise rwandaise : les réfugiés de Nairobi. *Politique africaine*, (68), 134-141.
- Cambrézy, L. (2001). *Réfugiés et exilés* (crise des sociétés, crise des territoires).

- Cambrézy, L. (2007). Réfugiés et migrants en Afrique : quel statut pour quelle vulnérabilité ? *Revue européenne des migrations internationales*, 23(3), 13-28.
- Centlivres, P. et Centlivres-Demont, M. (1988). The Afghan refugees in Pakistan : A nation in exile. *Current Sociology*, 36(2), 71-92.
- Chatty, D. (2007). Researching refugee youth in the Middle East : Reflections on the importance of comparative research. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 265-280.
- Chatty, D., Crivello, G. et Hundt, G. L. (2005). Theoretical and methodological challenges of studying refugee children in the Middle East and North Africa : Young Palestinian, Afghan and Sahrawi refugees. *Journal of Refugee Studies*, 18(4), 387-409.
- Chedati, B. (2004). *Pour une stratégie nationale de lutte contre l'abandon scolaire. Évaluation des activités du programme gouvernement du Maroc-UNICEF.* [En ligne] [http://www.unicef.org/morocco/french/Rapport\\_abandon\\_scolaire\\_last\\_20\\_04.pdf](http://www.unicef.org/morocco/french/Rapport_abandon_scolaire_last_20_04.pdf).
- Chelpi-den Hamer, M. (2010). Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? *Autrepart*, 2, 43-63.
- Chen, X. et Philip Kaufman, P. (1997). *Risk and resilience : The effects on dropping out of school.* M.P.R. Associates, Inc.
- Cooper, E. (2005). What do we know about out-of-school youths ? How participatory action research can work for young refugees in camps. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, 35(4), 463-477.
- Crisp, J., Talbot, C. et Cipollone, D. B. (2001). *Learning for a future : Refugee education in developing countries.* Genève, Suisse : Publication des Nations Unies/United Nations Publications, Section des Ventes et Sales & Marketing Section, Room C-113, Palais des Nations, 1211 Geneva 10, Switzerland.
- Diagne, A., Kafando, I. et Ounteni, M. (2007). Pourquoi les enfants quittent-ils l'école ? Un modèle hiérarchique multinomial des abandons dans l'éducation primaire au Sénégal. Consortium pour la recherche économique et sociale.
- Diallo, L. et Lafrenière, G. (2007). Intervenir auprès des survivants de guerre, de torture et de violence organisée. Compte-rendu d'un projet de recherche entre l'Université Wilfrid Laurier et le Centre de santé communautaire de Hamilton et Niagara. *Reflets : Revue ontarienne d'intervention sociale et communautaire*, 13(1), 41-77.

- Doray, P. (2009). Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles. *Transitions Project, Note 4*.
- Dubet, F. (2000). L'école et l'exclusion. *Éducation et sociétés*, 5, 43-57.
- Duffy, K. (1995). *Social exclusion and human dignity in Europe*. Strasbourg : Council of Europe, 21-45.
- Duru-Bellat, M. et Van-Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.
- Evans, M., Paugam, S. et Preliş, J. (1995). Chunnel vision : Poverty, social exclusion and the debate on social welfare in France and Britain.
- Fassin, D. (1996a). « Clandestins » ou « exclus » ? Quand les mots font des politiques. *Politix*, 9(34), 77-86.
- Fassin, D. (1996b). Exclusion, underclass, marginalidad : Figures contemporaines de la pauvreté urbaine en France, aux États-Unis et en Amérique latine. *Revue française de sociologie*, 37-75.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447.
- Felouzis, G. (2005). Un « New Deal » pour l'école. *Le Monde diplomatique*, (12), 22-22.
- Forget, G., Bilodeau, A. et Tétreault, J. (1992). Facteurs reliés à la sexualité et à la contraception chez les jeunes et décrochage scolaire. Un lien insolite mais réel. *Apprentissage et socialisation*, 15(1), 29-38.
- Fortin, M. F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche* (p. 485). Montréal : Chenelière éducation.
- Georgiou, M. et Zaborowski, R. (2017). Couverture médiatique de la « crise des réfugiés » : perspective européenne. Conseil d'Europe.
- Gillespie, M. (2002). *Television, ethnicity and cultural change*. Routledge.
- Glick, P. (2008). What policies will reduce gender schooling gaps in developing countries : Evidence and interpretation. *World Development*, 36(9), 1623-1646.
- Gore, C., Figueiredo, J. B. et Rodgers, G. (1995). Introduction : Markets, citizenship and social exclusion. *Social Exclusion : Rhetoric, Reality, Responses*, 1-42.

- Grappe, I., Compain, D. et Salamé, F. (2015). L'intégration des élèves syriens dans les écoles libanaises : trois témoignages. *Confluences Méditerranée*, (1), 157-170.
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 9, 3-14.
- Guilbert, L. (2005). L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance. *Ethnologies*, 27(1), 5-32.
- Hall, S. (1997). The work of representation. *Representation: Cultural representations and signifying practices*, 2, 13-74.
- Hanafi, S. (2006). Vivre dans le camp, vivre ailleurs. Les Palestiniens réfugiés en Égypte et dans les Territoires palestiniens (Living inside or outside a camp. Palestinian refugees in Egypt and in the Palestinian territories). *Bulletin de l'Association de géographes français*, 83(1), 76-92.
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education : Interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK : The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171.
- Hieronimi, O. (2008). Refugee children and their future. *Refugee Survey Quarterly*, 27(4), 6-25.
- Hoodfar, H. (2007). Women, religion and the 'Afghan education movement' in Iran. *Journal of Development Studies*, 43(2), 265-293.
- Hoodfar, H. (2008). Long road home : Adolescent Afghan refugees in Iran contemplating 'return', dans J. Hart (dir.), *Years of conflict : Adolescence, political violence and displacement* (p. 165-187). Oxford : Berghahn Books.
- Hoodfar, H. (2010). Refusing the margins: Afghan refugee youth in Iran. *Deterritorialized youth: Sahrawi and Afghan refugees at the margins of the Middle East*, 29, 145.
- Howarth, C. (2004). Re-presentation and resistance in the context of school exclusion : Reasons to be critical. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14(5), 356-377.

- Huisman, J. et Smits, J. (2009). Effects of household-and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development*, 37(1), 179-193.
- Hunt, F. (2008). Dropping out from school : A cross country review of the literature. Create pathways to access. *Research Monograph*, no 16.
- Hunter, N. et May, J. (2003). *Poverty, shocks and school disruption episodes among adolescents in South Africa*. Durban : School of Development Studies, University of Natal.
- Invernizzi, A. (2003). Des enfants libérés de l'exploitation ou des enfants travailleurs doublement discriminés ? *Déviance et société*, 27(4), 459-481.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Pperspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *La revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, (7), 64-74.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.
- Kanu, Y. (2009). Educational pathways to successful social integration for African refugee students in Manitoba. *Our Diverse Cities*, 6, 114-119.
- Kaprielian-Churchill, I. et Churchill, S. (1994). *The pulse of the world : Refugees in our schools*. Toronto, Canada : OISE Press.
- Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd. rev. et corr.). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Khabbaz, M. (2016,). Le taux de décrochage en Iran. *Le Jame Jam*, Repéré à <http://jamejamonline.ir>.

- Kherroubi, M., Chanteau, J. P. et Larguèze, B. (2004). *Exclusion sociale, exclusion scolaire*. Rapport ONPES.
- Kirk, J. (2002). *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Klasen, S. (1998). *Social exclusion and children in OECD countries : Some conceptual issues*. Centre for Educational Research and Innovation, OECD.
- Kobiané, J. F. (2006). École et travail des enfants dans les pays du Sud : situation actuelle et perspectives. *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, 185-204.
- Koepke, B. (2011). The situation of Afghans in the Islamic Republic of Iran nine years after the overthrow of the Taliban regime in Afghanistan. *Middle East Institute : Refugee Cooperation*, 4.
- Lachaud, J. P. (1995). Marché du travail et exclusion sociale dans les capitales d'Afrique francophone: quelques éléments d'analyse. *Revue Tiers Monde*, 279-302.
- Lacroix, J. et Potvin, P. (1997). *Le décrochage scolaire*. Bruxelles : Synergie asbl.
- Lacroix, M. (2003). *L'expérience des demandeurs d'asile : vers l'élaboration de nouvelles pratiques sociales*. Repéré à [www.erudit.org/revue/nps/](http://www.erudit.org/revue/nps/)  
<http://www.erudit.org/> Page d'accueil de l'éditeur.
- Lange, M. F. (2006). Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations. *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, (p. 163-184). Paris : CEPED.
- Legault, G. (2000). *L'intervention interculturelle*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lucchini, R. (1998). L'enfant de la rue : réalité complexe et discours réducteurs. *Déviance et société*, 22(4), 347-366.
- Machin, S. J. (1999). Childhood disadvantage and intergenerational transmissions of economic status. CASE, LSE/HM Treasury.
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M. È. et Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67.

- Marie, D. B. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Martin, J. Y. (2006). Quelles politiques éducatives pour quelle éducation dans les pays pauvres ? *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, 147-161.
- Maurin, E. (2002). The impact of parental income on early schooling transitions : A re-examination using data over three generations. *Journal of Public Economics*, 85(3), 301-332.
- Mehran, G. (1997). A study of girls' lack of access to primary education in the Islamic Republic of Iran. *Compare*, 27(3), 263-276.
- Mills, M. A. (1991). *Rhetorics and politics in Afghan traditional storytelling* (no 12). University of Pennsylvania Press
- Mosselson, J. (2006). Roots & Routes : A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 20-29.
- Mundy, K. et Dryden-Peterson, S. (2015). *Educating children in conflict zones : Research, policy, and practice for systemic change – A tribute to Jackie Kirk*. Teachers College Press.
- Naseer, M., Dad, H., Iqbal, J., Shafqat, S. et Niazi, M. I. (2011). Causes of male dropout rate in Pakistan. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(4), 37-42.
- Neuner, F., Onyut, P. L., Ertl, V., Odenwald, M., Schauer, E. et Elbert, T. (2008). Treatment of posttraumatic stress disorder by trained lay counselors in an African refugee settlement : A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(4), 686-694.
- Olszewska, Z. (2007). "A desolate voice" : Poetry and identity among young Afghan refugees in Iran. *Iranian Studies*, 40(2), 203-224.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paivandi, S. (2003). L'évolution du système éducatif iranien : le conflit ouvert entre famille et école, dans M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel (dir.), *Éducation, famille et dynamiques démographiques* (p. 55-76). Paris : CICRED.

- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 2(5), 441-453.
- Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire, dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 173-209.
- Power, A., & Wilson, W. J. (2000). Social exclusion and the future of cities. *LSE STICERD Research Paper No. CASE035*.
- Prost, Y. (2009). L'intégration des immigrés en France. *Études*, 410(5), 617-626.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Richardson, R., & Wood, A. (Eds.). (1999). *Inclusive Schools, Inclusive Society: race and identity on the agenda*. Trentham Books.
- Room, G. (Ed.). (1995). *Beyond the threshold: the measurement and analysis of social exclusion*. Policy Press.
- Ross, K. et Playdon, P. (dir.). (2001). *Black marks : Mminority ethnic audiences and media*. Ashgate Pub Limited.
- Rousseau, C. et Drapeau, A. (1999). *Influence des facteurs psychosociaux sur la santé mentale des adolescents réfugiés : deuxième étape*. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale. Montréal : Département de psychiatrie Hôpital de Montréal pour enfants.
- Roy, O. (2005). Afghanistan : les raisons d'un conflit interminable. *Cultures & Conflits*, 4.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead, UK : Open University Press.
- Sabates, R., Hossain, A. et Lewin, K. M. (2010). School drop out in Bangladesh : New insights from longitudinal evidence. CREATE Pathways to Access. *Research Monograph no 49*.

- Seker, B. D. et Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics & Sociology*, 8(4), 122.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York.
- Shaienks, D., Bussière, P. et Eisl-Culkin, J. (2006). *Suivi des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 18 à 20 ans : résultats du 3<sup>e</sup> cycle de l'EJET*. Statistique Canada.
- Siapera, E. (2010). *Cultural diversity and global media : The mediation of difference*. John Wiley & Sons.
- Suárez-Orozco, C., Yoshikawa, H., Teranishi, R. et Suárez-Orozco, M. (2011). Growing up in the shadows : The developmental implications of unauthorized status. *Harvard Educational Review*, 81(3), 438-473.
- Truong, N. (2006). Comment leur donner confiance ? *Le monde de l'Éducation*, 350, 20-38.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2<sup>e</sup> édition. Montréal et Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université.
- Van Zanten, A. et Duru-Bellat, M. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (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.
- Vinokur, A. (2006). Education au Sud : nouvelle donne dans le contexte de la mondialisation. *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, 95-121.
- Waksler, F. C. (1991). *The hard times of childhood and children's strategies for dealing with them*. Studying the social worlds of children. Basingstoke, Hampshire, England : Falmer.
- Walker, A. et Walker, C. (dir.). (1997). *Britain divided: The growth of social exclusion in the 1980s and 1990s* (No. 96). Cpag.
- Waters, T. et LeBlanc, K. (2005). Refugees and education : Mass public schooling without a nation-state. *Comparative Education Review*, 49(2), 129-147.

Yaro, Y. et Dougnon, D. (2003). *L'impact du Sida sur l'offre et la demande scolaires en Afrique sub-saharienne*. Rapport français pour la 36<sup>e</sup> session de la Commission de la Population et du Développement des Nations Unies, Centre Français pour la Population et le Développement (CEPED), Ministère Français des Affaires étrangères, 20.

Yin, R. K. (2003). *Case study research : Design and methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, inc.

Zay, D. (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : une approche franco-britannique*. Paris : PUF.

▪ Articles de vulgarisation

A-e-Eqtesad. (2017). شبکه یاری کودکان کار 14ساله شد. [Le soutien aux enfants qui travaillent]. Repéré à <http://neconews.com/vdcb88bw.rhb9fpiuur.html>.

Amiri, A. M. (2009). Politique d'immigration en Iran : Déterminants et Enjeux. XXVI Congrès International de la Population, Marrakech, Maroc, Repéré à <http://iussp2009.princeton.edu/papers/92740>.

Ashrafi. F. Donya-e-Eqtesad. (2014). وضع آموزش کودکان پناهنده در ایران [La situation scolaire des élèves réfugiées en Iran]. Repéré à [www.aftabir.com/articles/view/social/law/c4\\_1369221933p1.php](http://www.aftabir.com/articles/view/social/law/c4_1369221933p1.php)

Boroumand, A. (2014). Un regard sur les évolutions du droit iranien face au travail des enfants: le cas des travailleurs afghans de la rue. Repéré à [www.lex-electronica.org/articles/vol19/num1/un-regard-sur-les-evolutions-du-droit-iranien-face-au-travail-des-enfants-le-cas-des-travailleur-afghans-de-la-rue/](http://www.lex-electronica.org/articles/vol19/num1/un-regard-sur-les-evolutions-du-droit-iranien-face-au-travail-des-enfants-le-cas-des-travailleur-afghans-de-la-rue/)

Ebrahimi. J. (2015). کالای شدن آموزش و کودکان بازمانده از تحصیل [Les enfants exclus de l'éducation]. Repéré à <https://bidarzani.com/20555>

Farzin, F. et Jadali, S. (2013, octobre), La liberté de mouvement des réfugiés afghans en Iran, Revue des migrations forcées, Repéré à [www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/fr/detention/farzin-jadali.pdf](http://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/fr/detention/farzin-jadali.pdf)

Forsat-e-Emrouz. (2015). یک میلیون و چهارصد و سی هزار دانش آموز در سال تحصیلی 2015-2014 ثبت نام نشده اند [Un million et 430 mille élèves n'ont pas enregistrés pour l'année scolaire 2014-2015]. Repéré à <http://forsatnet.ir/market-report/education-market>

- Ghasemzadeh, F. (2008). کودکان کار ایرانی یا افغان ؟ [Les enfants qui travaillent, iranien ou afghan] Repéré à <http://www.magiran.com/npview.asp?ID=1725043>
- Irna. (2015). دلیل محرومیت 180 هزار دانش آموز چیست ؟ [Quelle est la cause de l'abandon scolaire de 180 mille étudiant]. Repéré à <http://www8.irna.ir/fa/News/81865295/>
- Mehr News. (2014). کودکان خیابانی محروم از حق آموزش [Les enfants dans les rues sont privés de l'éducation]. Repéré à <http://www.mehrnews.com/news>
- Mohammadi, A. (2016). تبعیض به نفع دانش آموزان محروم [La discrimination en faveur des élèves défavorise]. Repéré à <http://hamshahrionline.ir/details/25766>
- Sadeghi, F. (2007). دولت ایران و مهاجرین افغان : تغییر سیاست و تحول هویت [Le gouvernement iranien et les refugies afghans : identité et politique]. Repéré à [www.goftogu.com/article/2007/12/sadeghi.html](http://www.goftogu.com/article/2007/12/sadeghi.html)
- Squire, C. (2000). Education of Afghan Refugees in the Islamic Republic of Iran.
- Documents officiels ou institutionnels
- Amnesty International, Afghanistan (2016). *Le nombre de personnes déplacées dans le pays a doublé pour atteindre 1,2 million en l'espace de trois ans*. Repéré à <https://www.amnesty.org/fr/latest/news/2016/05/afghanistan-internally-displaced/>
- CIPADH (2015). *L'éducation en situation d'urgence, Centre international pour la paix et les droits de l'homme*. Repéré à URL: [www.cipadh.org/fr/1%E2%80%9999%C3%A9ducation-en-situations-d%E2%80%99urgence](http://www.cipadh.org/fr/1%E2%80%9999%C3%A9ducation-en-situations-d%E2%80%99urgence).
- Dapsense, S. (2005) *Les causes des migrations : pistes d'analyses et d'action*. Documents d'analyse et de réflexion. Repéré à <http://www.centreavec.be/site/les-causes-des-migrations-pistes-d%E2%80%99analyses-et-d%E2%80%99action>
- Financial Tribune (2016). *Schooling for all afghan refugee children in Iran*. Repéré à <https://financialtribune.com/articles/people/47164/schooling-for-all-afghan-refugee-children-in-iran>
- Human Rights Watch, (2013). *Afghans ayant fui leur pays sont exposés à de mauvais traitements*. Repéré à <https://www.hrw.org/fr/newsiran-des-afghans-ayant-fui-leur-pays-sont-exposes-de-mauvais-traitements>.

- Human Rights Watch (2016). *Des millions d'enfants exclus de l'école*. Repéré à <https://www.hrw.org/fr/news/2016/06/09/des-millions-denfants-exclus-de-lecole>
- ICRI (1998). *Afghan women and children in Iran : A study of hard work and hope*. Rapport préparé pour l'UNICEF. Teheran : ICRI.
- Ministry of Refugees and Repatriations Islamic Republic of Afghanistan (2016). *Afghan Refugees, Migrants, IDPs and Returnees Statistics*, Repéré à <http://morr.gov.af/en/page/2204>
- Nations Unies (1948). *La Déclaration universelle des droits de l'homme*. Repéré à <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>.
- Nations Unies (2015). *Rights of the Child in Iran*. Repéré à [file:///C:/Users/Samira/Downloads/CRC71\\_Iran\\_JointSubmission\\_FINAL2.pdf](file:///C:/Users/Samira/Downloads/CRC71_Iran_JointSubmission_FINAL2.pdf)
- Nations Unies, Haut-Commissariat pour les réfugiés et Cutts, M. (2000). *Les réfugiés dans le monde, 2000 : cinquante ans d'action humanitaire*. Genève et Paris : HCR, Autrement.
- UNESCO (2000). *Le droit à l'éducation*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001197/119745F.pdf>
- UNESCO (2013). *La scolarisation de millions d'enfants mise en péril par les réductions*. Repéré à <http://en.unesco.org/node/132745>
- UNHCR (2010). *Le HCR sollicite 18 millions de dollars pour aider les réfugiés afghans en Iran*. Repéré à <http://www.unhcr.fr/4c0667b36.html>.
- UNHCR (2011). *Appel global du HCR (actualisation) - République islamique d'Iran*, Repéré à <http://www.unhcr.fr/4d0b6e9a9.html>.
- UNHCR (2011-2016). *Éducation, Un droit fondamental pour un avenir meilleur*. Repéré à <http://www.unhcr.fr/pages/4aac621e3d6.html>.
- UNHCR (2015a). *Des déplacements de populations sans précédent à travers le monde*. Repéré à <http://www.unhcr.org/fr/news/stories/2016/6/57641727a/deplacements-populations-precedent-travers-monde.html>.
- UNHCR (2015b). *Des déplacements de populations plus importants que jamais*. Repéré à <http://www.unhcr.fr/5581a037c.html>.

- UNHCR (2015c). *Breaking the cycle education and the future for Afghan refugees*. Repéré à [http://www.unhcr.org/nansen/breaking\\_the\\_cycle\\_report\\_2015.pdf](http://www.unhcr.org/nansen/breaking_the_cycle_report_2015.pdf)
- UNHCR (2016) *Des déplacements de populations sans précédent à travers le monde*. Repéré à <http://www.unhcr.org/fr/news/stories/2016/6/57641727a/deplacements-populations-precedent-travers-monde.html>
- UNHCR (2016) *Selon le HCR, l'éducation pour les réfugiés est en crise*. Repéré à <http://www.unhcr.org/fr/news/press/2016/9/57da466fa/hcr-leducation-refugies-crise.html>
- UNHCR (2017a). *La guerre, la violence et la persécution génèrent des déplacements à un niveau record*. Repéré à <http://www.unhcr.org/fr/news/press/2017/6/5946c1eba/guerre-violence-persecution-generent-deplacements-niveau-record.html>
- UNHCR (2017b). *Les pays les moins avancés accueillent la majorité des personnes déracinées*. Repéré à <http://www.unhcr.org/fr/news/stories/2017/2/58b53982a/pays-avances-accueillent-majorite-personnes-deracinees.html>
- UNHCR (2018). *Le nombre de réfugiés à travers le monde à nouveau en hausse*. Repéré à <https://www.unhcr.org/be/14359-le-nombre-de-refugies-travers-le-monde-nouveau-en-hausse.html>
- UNICEF (2008). *La situation des enfants dans le monde 2008, la survie de l'enfant*. Repéré à [http://www.unicef.org/french/publications/index\\_42623.html](http://www.unicef.org/french/publications/index_42623.html)
- UNICEF (2012). *Problèmes auxquels les enfants sont confrontés en Iran*. Repéré à [https://www.unicef.org/french/infobycountry/iran\\_2142.html](https://www.unicef.org/french/infobycountry/iran_2142.html)
- UNICEF (2015). *Éducation de base et égalité des sexes*. Repéré à [https://www.unicef.org/french/education/index\\_access.html](https://www.unicef.org/french/education/index_access.html)