

Conjonctures et pratiques associées à l'inclusion et
la réussite scolaire des élèves réfugiés :
conceptions de directions d'école élémentaire de langue française en
Ontario.

par
Michelle Thibault

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
Dans le cadre des exigences du programme de maîtrise en
Administration éducationnelle (M.A.)

**Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa
Mai 2012**

Remerciements

L'aboutissement de ce projet de thèse se veut à la fois la réalisation d'un rêve et le début, je l'espère, d'une grande aventure dans le monde de l'éducation et de l'inclusion. Le premier et le plus humble des remerciements, je le dois à ma mère Lise qui m'a toujours guidé, aimé et consolé et qui a accepté depuis de nombreuses années de me voir grandir et cheminer à ma façon. Elle restera la plus grande admiratrice de mes succès et la meilleure épaulée de mes échecs. Merci à mes amis et à mes proches qui partagent ma passion, bien malgré eux, mais qui participent toujours avec enthousiasme à mes nombreuses discussions sur le rôle privilégié que l'école se doit de jouer dans la vie de tous les petits citoyens en devenir.

Un grand merci aux participants à l'étude que je ne peux malheureusement pas nommer mais, sans qui, cette thèse aurait été incomplète. Un merci tout spécial à mesdames Nathalie Sirois et Marie Carmel Jean-Jacques qui ont été, chacune à leur façon, une source d'inspiration et qui continuent à œuvrer avec acharnement pour assurer des chances égales d'avenir aux nouveaux citoyens canadiens. Merci à Nick Ng-A-Fook et Nathalie Bélanger d'avoir accepté de siéger sur mon comité de thèse et à Andréanne Gélinas-Proulx pour avoir été une source inestimable de ressources et d'encouragement.

Finalement, mais non la moindre, je ne pourrai jamais remercier suffisamment Dr. Claire IsaBelle, ma directrice de thèse, pour tout le support apporté tout au long de ce processus. Sans elle, ce projet n'aurait ni éclos, ni germé, ni été cueilli.

Résumé

Ce projet de thèse s'est développé en tenant compte du nombre grandissant de nouveaux arrivants accueillis dans les écoles de langue française en Ontario. Conscients des besoins particuliers en matière d'apprentissage et d'inclusion de ces élèves, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) a mis sur pied en 2010 une version révisée du Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) qui se veut un curriculum d'étude alternatif au programme régulier afin de permettre à ces élèves de combler rapidement les retards scolaires et d'assimiler des éléments propres à la société canadienne francophone. Cette initiative du MÉO ne tient toutefois pas en compte les besoins académiques et sociaux parfois criants des élèves issus de familles réfugiées.

Notre recension des écrits se base sur les publications de chercheurs ayant étudié les facteurs pouvant avoir un impact négatif sur les chances d'inclusion et de réussite des élèves réfugiés dont : de grands retards scolaires (Woods, 2009 ; Olliff et Couch, 2005), une faible maîtrise de la langue d'enseignement (Vang, 2005 ; Matthews, 2008 ; Christopoulou et Leeuw, 2008) un risque de syndrome de stress post-traumatique (Diallo et Lafrenière, 2007 et Husain et al., 2008), l'incompréhension des différences culturelles (Matthews, 2008; Davies, 2008; Abdhallah-Preteille, 1996) et des écarts entre l'école et la famille (Tousignant, 1992; Mc Andrew, 2001; Terrisse, Trottier et Chevarie, 1994). Parmi les facteurs de protection recensés, notons le rôle de l'école et de la direction scolaire, l'évaluation diagnostique et le suivi, les compétences interculturelles des intervenants scolaires, l'engagement des parents et le partenariat avec la communauté ainsi que favoriser l'expression de l'élève.

Notre recherche se base principalement sur un cadre théorique tiré du modèle des expériences pivots de Bibeau et al. (1992). Ce modèle expose sept paires de conjonctures protectrices ou fragilisantes à la résilience des familles réfugiées. Les vingt-trois pratiques répertoriées auprès de cinq directions scolaires et des deux professionnelles en éducation de l'Ontario francophone sont analysées et regroupées à la lumière de ces conjonctures. Notre analyse de données a permis de faire ressortir les pratiques susceptibles d'avoir un plus grand impact sur les chances d'inclusion et de réussite des élèves réfugiés. Parmi ces pratiques, notons le *Comité d'appui* qui rejoint l'ensemble des conjonctures. Nous avons identifié trois écoles où les pratiques mises en place par les directions permettent de toucher aux sept conjonctures. La seule conjoncture qui semble échapper aux deux autres écoles est celle de la *sécurité*. Par notre revue de littérature et nos données recueillies sur le terrain, nous avons pu enrichir le modèle des expériences pivots de Bibeau et al. (1992) afin de l'adapter particulièrement aux enfants d'âge scolaire issus de familles réfugiées. Finalement, l'analyse de l'ensemble des données recueillies dans le cadre de cette thèse a permis de présenter un bon nombre de recommandations autant pour les directions scolaires que pour les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique.....	6
1.1 Contexte de la problématique.....	6
<i>1.1.2 Statistiques et provenance des réfugiés</i>	<i>8</i>
1.2 Difficultés vécues par les réfugiés au Canada	10
<i>1.2.1 Comparaison des difficultés vécues par les réfugiés et les immigrants économiques</i>	<i>11</i>
<i>1.2.2 Risque d'exclusion et d'échec scolaire plus élevé pour les élève réfugiés</i>	<i>12</i>
1.3 Rôle de l'école et de la direction scolaire dans l'inclusion des élèves réfugiés	14
<i>1.3.1 Rôle de l'école</i>	<i>15</i>
<i>1.3.2 Rôle de la direction scolaire.....</i>	<i>16</i>
1.4 But de notre étude.....	17
1.5 Définitions	18
<i>1.5.1 Trois catégories d'immigrants</i>	<i>18</i>
<i>1.5.2 Différenciation des termes inclusion et intégration</i>	<i>19</i>
Chapitre 2 : Recension des écrits.....	22
2.1 Difficultés d'inclusion et risques d'échec scolaire des élèves réfugiés (étude des causes). 22	
<i>2.1.1 Les risques de traumatismes vécus par les réfugiés</i>	<i>23</i>
<i>2.1.2 Faible maîtrise de la langue d'enseignement.....</i>	<i>26</i>
<i>2.1.3 Niveau de scolarisation préalable.....</i>	<i>27</i>
<i>2.1.4 L'incompréhension des différences culturelles</i>	<i>29</i>
<i>2.1.5 Relation école-famille.....</i>	<i>33</i>
2.2 Rôle de l'école et les facteurs favorables	37
<i>2.2.1 Rôle de la direction scolaire (leadership)</i>	<i>39</i>
<i>2.2.2 Importance de l'évaluation diagnostique et du suivi.....</i>	<i>40</i>
<i>2.2.3 Compétence et ouverture interculturelle des intervenants scolaires.....</i>	<i>43</i>
<i>2.2.4 Soutenir l'engagement des parents ou tuteurs</i>	<i>45</i>
<i>2.2.5 Partenariats avec la communauté</i>	<i>48</i>
<i>2.2.6 Favoriser l'expression de l'élève</i>	<i>49</i>
Chapitre 3 : Cadre théorique.....	53
3.1 La théorie des expériences pivots.....	54

3.1.1 Les expériences pivots	56
3.1.2 Les conjonctures protectrices et fragilisantes	58
3.2 Le milieu scolaire	59
3.2.1 Facteurs « bipolaires ».....	60
3.2.2 Facteurs reliés aux attitudes.....	61
3.2.3 Facteurs reliés aux services d'aide à l'élève.....	61
3.2.4 Définition des sept conjonctures selon les besoins scolaires des élèves	62
3.3 Facteurs favorables apportés par l'école	67
3.4 But et questions de recherche	68
Chapitre 4 : Méthodologie.....	70
4.1 Épistémologie de la recherche qualitative	70
4.1.1 Devis	70
4.1.2 Mode de collecte de données	71
4.1.3 Analyse qualitative du discours	72
4.2 Notre étude	74
4.2.1 Échantillon	74
4.2.2 Considération éthique	75
4.2.3 Instrumentation.....	75
4.2.4 Procédure	77
4.3 Technique d'analyse des données, ...	80
Chapitre 5 : Résultats	84
5.1 Facteurs favorables.....	86
5.1.1 Évaluation diagnostique et suivi de l'élève	86
5.1.2 Compétences interculturelles des intervenants scolaires	87
5.1.3 Engagement des parents	88
5.1.4 Partenariat avec la communauté.....	89
5.1.5 Moyens d'expression	89
5.1.6 Accueil	89
5.2 Conjonctures et pratiques associées	90
5.2.1 Perte vs gain.....	90
5.2.2 Isolement vs interaction.....	98
5.2.3 Insécurité vs sécurité	104

5.2.4 <i>Éclatement vs intégrité</i>	106
5.2.5 <i>Méfiance vs confiance</i>	110
5.2.6 <i>Rupture vs continuité</i>	114
5.2.7 <i>Infériorité vs estime de soi</i>	118
Chapitre 6 : Analyse des résultats	123
6.1 Conjonctures regroupées par école	123
6.2 Les pratiques les plus susceptibles de mener à l'inclusion	126
6.3 Adaptation du modèle des expériences pivots	128
6.4 Conclusions et limites de notre étude	130
Références	137
Annexes	145
Annexe A- Stratégies pédagogiques pour une culture de l'inclusion	146
Annexe B- Lettre envoyée aux directions générales des conseils scolaires	147
Annexe C- Lettre envoyée aux directions scolaires sollicitées	149
Annexe D- Formulaire de consentement des participants	151
Annexe E- Grille d'entrevue	156
Annexe F- Tableau de compilation des résultats	158
Annexe G- Grille d'interprétation	159
Annexe H- Tableau des codes- concepts et sous –codes	160

Introduction

Les besoins en matière d'inclusion des nouveaux arrivants en milieu scolaire sont grandissants. Plusieurs recherches estiment que les deux dernières décennies ont marqué l'histoire de l'immigration dans l'ensemble des pays occidentaux (Davies, 2008) dont le Canada. Le sort des élèves réfugiés est d'autant plus inquiétant pour les sociétés d'accueil prenant en considération les traumatismes dont ils sont susceptibles d'avoir été victimes et la précarité de leur situation sociale, familiale et scolaire. Sans la mise en place de pratiques facilitant l'inclusion des élèves réfugiés, l'intégration de ces élèves à la vie scolaire nord-américaine et plus particulièrement franco-ontarienne risque d'échouer.

Alors qu'au début du XXe siècle la grande majorité des immigrants au Canada provenait des pays européens, depuis les quinze dernières années ces immigrants arrivent principalement d'Asie, d'Afrique et du Moyen-Orient (Tran, Kustec, Chui, 2005). « Les nouveaux arrivants proviennent de plus en plus de pays aux histoires et vécus multiples, tant et si bien que la question de l'immigration pourrait bien être porteuse d'un tout autre éventail de défis » (Statistique Canada, 2005, p. 7-8).

Farmer et Labrie (2008) estiment que l'immigration est un facteur important de diversification ethnoculturelle des écoles de langue française en Ontario. Ils citent de récents mouvements mondiaux tels les bouleversements en Afrique et les mouvements antérieurs et présents (Haïti, Somalie, Djibouti) qui établissent un lien étroit entre l'immigration et la diversité au sein de la francophonie ontarienne (Farmer, Chambon et Larabie, 2003, p. 98). Par ailleurs, les écoles ne sont peut-être pas prêtes à prendre en considération cette diversité : « Si les écoles françaises sont aujourd'hui très hétérogènes, le modèle de référence l'est nettement moins » (Farmer et Labrie, 2008, p. 378).

Le lieutenant Roméo Dallaire, dans un avant-propos écrit pour le cahier *Ton étoile du Nord* (Sirois, 2011) expose d'ailleurs le sort des enfants soldats qui sont accueillis au Canada avec le statut de réfugié. Selon ce dernier, on compte actuellement plus de 250 000 enfants exploités comme soldats dans plusieurs régions du monde. « Ils sont contrôlés par des groupes armés autour du monde qui les poussent à perpétrer des actes de violence brutale et à semer la terreur » (Roméo Dallaire, août 2011). Ces enfants qui

ont été exploités en tant qu'enfants soldats arrivent au Canada et sont intégrés dans les écoles sans nécessairement recevoir un appui en ce qui a trait au traumatisme psychosocial qu'ils transportent sur une base quotidienne. « Pour être en mesure de comprendre les difficultés auxquelles sont confrontées les jeunes au Canada, il nous faut forcément apprendre à connaître leur histoire et être prêts à investir, à s'investir, dans leur avenir » (Roméo Dallaire, août 2011).

L'école représente le plus grand agent de socialisation des enfants nouveaux arrivants (Tousignant, 1992) et peut avoir un impact majeur sur les chances d'inclusion de l'ensemble de la famille. Afin d'illustrer le rôle de l'école dans l'accueil et l'inclusion des nouvelles familles et pour donner un avant-goût des valeurs véhiculées par les directions scolaires et les professionnels de l'éducation ayant participé à notre étude, nous avons choisi de citer deux extraits marquants des discours :

« Je dis toujours que l'école est un microcosme de la société donc si tu n'es pas bien accueilli et tu n'es pas bien accepté à l'école, le sentiment de rejet reste et il va être difficile de t'impliquer au niveau social. On est en train de former notre futur, la société de demain. Comment on veut qu'ils se comportent dans notre société qu'on est en train de bâtir? » (PE6).

« L'école est un milieu important pour apprendre comment se parler. L'école reflète le contexte interculturel de la société. Les pratiques mises en place à l'école doivent être adoptées de manière systématique pour tous les élèves. On parle d'accessibilité universelle en éducation » (CP7).

Dans le contexte scolaire franco-ontarien, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) a mis en place le PANA (Programme d'appui aux nouveaux arrivants) en 2006 afin de permettre aux élèves nouvellement arrivés au Canada de se familiariser avec leur nouvel environnement, de s'initier à la société canadienne et de combler au besoin des retards en communication orale, en lecture et en écriture. La page d'introduction du nouveau programme cadre révisé en 2010 indique d'ailleurs la priorité accordée à ce programme essentiel au « bon déroulement de leurs [les nouveaux arrivants] études [...] de même que leur épanouissement personnel et leur intégration sociale » (MÉO, 2010, p. 3). Toutes les écoles de langue française sont tenues d'offrir le PANA aux nouveaux arrivants ne pouvant intégrer immédiatement le programme régulier pour des raisons linguistiques, culturelles ou académiques. Un nouvel arrivant peut bénéficier du PANA

pendant les quatre années suivants son établissement au Canada.

La responsabilité des écoles de fournir à l'élève l'appui nécessaire est précisée dans le document *L'admission, l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française – Énoncé de politique et directives* (MÉO, 2009). « L'accompagnement est l'affaire de tous. De la maternelle à la 12^e année, tous les élèves ont besoin d'être accompagnés ; seuls le type et le degré d'accompagnement varieront » (p. 15). Dans cette optique et selon la politique du ministère, l'équipe-école est entièrement responsable de réaliser des entrevues d'accueil avec chaque nouvel arrivant afin de dresser un profil initial fiable de l'élève et de déterminer les modalités d'accompagnement du PANA en fonction des besoins particuliers de chaque élève.

Le MÉO (2009) estime que le processus d'inclusion est réussi lorsque l'élève s'approprie la culture collective, se reconnaît dans cette culture et a le sentiment d'y être affilié. On distingue référents culturels (ensemble des caractéristiques représentant une culture collective) et repères culturels (les caractéristiques que l'élève choisit d'adopter afin de définir sa propre culture individuelle et affirmer son identité). L'appropriation de la culture collective (franco-ontarienne) n'est possible que lorsque l'élève est en mesure de relier ses propres repères culturels aux référents de la culture collective et de se les approprier. « Ces nouveaux repères culturels dont la personne se pourvoit pour sa propre culture lui donnent le pouvoir d'agir sur les référents correspondants de la culture collective et donc de participer au renouveau de celle-ci » (MÉO, 2009, p. 26). Dans ce sens, le PANA adopte une approche culturelle de l'enseignement, c'est-à-dire d'assurer l'intégration de la culture francophone dans l'enseignement des différentes matières. Une approche culturelle de l'enseignement « permet d'ancrer les apprentissages dans une réalité perceptible pour les élèves » (PANA, 2010, p. 6) puisque les référents culturels utilisés en salle de classe sont sélectionnés à même l'univers familier des élèves.

Le MÉO s'est doté d'un nombre de politiques qui visent l'inclusion, l'équité et la réussite de tous les élèves. Dans le milieu scolaire en Ontario, les conseils scolaires peuvent se pencher sur la note Politique/Programme no 119 « Élaboration et mise en

œuvre d'une politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires » depuis le 13 juillet 1993. À la base, la note se voulait un outil de référence pour les élèves afin d'acquérir les connaissances nécessaires pour se développer dans un monde de plus en plus diversifié. Il va de la discrétion des conseils scolaires d'appliquer la politique ou de l'enrichir. Le document PANA insiste sur le fait que les élèves nouveaux arrivants ont besoin de relations saines autant avec leurs pairs, qu'avec les enseignants et les autres intervenants scolaires pour pouvoir faire partie intégrante d'une communauté scolaire inclusive dont ils sont membres à part entière. Il est démontré qu'un « climat social sécuritaire, constructif et sain favorise l'apprentissage et le rendement scolaire » (MÉO, 2010, p. 46). En ce sens, le MÉO fait la promotion du développement, chez tout le personnel, d'une culture d'accueil.

Bien qu'à priori, aucune politique ne semble prendre en compte les besoins spécifiques des élèves réfugiés et de leur famille et l'impact de ceux-ci sur le climat d'apprentissage de l'ensemble des élèves, certaines lignes directrices laisseraient croire que oui. Comme il est indiqué dans le document publié en 2008 présentant les priorités du MÉO pour les quatre prochaines années : « Notre objectif est de favoriser la cohésion sociale par un système d'éducation public qui respecte la diversité et rassemble tous les élèves pour qu'ils apprennent grâce à une ensemble commun d'expériences » (p. 8). Ce même document inclus également les élèves récemment immigrés dans les groupes à risque d'avoir un rendement scolaire moins élevé. Pourtant, aucune stratégie concrète ne semble toucher particulièrement cette clientèle.

Enfin, des études menées par le MÉO (hiver 2008) montrent que le leadership de la direction scolaire est le deuxième facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves puisque c'est cette dernière qui est en charge de la mise en œuvre de toute politique, dont celles d'inclusion.

C'est de ce contexte que découle la pertinence d'une étude portant sur les pratiques favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés dans les écoles de langue française en Ontario. Dans le cadre de notre recherche, nous tenterons de déterminer quelles pratiques les directions mettent en place afin d'assurer l'inclusion et la

réussite scolaire des nouveaux arrivants, plus particulièrement de ces élèves réfugiés. Préalablement à la recension des pratiques mises en place par des directions scolaires, nous tenterons de définir les enjeux reliés à la migration des familles réfugiées et aux besoins distincts de ces enfants qui intègrent un nouveau système scolaire. Nous verrons le rôle primordial que jouent l'école et la direction scolaire afin de favoriser l'inclusion de l'ensemble de la famille immigrante et réfugiée.

Les éléments explorés dans le cadre de ce projet de thèse incluent une problématique reliée à l'arrivée de cohortes de réfugiés dans les écoles au Canada ; une recension des écrits permettant de situer la place de cette étude par rapport à ce qui a déjà été traité sur le sujet ; un cadre théorique basé sur le modèle des expériences pivots de Bibeau et al. (1992) ; une description détaillée du plan méthodologique utilisé ; et une section présentant les résultats de notre recherche.

Chapitre 1 : Problématique

Plusieurs chercheurs relèvent les enjeux reliés à l'intégration des nouveaux arrivants dans le système d'éducation nord-américain. Mialaret, Marmoz et Derrij (2001) indiquent qu'il y a toujours eu des étrangers dans différents pays. Toutefois, la situation actuelle (échanges, transports faciles, recherches d'emplois, en plus des guerres et conflits politiques) est telle que les échanges deviennent de plus en plus nombreux. Matthews (2008) croit que les mouvements importants de réfugiés sont dus aux luttes de pouvoir et à l'héritage colonial de certains pays. Les guerres, les conflits, l'expulsion, la violence abusive, la torture et les assauts sexuels restent aussi trop souvent des stratégies de déstabilisation autant des gouvernements sous-développés que des pays développés (Castles, 2002). Matthews ajoute que cette violence est souvent perpétuée par les forces policières et militaires et cible souvent les femmes et les enfants.

1.1 Contexte de la problématique

Selon les données du recensement national de la population canadienne effectué en 2006, l'immigration pourrait devenir la seule source d'accroissement de la population canadienne vers 2030 (Kanouté, Laarousi, Rachédi et Doffouchi, 2008). Au Canada, le nombre de résidents nés à l'étranger ne cesse de croître comparativement à l'accroissement naturel de la population comme l'illustre la Figure 1. La courbe en hausse de l'accroissement totale est nettement définie par la courbe de migration internationale (résidents nés à l'étranger).

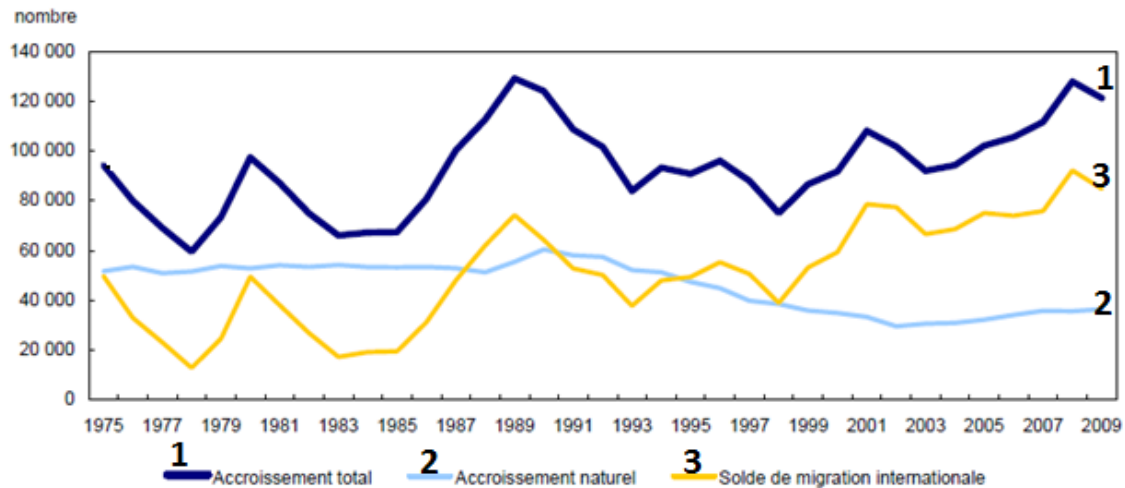


Figure 1

Estimation de la hausse de l'accroissement de population, 1975 à 2009, au Canada

Source : Statistique Canada, 2009

Le 1^{er} juillet 2009, la population canadienne était estimée à 33 739 900, soit un accroissement de 1,2 % par rapport au 1^{er} juillet de l'année précédente (Statistique Canada, 2009). Au cours des années 1990, 2,2 millions d'immigrants ont été admis au Canada (Statistique Canada, 2005). En 2001, le Canada s'est d'ailleurs classé au premier rang mondial pour son nombre d'admissions de résidents permanents. Le nombre d'immigrants pour 1 000 habitants en 2001 était de 8,3 au Canada, de 5,7 en Australie, de 3,1 aux États-Unis, de 3,0 pour l'Union Européenne et de 0,3 au Japon (Statistique Canada, 2005, p. 9). La province canadienne qui attire le plus grand nombre d'immigrants reste l'Ontario qui a atteint un sommet en 2002, accueillant 61,2 % de tous les nouveaux arrivants en sol canadien (Statistique Canada, septembre 2009).

Les nouveaux arrivants accueillis en sol canadien sont classés en trois catégories distinctes soit : 1) les immigrants économiques (provenant généralement de milieux aisés) ; 2) les immigrants qui viennent rejoindre des membres de leur famille déjà établis au Canada (regroupement familial) et ; 3) les réfugiés (accueillis en vertu de la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés de 2002). C'est plus particulièrement cette troisième catégorie de nouveaux arrivants qui fait l'objet de notre recherche.

1.1.2 Statistiques et provenance des réfugiés

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC, 2010) estime à 10,5 millions le nombre de réfugiés dispersés à travers le monde en 2010. Les pays, tel le Canada, qui disposent d'un programme de réinstallation acceptent de réinstaller chaque année environ 100 000 réfugiés étrangers. Le Canada est la terre d'accueil de 10 000 à 12 000 d'entre-eux annuellement (soit un réfugié sur dix réinstallés dans les divers pays hôtes).

Pour ce qui est du nombre de réfugiés et d'immigrants accueillis dans les écoles ontariennes, les statistiques semblent moins constantes. Le site Internet du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) estime au taux de 6.1 % de nouveaux arrivants au cours des trois dernières années en Ontario (dont 3% de pays non anglophones et 3,1 % de pays non francophones). D'autres données transmises par le MÉO (2011) dénombrent à 4498 enfants (0-17 ans) réfugiés accueillis au Canada entre 2008-2010. Le nombre semble être en constante augmentation puisque 1070 enfants auraient été accueillis en 2008, 1628 en 2009 et 1800 en 2010. C'est l'Ontario qui accueille la majeure partie de ces familles réfugiées soit près de 12 000 individus en 2008 seulement (CIC, 2008). Parmi les réfugiés accueillis en Ontario, près de 30 % ne possèdent aucune connaissance d'une des deux langues officielles (p. 31) alors que le taux de réfugiés allophones atteint presque 50 % au Canada (p. 43).

Les régions d'où proviennent la grande majorité des réfugiés sont l'Afrique et le Moyen-Orient (41.2 % en 2008) comme l'indique le tableau 1.1.

Tableau 1.1:*Pourcentage des réfugiés au Canada selon leur région d'origine*

Région d'origine	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Afrique et Moyen-Orient	34.9	34.4	34.6	35.1	36.7	38.5	32.0	31.5	33.1	41.2
Asie et Pacifique	29.8	31.0	35.3	40.6	39.1	37.2	33.1	32.5	34.2	29.3
Amérique du Sud et centrale	5.8	7.4	9.5	11.3	14.3	14.1	21.3	23.4	21.7	21.5
États-Unis	0.1	0.2	0.2	0.1	0.2	0.4	2.2	3.8	3.0	2.2
Europe et Royaume-Uni	29.4	27.0	20.4	12.8	9.7	9.7	11.2	8.5	7.7	5.6
Région d'origine non déclarée	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.2	0.3	0.3	0.2
Réfugiés total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : Citoyenneté et Immigration Canada, 2008

Les données de Statistique Canada dénombrent plus précisément les principaux pays de naissance des réfugiés accueillis au Canada. Ces pays, minés par la guerre, les troubles politiques ou la famine, sont l'Afghanistan (23 %), l'Irak (8 %), l'Iran (8 %), le Soudan (7 %) et la Bosnie-Herzégovine (7 %) (Statistique Canada, 2005). La Figure 2 illustre le pourcentage du nombre total de réfugiés que ces cinq pays représentent. Parmi ces pays, ce sont surtout les réfugiés soudanais qui sont susceptibles d'être accueillis dans les écoles de langue française. Bien que l'arabe soit la langue d'enseignement au Soudan, le français y est de plus en plus parlé (*U.S. Committee for Refugees and Immigrants*, 2010). De plus, les réfugiés soudanais reçoivent généralement une éducation en français dans les camps de réfugiés du Tchad, de l'Ouganda et du Kenya où ils sont susceptibles d'avoir transité pendant plusieurs années (*U.S. Committee for Refugees and Immigrants*, 2010).

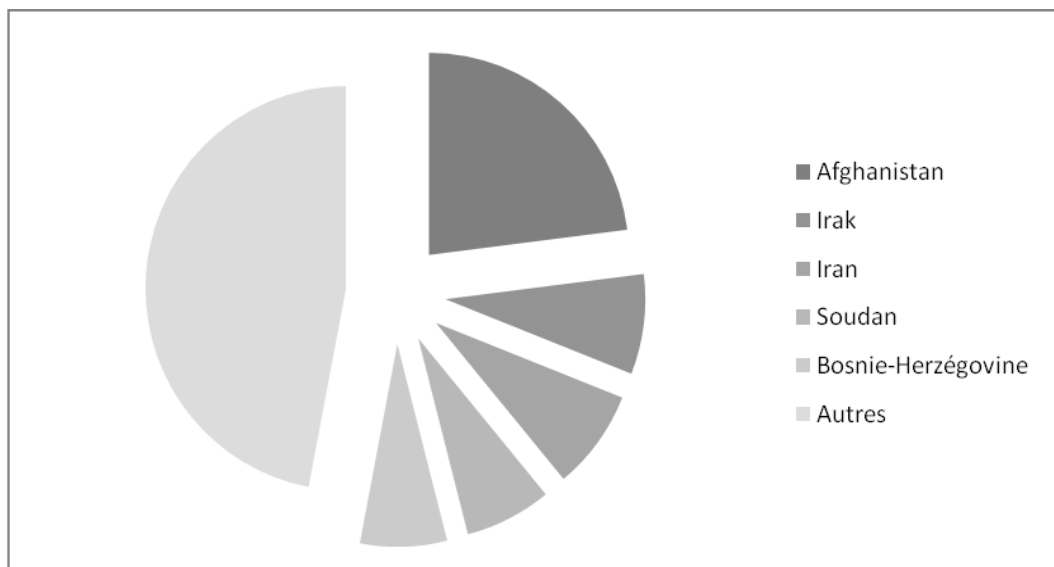


Figure 2
Pays de naissance des réfugiés au Canada
 Source : Statistique Canada, 2005

Suite aux événements ayant touchés Haïti le 12 janvier 2010, plusieurs réfugiés haïtiens ont également été accueillis en sol canadien. En date du 31 décembre 2010, Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) avait approuvé des demandes de résidence permanente pour plus de 3 600 Haïtiens, la résidence temporaire pour près de 2 500 réfugiés ainsi qu'un permis de séjour temporaire pour 600 autres. S'ajoute à ce nombre, les 250 enfants orphelins pour lesquels le gouvernement d'Haïti a autorisé l'adoption canadienne (CIC, 31 décembre 2010). Ces enfants sont largement susceptibles de fréquenter les écoles de langues françaises puisque le français y est une des deux langues officielles avec le créole.

1.2 Difficultés vécues par les réfugiés au Canada

La situation des nouveaux arrivants réfugiés est différente des deux autres catégories (immigrants économiques et regroupement familial) puisque la plupart sont susceptibles d'avoir quitté leur pays contre leur gré. Leur situation de déplacement est toujours précaire et est souvent un choix de survie plutôt qu'un désir (Mialaret, Marmoz et Derrij, 2001). Tout comme les deux premières catégories d'immigrants, la plupart des réfugiés qui viennent au Canada deviennent résidents permanents, donc, citoyens canadiens (CIC, 2008a). C'est après trois ans de résidence que les résidents permanents peuvent faire demande de citoyenneté et, selon l'Enquête longitudinale auprès des

immigrants du Canada, 92 % des immigrants reçus vont demander la citoyenneté canadienne (Tran, Kustec et Chiu, 2005).

Bien que la plupart des réfugiés deviennent citoyens canadiens au même titre que les autres catégories d'immigrants, il appert que les difficultés vécues par les réfugiés sont d'un autre ordre que celles des immigrants économiques et de regroupement familial. Dans la prochaine section, nous comparerons les difficultés vécues par les réfugiés et les immigrants économiques lors des premiers mois d'établissement au Canada.

1.2.1 Comparaison des difficultés vécues par les réfugiés et les immigrants économiques

Plusieurs facteurs s'ajoutent aux difficultés vécues par les familles réfugiées au Canada par rapport à leurs homologues des catégories des immigrants économiques et du regroupement familial. Nous comparerons ici les deux catégories aux antipodes soit les réfugiés et les immigrants économiques selon les données de Statistique Canada (2005) :

Alors que le soutien familial et social permettent aux nouveaux arrivants de s'établir plus facilement, plus du quart des réfugiés soutiennent n'avoir ni parent ni ami au Canada à leur arrivée comparativement à 13 % des immigrants économiques ;

Alors que 85% des réfugiés n'ont aucune épargne lors de leur arrivée au Canada, seulement 8 % des immigrants économiques se retrouvent dans cette situation (pour la majorité les économies dépassaient 100 000 \$) ;

Trente-six pourcent des réfugiés ne parlent aucune des deux langues officielles à leur arrivée au Canada contrairement à 19 % de l'ensemble des immigrants économiques ;

Après six mois de résidence au Canada, 51 % des réfugiés ont un statut inactif sur le marché du travail comparativement à 34 % chez les immigrants économiques ;

Le revenu moyen de la famille réfugiée est de 1600 \$ par mois alors que chez les immigrants économiques ce revenu atteint 3 350 \$ (après six mois de résidence);

Soixante-deux pourcent des réfugiés comparativement à 11 % de tous les immigrants ont déclaré avoir touché un revenu provenant de l'aide sociale pendant les six premiers mois de leur arrivée ;

Alors que plus de 65 % des réfugiés ont moins de 12 années d'études primaires et secondaires, seulement 7% des immigrants économiques sont dans cette catégorie, 42 % possède un baccalauréat et 25 % détiennent une maîtrise.

Ces statistiques démontrent la précarité du déplacement et de l'établissement des familles réfugiées en sol canadien par rapport aux immigrants économiques. La prochaine section se penchera d'avantage sur les risques associés à l'inclusion scolaire des enfants provenant de familles réfugiées.

1.2.2 Risque d'exclusion et d'échec scolaire plus élevé pour les élève réfugiés

Un rapport de l'Unesco publié en 2009 rend compte des défis en termes d'éducation inclusive partout dans le monde. Le rapport expose les problématiques d'exclusion opposées des pays industrialisés (par exemple le décrochage scolaire) et des pays en voie de développement (par exemple le manque de ressources pour permettre aux villageois de fréquenter l'école). Dans les deux cas, le but à atteindre est le même : « la finalité ultime de l'inclusion dans l'éducation est liée à la participation véritable d'un individu à la société et à sa capacité de réaliser la plénitude de son potentiel » (Unesco, 2009, p. 8).

Ceci dit, le Canada figure parmi les pays où nous retrouvons peu de différences dans les résultats quant à la réussite scolaire entre élèves issus de l'immigration et élèves du pays d'accueil (Bouchamma, 2009). Les résultats de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) de Statistique Canada (2001) montrent qu'avec les années, les enfants d'immigrants réussissent en moyenne aussi bien que les enfants de personnes nées au Canada, dans tous les aspects du rendement scolaire (lecture, rédaction, mathématiques et aptitudes globales). Basé sur les résultats de l'ELNEJ, Worswick (2001) précise que c'est à l'âge de 13 ans que le rendement scolaire des enfants immigrants est en moyenne équivalent ou supérieur à ceux des enfants nés au Canada dans presque toutes les disciplines. La recherche ne nous permet toutefois pas de conclure le nombre d'années de résidence nécessaires à l'atteinte de ces résultats.

Une distinction doit être tracée entre la réalité des élèves réfugiés et celle des autres élèves issus de l'immigration. Mc Andrew (2001) admet que certains jeunes immigrants, dont les élèves réfugiés, vivent des situations quotidiennes difficiles. Elle

déplore qui leur soit demandé de réussir à l'école dès leur arrivée dans un pays où ils vivent un nombre important de défis d'adaptation. Au nombre des facteurs de risque propres aux élèves réfugiés, comptons le risque d'avoir été témoins de violence dans leur pays d'origine ce qui les rend vulnérables au syndrome de stress post-traumatique (SSPT) (Armstrong, Beiser, Oxman-Martinez, Rummens, 2005 ; Hussain et al., 2008 ; Diallo et Lafrenière, 2007).

Worswick (2001) précise que, par des critères de sélection stricts, le système d'immigration canadien est, en quelque sorte, en mesure de choisir des immigrants dont les enfants sont susceptibles de bien s'adapter au système d'enseignement du pays (niveau de scolarité des parents, situation économique avant départ, réseau social déjà établi au Canada, etc.). Ce n'est toutefois pas le cas pour ce qui est des familles réfugiées qui sont admises au pays pour des raisons humanitaires.

L'inclusion et la réussite scolaire des élèves issus de ces familles réfugiées peut relever d'un combat ardu considérant que la migration internationale est étroitement liée au processus d'exclusion, particulièrement chez les groupes vulnérables tels les réfugiés (Castles, 2002). Les enseignants rencontrés lors des recherches menées par Davies (2008) décrivent leur première impression des élèves réfugiés comme un groupe d'adolescents grandement traumatisés, agressifs et prêts à exploser de rage à tout moment. Vang (2005) ajoute que les élèves doivent posséder un bagage de connaissances multiples (compétences cognitives, physiques, affectives et sociales) afin de réussir à performer académiquement, ce qui ne peut être considéré acquis chez les élèves nouvellement arrivés.

Une étude de Olliff et Couch (2005) réalisée en Australie trace la différence existante entre les élèves réfugiés et les autres catégories d'immigrants en ce qui a trait aux risques d'échec scolaire. Selon ces derniers, les jeunes réfugiés sont d'emblée plus susceptibles de vivre des échecs scolaires en raison d'une combinaison de traumatismes subis dans leur pays d'origine et du traumatisme vécu par l'exile et la relocalisation récente. Ils expliquent que bien qu'il n'existe pas de recherches longitudinales traçant un

portrait exact de ce groupe d'élèves, « des preuves évoquent que plusieurs jeunes réfugiés passent entre les mailles du filet » (p. 45, traduction libre).

Enfin, lorsque les chances d'inclusion scolaire sont limitées, Akkari et Gohard-Radenkovic (2002) concluent que les chances de réussite le sont aussi. Selon leur étude menée en France, les intervenants scolaires ne sont pas préparés à accueillir des élèves d'origines diversifiées. Ils prétendent que le système d'éducation français s'est construit un discours discriminatoire qui stigmatise la différence culturelle entre les élèves d'origine française et les élèves d'origine étrangère.

En résumé, les études indiquent que les difficultés scolaires vécues par les élèves réfugiés sont d'une autre importance que celles vécues par les autres catégories d'immigrants. Ces problèmes risquent de freiner de façon considérable leurs chances d'inclusion et de réussite scolaire d'où l'importance de notre recherche. Or, n'est-ce pas le rôle de l'école et de la direction scolaire de faciliter l'inclusion et la réussite scolaire des élèves admis dans leur établissement, incluant les élèves réfugiés? Ainsi, il s'avère essentiel de mieux comprendre le rôle que jouent la direction et des acteurs scolaires ainsi que les facteurs qui contribuent à l'inclusion et la réussite scolaire de ces élèves à risque.

1.3 Rôle de l'école et de la direction scolaire dans l'inclusion des élèves réfugiés

Déplacements après déplacements, traumatismes après traumatismes, arrivés dans un pays où la langue et les cultures sont étrangères, les enfants issus de familles réfugiées peuvent être admis dans les écoles de langue française en Ontario suivant un grand nombre de perturbations. Matthews (2008), dans le cadre d'une recherche sur l'inclusion des réfugiés dans les écoles australiennes, insiste sur la composante de stabilité que l'école a le devoir d'apporter chez ces élèves aux vies chambardées. « L'école fournit un espace sûr pour de nouvelles rencontres, des interactions sociales, des possibilités d'apprentissage et d'alphabétisation, une clé pour la réussite, les possibilités d'avenir, les choix de vie, l'inclusion sociale et la stabilité » (Matthews, 2008, p. 31, traduction libre). Pour cette raison, la prochaine section définira davantage le rôle primordial qu'a le devoir

de jouer l'école et la direction scolaire dans le processus d'inclusion des élèves réfugiés.

1.3.1 Rôle de l'école

Dans le contexte français, Mialaret, Marmoz et Derrij (2001) soulignent l'importance de porter une attention particulière aux motivations propres aux déplacements de chacune des familles immigrantes et réfugiées. Ils exposent que la relation des nouveaux arrivants avec leur culture d'origine est différente selon le motif du déplacement. Le degré d'acceptation aux changements sociaux varie selon plusieurs facteurs dont celui de l'intention de retourner éventuellement dans le pays d'origine ou de s'installer dans le pays d'accueil (Christopoulou et Leeuw, 2008). En ce sens, les réfugiés risquent d'avoir un degré d'acceptation aux changements sociaux moindre surtout si une partie de leur famille est encore dans le pays d'origine et qu'ils prévoient éventuellement y retourner (Lushington, 2009). Toutefois, les données de Statistique Canada (2005) indiquent que la majorité des réfugiés obtiendra la citoyenneté canadienne après trois ans de résidence permanente. Dans cette optique, l'inclusion des élèves réfugiés est d'autant plus importante puisque ces derniers représentent une proportion de la nouvelle génération canadienne.

Les attentes envers l'école sont élevées chez les élèves issus de familles réfugiées. «Alors qu'ils sont immergés dans la culture des jeunes du pays d'accueil, ils ont tendance à avoir un sentiment de respect pour l'école et de plus grandes attentes que beaucoup de leurs pairs originaires du pays hôte » (Passani et Rydin, Rapport, CHICAM, février 2004, traduction libre¹). Pour les familles réfugiées, l'éducation et l'école sont un moyen d'intégration social. Selon les auteurs du rapport CHICAM, ces élèves ont le désir d'obtenir de bons résultats scolaires afin de leur permettre d'atteindre leurs rêves pour l'avenir. La tâche de l'école ne s'en voit que doublée devant des besoins importants en matière d'éducation jumelés avec des attentes de réussite plus hautes que la moyenne.

Tousignant (1992) insiste aussi sur le rôle de l'école comme étant le principal agent de socialisation des enfants nouvellement arrivés. Il mentionne toutefois que la

¹ While they find themselves immersed in the youth culture of the host country they still tend to have a feeling of respect for the school and greater expectations than many of their peers from the host country» (Passani et Rydin, Rapport, CHICAM, février 2004)

réussite d'inclusion de l'élève apporte souvent une distorsion au niveau des valeurs familiales, ce qui oblige l'école à s'impliquer non seulement dans le processus d'inclusion de l'élève mais également dans celui de sa famille. Selon l'auteur, il revient donc à l'école de s'assurer de la participation parentale au développement social et cognitif de l'enfant, en assurant un soutien aux parents qui ne maîtrisent pas bien la langue d'enseignement et la culture d'accueil. De cette façon « au lieu de créer un fossé, l'école facilitera le processus d'intégration de toute la famille » (Tousignant, 1992, p. 43).

L'école a également un rôle à jouer afin de stimuler une meilleure compréhension, autant des élèves réfugiés que de l'ensemble de la population scolaire, des conditions et des circonstances qui mènent aux déplacements des personnes réfugiés, à leur risque de vulnérabilité, de marginalisation et d'exclusion. Matthews insiste sur le fait que l'école a la capacité de dissiper l'ignorance et peut travailler activement à la lutte contre l'injustice, la discrimination, l'oppression, le sous-développement, les conflits et la violence.

1.3.2 Rôle de la direction scolaire

La direction scolaire est, aux dires de Rousseau et Bélanger (2004), le maillon essentiel à la création d'un climat et d'une culture favorable à l'inclusion. Les auteurs estiment qu'il est du rôle de la direction d'exercer un leadership ouvert, de solliciter la participation active du personnel, d'écouter et d'être ouvert aux critiques des enseignants tout en sachant construire à partir de celles-ci. La direction scolaire joue également un rôle primordial comme administrateur des ressources. Il est de son rôle de planifier et de soutenir son personnel scolaire, notamment en mettant à sa disposition des aménagements propices à l'élaboration des plans d'intervention et en leur fournissant l'information nécessaire à leur travail (Rousseau et Bélanger, 2004).

Parent (2004) affirme qu'en terme d'inclusion, la direction scolaire a le devoir de considérer et de réviser le ratio enseignant-élèves de la classe ordinaire qui reçoit un élève vivant une inclusion en tenant compte du même critère que si l'élève recevait des services spécialisés. Elle est également responsable d'assurer la formation continue des intervenants afin de leur permettre de s'approprier les pratiques novatrices efficaces. De plus, il est de son rôle d'accueillir les parents et de leur donner la chance d'être de

véritables acteurs dans le projet éducatif. Blouin (2006) ajoute à cette liste, la responsabilité de la nature des relations entre l'école et l'ensemble de la communauté.

Riehl (2000) souligne trois rôles importants que la direction scolaire doit jouer afin de bien répondre aux besoins d'une population scolaire de plus en plus diversifiée :

- 1- Adopter une attitude personnelle plus positive de la diversité;
- 2- Faire la promotion d'une véritable culture scolaire favorisant l'inclusion de ces diversités;
- 3- Travailler à établir des liens et des relations entre l'école et la communauté.

Bref, l'attitude et les réactions des directions scolaires envers les nouveaux arrivants et les principes généraux de l'inclusion scolaire semblent être le facteur le plus important dans la réussite du processus d'inclusion des élèves. « À cause du mandat qui leur est confié, les directions peuvent choisir de jouer un grand rôle et peuvent prendre des décisions importantes pour réussir cette inclusion » (Parent, 2004, p. 106). Ainsi, il s'avère essentiel d'analyser les pratiques mises en place par des directions scolaires franco-ontariennes afin de maximiser les chances d'inclusion et de réussite scolaire des élèves réfugiés admis dans leurs écoles. Les objectifs visés par la présente étude sont élaborés plus en profondeur dans la section qui suit.

1.4 But de notre étude

Sachant que le rôle des directions d'école est essentiel pour faciliter l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés, il nous apparaît important de répertorier auprès des directions d'école élémentaire de l'Ontario les pratiques qu'elles mettent en place pour faciliter l'inclusion des élèves réfugiés et de leur famille afin d'augmenter les chances de réussite scolaire de ces élèves.

La question à laquelle notre étude tente à répondre est la suivante : Quelles sont les pratiques mises en place par les directions d'école élémentaire de langue française en Ontario afin de favoriser l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés?

La prochaine section expose certaines définitions que nous estimons importantes à la compréhension des enjeux reliés à l'inclusion scolaire des élèves réfugiés.

1.5 Définitions

1.5.1 Trois catégories d'immigrants

Statistique Canada (2005) dénombre trois catégories distinctes d'immigrants accueillis au pays. La première catégorie, les immigrants économiques, regroupe les individus qui ont préparé leur établissement au Canada et peuvent aussi avoir été recrutés pour leur apport éventuel à la société canadienne. Ces derniers, représentent 67 % des nouveaux arrivants et proviennent généralement de milieux socio-économiques aisés. La deuxième catégorie (27 % des immigrants au Canada) est celle du regroupement familial qui comprend les personnes qui viennent rejoindre des membres de leur famille déjà établis au Canada. Les réfugiés, en vertu de la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés de 2002 (LIPR), représentent la troisième catégorie d'immigrants canadiens. En 2005, Statistique Canada estimait le pourcentage de réfugiés parmi la population immigrante à environ 6% alors que les données annuelles de CIC l'estime à 8,4 % en 2008. Le nombre de résidents permanents accueillis au Canada dans chacune des catégories est représenté dans la Figure 3. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous attarderons aux immigrants de la troisième catégorie soit les réfugiés.

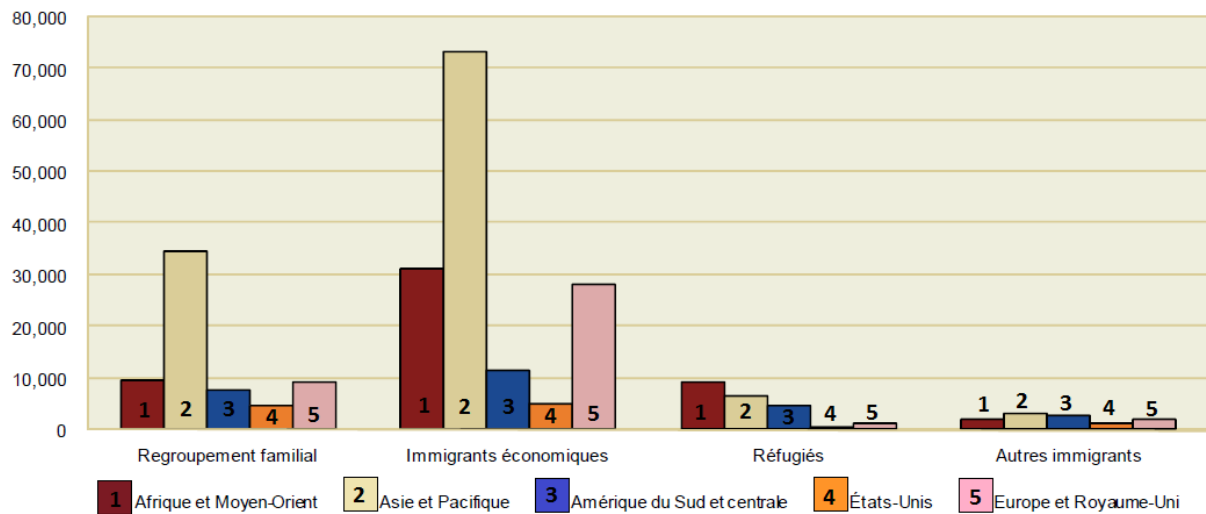


Figure 3

Catégories de résidents permanents au Canada selon la région d'origine

Source : Citoyenneté et Immigration Canada, 2008, p. 18.

1.5.2 Différenciation des termes inclusion et intégration

Le terme *intégration*, associé au processus de normalisation (Doré, 2008), est parfois confondu avec le terme *inclusion*. Selon Doré (2008), le système scolaire actuel ne se définit plus autour d'une « normalité » et cherche maintenant à bâtir sa structure autour des caractéristiques et des besoins de sa clientèle propre. C'est dans cette optique que le terme *inclusion* a vu le jour et renvoie à l'éducation de tous les élèves. Une courte définition des deux termes est de mise afin de justifier l'emploi du terme approprié dans le cadre de cette recherche.

1.5.2.1 Définitions d'intégration

Le terme *intégration* soutient que les « membres possèdent une conscience commune, partagent les mêmes croyances et pratiques, sont en interaction les uns avec les autres et se sentent voués à des buts communs » (Durkheim, 1991, cité par Delbecq, 2008, p. 24). L'intégration, qu'on entend encore de nos jours, était le terme jadis utilisé dans le milieu scolaire pour définir « ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation » (rapport COPEX, 1976, cité par Doré, 2008, p. 2). Doré, Wagner et Brunet (1996) attribuent historiquement le terme *intégration* au but de démarcation des pratiques de ségrégation qui consistaient à isoler les élèves ayant un handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Le terme intégration est donc abandonné par plusieurs puisqu'il implique que le but est d'intégrer un élève exclu dans le courant principal sans tenir compte des besoins individuels. Dans le cadre de notre étude, le terme intégration ne sera utilisé que lorsque le respect d'une citation l'oblige. Nous priorisons l'emploi du terme inclusion qui est défini dans la prochaine section.

1.5.2.2 Définition de l'inclusion

Le standard scolaire ne se définit donc plus selon une norme mais doit plutôt assurer que « tous les enfants soient *inclus* dans la vie sociale et éducative de leur école et classe de quartier et pas seulement placés dans le courant général (*mainstream*) » (Doré, 2008, p. 3). Le système des écoles dites inclusives est donc en constante évolution et se

construit dans le but de tenir compte des besoins de chacun. Enfin, tout comme l'enseignement différencié l'impose, les techniques d'enseignement spécialisées (ou individualisées) sont fusionnées avec le système d'enseignement régulier afin de développer un esprit communautaire et d'assurer un soutien mutuel dans la recherche de la réussite pour l'ensemble de la communauté scolaire (Doré, 2008). En d'autres mots, les techniques utilisées pour venir en aide à une catégorie distincte d'élèves sont susceptibles d'être bénéfiques pour la réussite scolaire et le développement de l'ensemble des élèves de la classe.

Bélanger et Duchesne (2010) citent Barton (1997), Ainscow (1999), Booth et Ainscow (2005) qui définissent l'inclusion comme étant un processus qui prend en compte la diversité des besoins des apprenants. Bélanger et Duchesne ajoutent que « l'éducation inclusive sous-entend la reconnaissance, voire la célébration, des différences, minimisant par là, dans le mouvement revendicatif, l'accent mis sur la recherche de ce qui est commun à un groupe d'individus, d'enfants, sur les similitudes entre ces derniers » (p. 4). Elles précisent que cette inclusion concerne tous les élèves et acteurs scolaires. Dans cette optique, les pratiques d'inclusion doivent tenir compte des besoins spécifiques de l'ensemble des élèves et non seulement d'un groupe spécifique.

Rousseau et Bélanger (2004) définissent également *l'éducation inclusive* qui est rendue possible dans une culture démocratique. « L'éducation inclusive suppose une évolution des pratiques et des façons de concevoir les services éducatifs basés sur l'inclusion de tous les enfants du milieu ; c'est l'apprentissage à la citoyenneté » (p. 94). L'éducation inclusive permet entre autres aux enfants ayant des difficultés ou un handicap, de développer des compétences adaptatives visant une plus grande autonomie, de faire des choix de vie menant à l'autodétermination, de développer le sens de l'entraide et du soutien communautaire et d'être des citoyens du monde (Moreau et Boudreault, 2002).

Enfin, Connelly et Farmer (2010) mettent l'emphasis sur la dimension procédurale plutôt que de finalité relié à la notion d'inclusion. « En ce sens, la pédagogie de l'inclusion se saisit à même les contraintes systémiques qui structurent et balisent les champs d'action possibles » (p. 44). Ils décrivent la pédagogie de l'inclusion comme une

réforme pédagogique axée sur l'inclusion et centrée sur l'élève. Une liste de pratiques d'inclusion regroupées par stratégie et répertoriées par Connelly et Farmer (2010) est placée en Annexe A. Bien que ces pratiques soient pertinentes, elles relèvent toutefois toutes davantage de la pédagogie reliée à l'enseignant et à sa salle de classe qu'à l'administration de la direction scolaire.

Connelly et Farmer (2010) soutiennent avoir observé deux traverses qui structurent la pédagogie de l'inclusion au cours de leur recherche : D'abord qu'en contexte inclusive, « les difficultés d'apprentissage occupent un espace "temporaire" dans la trajectoire d'apprentissage de l'élève, et, d'autre part, que la référence (explicite ou non) à l'hétérogénéité du contexte scolaire devient une dimension structurante de l'action » (p. 62). Ces deux traverses se rejoignent au sens où les difficultés d'apprentissage représentent une situation transitoire donc surmontable.

Nous verrons dans la recension des écrits le rôle primordial que jouent l'école et la direction scolaire dans les chances d'inclusion autant des élèves que de la famille réfugiée pour assurer la réussite scolaire de ces élèves.

Chapitre 2 : Recension des écrits

La recension des écrits tente d'appuyer la problématique énoncée plus haut en examinant de plus près les enjeux reliés à l'accueil de réfugiés à la réalité scolaire. Ce chapitre présente deux sections. Premièrement, nous analyserons les causes associées au risque d'échec scolaire des élèves réfugiés ainsi que les difficultés reliées à leurs chances d'inclusion. Les différentes études citées sont regroupées en cinq grandes causes reliées aux difficultés d'inclusion et aux risques d'échec scolaire soit : 1) Les risques de traumatismes vécus par les élèves réfugiés ; 2) Une faible maîtrise de la langue d'enseignement ; 3) Le niveau d'éducation préalable au déplacement ; 4) L'incompréhension des différences culturelles ; 5) La relation école-famille.

Deuxièmement, nous citerons le rôle que l'école et la direction scolaire sont appelées à jouer et les facteurs de protection qui peuvent être apportés afin de faciliter l'inclusion des élèves réfugiés et ainsi augmenter leurs chances de réussite.

2.1 Difficultés d'inclusion et risques d'échec scolaire des élèves réfugiés (étude des causes)

Plusieurs études soulignent que les élèves réfugiés vivent des difficultés d'inclusion et un risque d'échec scolaire. Certaines attribuent la cause de ces difficultés aux traumatismes vécus par les réfugiés et au syndrome de stress post-traumatique (Diallo et Lafrenière, 2007; Hussain et collab., 2008; Armstrong, Beiser, Oxman-Martinez et Rummens, 2005). Les recherches de Matthiews (2008), Davies (2008) et Dalpé (1999) considèrent aussi les risques associés à l'incompréhension des différences culturelles par les intervenants scolaires. Tousignant (1992), Terrisse, Trottier et Chevarie (1994), Farmer et Labrie (2008) et Mc Andrew (2001) attribuent certaines difficultés à la relation école-famille (dont les risques de distorsions entre les schèmes de valeurs familiales et scolaires). Vang (2005), Matthiews (2008), Sangster (2002), Kanouté (2002), Dagenais (2008) et Bibeau et al. (1992) associent une faible maîtrise de la langue d'enseignement à une augmentation du risque d'échec scolaire. Woods (2009) et Olliff et Couch (2005) se penchent plutôt sur les manques à gagner du à un niveau d'éducation faible ou inadéquat à l'arrivée dans le pays hôte. Dans le même ordre d'idées, Vang

(2005) ajoute la variable de la situation socioéconomique des familles réfugiées comme facteur pouvant influencer la réussite scolaire des enfants. Les différentes causes seront élaborées plus en profondeur dans les prochaines sections.

2.1.1 Les risques de traumatismes vécus par les réfugiés

Diallo et Lafrenière (2007), dans une recherche auprès des réfugiés de langue française de la région d'Hamilton en Ontario, estiment que plus de 20% des nouveaux arrivants de la région demandent le statut de réfugiés et proviennent de pays où il y a eu récemment des violences armées. Les chercheuses estiment également que ces nouveaux arrivants ont souvent vécu des événements traumatisants durant leur processus d'établissement dans la région d'accueil. « Ces traumatismes, qui ne sont pas toujours visibles ou acceptés par ces nouveaux arrivants, ont un impact très important sur leurs chances d'intégration » (Diallo et Lafrenière, 2007, p. 45). Les chercheuses définissent le traumatisme comme « une expérience de violence hors norme au cours de laquelle l'intégrité physique et psychique d'un individu ou d'un groupe a été menacée » (p. 46).

Diallo et Lafrenière (2007) énumèrent un nombre de symptômes et de problèmes pouvant être reliés au syndrome de stress post-traumatique (SSPT) chez ces réfugiés accueillis en sol canadien (par exemple : éviter des activités, des conversations, des lieux et des pensées associées au traumatisme ; une amnésie de certains aspects du traumatisme ; un détachement ou un isolement ; la perte d'espoir ou d'intérêt pour l'avenir ; des problèmes de concentration ; de l'irritabilité ; des troubles de sommeil ; l'abus d'alcool ou de drogues ; des problèmes d'anxiété, de panique ou de phobie ; la dépression ; des problèmes liés à la sexualité ; de problèmes existentiels allant jusqu'aux symptômes neurologiques). Bien que certaines de ces problématiques s'appliquent moins à des élèves en âge de fréquenter l'école élémentaire, nous devons tout de même tenir compte que leurs parents peuvent en souffrir.

Une autre recherche de Husain et collab. (2008) qui s'est tenue dans dix écoles de Sarajevo, après la guerre de Bosnie, souligne les risques associés à une exposition à des événements traumatisants. L'étude a été réalisée auprès de 791 élèves bosniaques âgés entre 6 et 16 ans. Les expériences de guerre les plus souvent mentionnées par les élèves

étaient à 79,4 % d'assister à la mort d'un ami ou d'un membre de la famille, à 73,4 % d'avoir un membre de la famille blessé pendant la guerre et enfin, à 72,8 % d'être exposé aux tirs de revolvers à proximité. Mentionnons également que 30,7 % de ces enfants ont été exposés à des tireurs d'élite, 28,6 % se sont retrouvés en situation de danger de mort, 21% ont été témoins de tuerie, 5,6 % ont dû transporter un corps mort ou blessé et 4,6 % sont conscients qu'un membre de la famille s'est fait violer (2 % ont été témoins et 0,4 % victimes). Une liste complète de tous les traumatismes vécus par les élèves est exposée au tableau 2.1. Les élèves plus âgés ont rapporté avoir vécu plus d'événements traumatisants que les plus jeunes ($\chi^2_s > 13,83$, $ps < ,001$).

Tableau 2.1 :

Pourcentage des élèves de Sarajevo exposés à la violence durant la guerre

Expériences	Total (n = 791)	6-10 ans (n = 363)	11-16 ans (n = 428)
Membre de la famille ou ami tué	79,4	70,2	87,1
Membre de la famille blessé	73,4	69,2	76,9
Exposé au tir d'un revolver	72,8	75,6	70,6
Témoin de blessures	42,1	31,1	51,4
Exposé à des tireurs d'élite	30,7	19,4	40,2
Était en danger de mort	28,6	17,5	37,9
Témoin de tuerie	21,1	12,8	28,0
A été blessé	6,2	6,5	6,1
A transporté un corps mort ou blessé	5,6	1,9	8,6
Subi des menaces de mort	5,6	2,5	8,2
Été la cible de tireurs d'élite	4,6	4,2	4,9
Un membre de la famille s'est fait violer	4,6	5,6	3,8
Témoin de viol	1,9	2,2	1,6
Victime d'un viol	0,4	0,6	0,2

Husain, S., Allwood, M., Bell, D., (2008). The Relationship Between PTSD Symptoms and Attention Problems in Children Exposed to the Bosnian War. Journal of Emotional and Behavioral Disorders; 16(1), p. 57.

Husain et collab. (2008) ont recueillis leurs données par entrevues auprès des 791 enfants impliqués dans la recherche ainsi que par des questionnaires administrés aux enseignants de ces mêmes enfants. Les résultats de l'étude appréhendent un lien entre l'exposition aux traumatismes de guerre, les symptômes de syndrome de stress post

traumatique (SSPT) et un faible niveau d'attention. Bien que l'étude ne soit pas concluante au niveau de l'augmentation du taux de trouble déficitaire de l'attention (TDA) chez les enfants ayant vécu un traumatisme, elle indique toutefois que les symptômes de SSPT sont beaucoup plus répandus chez l'échantillon d'élèves ayant subi un traumatisme de guerre. En outre, les résultats indiquent que l'association entre l'exposition à des événements traumatisants et les problèmes d'attention a été en partie causée par les symptômes du SSPT.

« Compte tenu de la relation potentiellement trompeuse entre l'exposition au traumatisme et les déficits d'attention, les enfants présentant des symptômes de manque de concentration et d'hyperactivité devraient être examinés pour des antécédents d'exposition à un traumatisme, et ceux ayant ces antécédents devraient encore être examinés pour la présence de symptômes traumatiques » (Hussain et al., 2008, p. 52, traduction libre²).

Ainsi, le lien entre TDAH et SSPT est trop important pour ne pas en tenir compte. McColskey et Southwick (1996), dans une revue de littérature concernant les problèmes psychosociaux des enfants réfugiés exposés à la guerre, citent d'autres recherches tenues aux États-Unis et en Europe qui confirment la prévalence du SSPT chez les enfants réfugiés ayant vécu la guerre. Parmi les études citées par McColskey et Southwick (1996), une recherche menée en Suisse (Hjern, Angel et Hofer, 1991) avec des enfants chiliens (moyenne d'âge = 5,9 ans) qui ont assisté à la torture ou à la persécution d'au moins un membre de leur famille, indique que 75 % des enfants ont des problèmes de sommeil, 69 % vivent de l'anxiété, 58 % démontrent de la résistance, 42 % éprouvent des symptômes de dépression ou des difficultés de concentration et 39 % expriment de l'agressivité. Elles ajoutent que « même quand les familles n'ont pas directement été victimes des blessures, grandir dans une communauté touchée par la guerre peut favoriser l'agressivité des enfants, du moins dans certains contextes culturels » (McColskey et Southwick, 1996, p. 394, traduction libre).

Les circonstances entourant les familles réfugiées relatées par ces études

² *Given the potentially spurious relationship between trauma exposure and attention deficits, children with symptoms of poor concentration and hyperactivity should be screened for a history of trauma exposure, and those with positive histories should be further screened for the presence of trauma symptoms* (Hussain et al., 2008, p. 52)

permettent de prédire les risques associés à l'inclusion de ces élèves dans un système scolaire nord-américain. Le second facteur pouvant jouer sur les chances d'inclusion et de réussite scolaire des élèves issus de familles réfugiées est le risque d'une faible maîtrise de la langue d'enseignement lors de l'arrivée dans le pays hôte.

2.1.2 Faible maîtrise de la langue d'enseignement

Le facteur premier de l'échec scolaire des élèves réfugiés serait lié à une faible maîtrise de la langue d'enseignement (Vang, 2005 ; Matthews, 2008). Dans le même sens, Kanouté (2002) explique que « la maîtrise de la langue principale d'enseignement, qui souvent est la langue dominante de communication sociale, est un facteur primordial de réussite scolaire et d'intégration » (p. 175). Christopoulou et Leeuw (2008) ajoutent que le langage est un outil de taille pour développer un sentiment d'identité, pour se lier à la nouvelle communauté et, dans ce sens, devrait être la point de départ des stratégies d'inclusion des élèves nouveaux arrivants.

Selon une étude de Vang (2005), les étudiants Hmong, réfugiés originaires du Laos, accusent des lacunes importantes au niveau des habiletés langagières ce qui les place dès le départ en désavantage dans un contexte scolaire nord-américain. Leurs carences dans la langue d'enseignement limitent leur réussite scolaire, les contraignent à des notes inférieures et à une insuffisance des crédits nécessaires pour terminer le secondaire.

Dans le cas des familles immigrantes et réfugiées allophones, l'école se retrouve souvent avec le double mandat de scolarisation des élèves ainsi que des parents dans la langue d'enseignement (Bibeau, et al., 1992). Les résultats de recherche de Bibeau et de son équipe indiquent que les parents allophones sont conscients que les difficultés linguistiques sont la principale cause du problème dans leur relation avec l'école. Ils déplorent toutefois la réaction des intervenants scolaires face à leurs difficultés à s'exprimer en français : « Les intervenants du milieu scolaire ont tendance à parler beaucoup plus fort, avec des gestes enfantins, ce qui leur donne l'impression qu'on les considère comme peu intelligents, ou même comme incapables de comprendre les choses simples » (Bibeau et al., 1992, p. 145).

Matthews (2008) estime qu'une autre barrière pour les chances de réussite de ces élèves n'ayant parfois jamais fréquenté l'école est la prise pour acquis des concepts de base d'alphabétisation par les institutions scolaires. Parmi les difficultés scolaires que cette lacune peut causer, notons la difficulté à ordonner, classer et inscrire des données, reconnaître des diagrammes et des images et transférer des motifs. Elle cite d'ailleurs Sangster (2002) sur le fait que l'expression directe et la répétition sont plus communes en communication orale, ces élèves sont donc susceptibles d'être peu familiers avec l'approche linéaire du processus d'écriture.

Dagenais (2008) explique que les élèves de groupes minoritaires sont marginalisés et en danger d'échec scolaire quand leurs pratiques langagières et leurs connaissances culturelles ne sont pas soutenues par l'école. Elle soutient donc qu'il est essentiel pour les intervenants scolaires de considérer la langue maternelle des élèves allophones afin de leur permettre l'apprentissage de la langue d'enseignement. Selon cette dernière, il est essentiel de « permettre aux jeunes de puiser dans leur connaissance de leur langue familiale afin de développer une estime de soi positive et de bien appréhender le contenu des activités de classe » (Dagenais, 2008, p. 354).

Enfin, le risque que les élèves réfugiés n'aient jamais fréquenté l'école ou dont la scolarité ait été interrompue reste un facteur important cité dans la littérature bien que la maîtrise de la langue d'enseignement soit le premier facteur à considérer dans les chances de réussite scolaire de ces élèves.

2.1.3 Niveau de scolarisation préalable

Le risque d'échec scolaire des élèves réfugiés peut aussi être associé aux manques à gagner dus à un niveau d'éducation faible ou inadéquat à l'arrivée dans le pays hôte (Woods, 2009 ; Olliff et Couch, 2005).

La recherche de Woods (2009) et celle de Matthews se basent sur le projet « *Schooling, Globalisation and Refugees in Queensland* ». Le but consistait à définir comment les écoles secondaires publiques, les communautés et les politiques fédérales et provinciales répondent aux besoins en matière d'éducation des élèves réfugiés. Trois

ensembles de données ont été recueillis : premièrement, une étude participative a été réalisée sur une base volontaire avec quatorze étudiants inscrits dans les écoles publiques australiennes ; deuxièmement, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec des directions scolaires, des enseignants d'anglais langue seconde et des conseillers d'orientation. Quinze membres du personnel scolaire ont été interrogés au sujet des politiques scolaires, des programmes et des bonnes pratiques, ainsi que des obstacles et des problèmes liés à l'inclusion des élèves réfugiés ; enfin, les entrevues ont été enregistrées, transcrites et analysées thématiquement par rapport aux questions soulevées par la littérature en Australie, au Royaume-Uni et aux États-Unis en termes d'éducation des réfugiés.

Cette recherche prend en considération que les réfugiés en Australie possèdent un éventail largement diversifié et hétérogène en terme de scolarisation. Puisque certains peuvent n'avoir jamais reçu d'éducation formelle alors que d'autres peuvent avoir vécu de longues périodes de relocalisation (camps de réfugiés ou escales dans d'autres pays) permettant l'acquisition d'une base éducative avant leur arrivée dans le pays hôte, aucune hypothèse ne peut être portée par rapport à leur niveau de scolarité. Olliff et Couch (2005) ajoutent que la réalité est que la plupart des enfants réfugiés d'âge scolaire arrivés en Australie dans la dernière décennie n'ont reçu aucune éducation formelle ou ont de sévères interruptions en termes d'éducation ce qui risque grandement de brimer leurs chances de réussite scolaire.

Woods (2009) relate les obstacles à l'éducation des réfugiés en Australie et met l'accent sur les manques à gagner en matière d'éducation chez ces jeunes. Elle estime que la plupart de ces réfugiés, originaires de l'Afrique et du Moyen-Orient, sont susceptibles d'avoir passé des années en transit avant d'arriver en Australie et pourraient être nés dans des camps de réfugiés, sans éducation, et y avoir vécu une bonne partie de leur enfance. Par le fait même, les élèves réfugiés peuvent avoir des besoins flagrants en matière de littératie que le pays d'accueil a la responsabilité de combler. « Certains de ces étudiants se retrouvent dans une situation précaire d'apprentissage de la littératie écrite pour la première fois, dans une langue qui n'est pas la leur et dans laquelle plusieurs ont

seulement un niveau de compétence de base » (Woods, 2009, p. 83, traduction libre³).

Enfin, si ces recherches démontrent que les risques d'échec scolaire des élèves réfugiés seraient dus à des lacunes au niveau de l'éducation préalable à l'arrivée dans le pays hôte, d'autres se penchent sur la composante des différences culturelles comme facteur susceptible d'avoir une influence sur les chances d'inclusion et de réussite des élèves issus de familles réfugiés.

2.1.4 L'incompréhension des différences culturelles

Parmi les études relatant les difficultés d'inclusion des élèves réfugiés, Matthiews (2008), Davies (2008) Abdhallah-Pretceille (1996) apportent la dimension culturelle comme facteur important à considérer dans la réussite de l'inclusion. Selon Matthiews (2008), la culture propre des élèves réfugiés risque d'afficher un profil largement plus instable que les autres élèves issus de l'immigration. La situation semble d'ailleurs critique dans l'ensemble des pays hôtes. Elle explique que les jeunes réfugiés sont à risque de suivre le chemin de la génération précédente d'immigrants en devenant la nouvelle classe sociale défavorisée australienne; provenant principalement d'Afrique et du Moyen-Orient, partiellement scolarisée et partiellement alphabétisée (Matthiews, 2008).

Matthiews (2008) conclut que l'éducation des réfugiés, particulièrement lorsqu'ils sont originaires des pays d'Afrique ou du Moyen-Orient, exige la mise en place d'une politique d'intervention uniforme et constante dans l'ensemble des écoles et qui s'applique autant au niveau de la structure, que des procédures, de la pédagogie et des curriculums. Pour ce faire, une sensibilisation des intervenants scolaires aux réalités divergentes des élèves réfugiés en s'assurant de ne pas relever que les stéréotypes ou la catégorisation semble essentielle (Matthiews, 2008).

Il ne suffit toutefois pas de sensibiliser que les intervenants scolaires à la diversité, la sensibilisation devrait aussi se poursuivre chez l'ensemble des élèves afin de créer un

³ Some of these students at least find themselves in the precarious situation of learning print literacy for the first time, in a language that is not their first and in which many have only basic levels of competence » (Woods, 2009, p. 83)

climat scolaire inclusif. Kanouté (2007) ajoute qu'il est important de prendre en considération l'âge des élèves afin de les sensibiliser à la diversité. « La capacité de reconnaître que notre propre perspective peut être différente de celle des autres et que ces deux perspectives peuvent être valides augmente, en général avec l'âge et facilite l'acceptation des différences culturelles » (p. 134).

Afin de mieux comprendre les réalités propres aux élèves réfugiés, un portrait global de la culture individuelle de chacun des élèves est nécessaire afin de lui assurer une place au sein de la culture collective du groupe. Les prochaines sections permettent de définir la différence entre la culture individuelle des élèves réfugiés et la culture collective de la société d'accueil franco-ontarienne ainsi que les divergences entre les sociétés collectivistes (pays d'origine des réfugiés) et individualistes (nord-américain).

2.1.4.1 Culture individuelle des réfugiés et culture collective franco-ontarienne

Abdallah-Pretceille (1996) rappelle les dangers reliés à catégoriser des groupes ou à définir les caractéristiques communes aux nouveaux arrivants accueillis dans nos écoles. « Une culture est, davantage une construction de son observateur qu'une saisie objective de la réalité » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 18). En effet, un individu ne représente pas ou ne peut être une copie conforme de la culture à laquelle il est associée.

« La notion même de culture doit donc être relativisée par rapport à l'existence de sous-groupes qui secrètent des sub-cultures à l'intérieur d'une société globale (...) Ainsi, toute catégorisation, toute définition objective, comporte un risque de présenter les cultures comme un nouveau déterminisme. L'individu devrait, dans une telle perspective, subir et donc, se conformer à son appartenance culturelle » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 20).

Dalpe⁴ (1999), considère que la culture constitue l'ensemble des caractéristiques d'une société mais peut également être attribuée à une personne d'où l'importance de distinguer la culture collective de la culture individuelle. Par exemple, la culture collective franco-ontarienne est « fondée sur un ensemble de valeurs, de croyances, de traditions, de façons de faire et de vivre ensemble qui évoluent au rythme de ceux et celles qui la font vivre » (Dalpe, 1999, p. 245). Cette culture franco-ontarienne prend sa source dans l'histoire du Canada français et repose sur l'apport des francophones du

⁴ Metteur en scène de *Il n'y a que l'amour*, prise de parole, 1999

Québec et de l'ensemble des provinces et territoires. « La culture francophone actuelle est foncièrement pluraliste en Ontario et participe en ce sens pleinement à la francophonie canadienne et mondiale » (Dalpé, 1999). C'est cette culture dominante qui est enseignée dans les écoles de langue française en Ontario. C'est à travers cette culture dominante que l'enfant immigrant bâtit sa propre culture individuelle. Abdhallah-Pretceille (1996) revient au terme de « générations d'immigrants » qui est un bon indicateur des changements qu'apportent la société d'accueil sur la structure culturelle d'un individu. Par exemple, la culture individuelle des immigrants de première génération (nés à l'extérieur du Canada) sera davantage influencée par la culture collective du pays d'origine que pour les immigrants de deuxième génération (nés au Canada mais de parents nés à l'étranger). L'influence de la culture collective de la société hôte et les changements au niveau de la culture individuelle sont encore plus marquées chez l'enfant que chez l'adulte.

« La culture est essentiellement un phénomène sociopsychologique. Elle est véhiculée par les entendements individuels et ne peut s'exprimer que par l'intermédiaire des individus » (Linton, 1967, cité par Abdhallah-Pretceille, 1996). L'école doit toutefois tenir compte du bagage culturel distinct de chaque élève donc de sa culture individuelle. « Chacun de ces bagages contient une histoire personnelle qui a été modelée par des événements, l'influence de la famille, des amis, du quartier ou l'origine ethnique » (Dalpé, 1999). Dalpé considère que c'est à partir de sa propre culture que l'élève peut accéder aux connaissances nécessaires à l'appréhension de sa nouvelle société. Il est essentiel pour l'enseignant de tenir compte que, pour l'élève, tout commence par ce qu'il sait pour aller vers ce qu'il ne sait pas. « C'est ainsi que la culture collective peut s'enrichir de la culture individuelle de chacun » (Dalpé, 1999) et vice et versa.

Davies (2008) apporte un bon nombre d'arguments appuyant la place primordiale que jouent l'école et ses acteurs dans l'inclusion des élèves réfugiés. Dans le cadre de sa recherche portant sur les caractéristiques des jeunes réfugiés de Sierra Leon accueillis dans les écoles de New York, des entrevues ont été réalisées auprès d'enseignants (non précisé) et 150 élèves réfugiés inscrits en neuvième année à la *New Century High School*,

de New York. Pendant une période de deux mois, l'équipe de Davies a également utilisé des techniques d'observation dans divers espaces de l'école, principalement en salle de classe. Les résultats indiquent que la compétence interculturelle et l'engagement des intervenants scolaires semblent essentiels à l'inclusion des élèves réfugiés.

Toutefois, comment la direction scolaire peut-elle s'y prendre pour s'assurer des compétences interculturelles des intervenants et d'une considération des besoins des élèves réfugiés sans tomber dans les généralisations culturelles ? La prochaine section trace les différences contradictoires des sociétés collectivistes et individualistes tout en exposant les dangers associés à la généralisation culturelle.

2.1.4.2 Bagage culturel collectiviste vs société d'accueil individualiste

Le Canada, comme la plupart des pays occidentaux, est une société individualiste alors que les réfugiés qui y sont accueillis proviennent pour la plupart de sociétés collectivistes. Greenfield (1994) compare les valeurs opposées des sociétés individualistes (importance de la vie privée et de l'indépendance) à celles des sociétés collectivistes (importance de la socialisation et coopération, orienté vers l'interdépendance d'une communauté). La chercheuse démontre entre autres que les enfants des sociétés individualistes sont souvent avantagés au niveau académique puisque l'objectif de la société est d'assurer un brillant avenir à l'enfant alors que l'objectif de socialisation des enfants dans les sociétés collectivistes est plutôt relié à la survie et au bien être de la communauté ou de la famille et sont plutôt orientés, entre autres, vers la chasse, l'élevage et l'agriculture. Bien que la recherche de Greenfield date de près de 20 ans, les divergences entre les sociétés collectivistes et individualistes sont présentes encore aujourd'hui.

Matthiews (2008), Woods (2009) et Davies (2008) insistent, quant à eux, sur les dangers associés aux généralisations culturelles visant un groupe ou une société. Alors que les institutions scolaires peuvent être tentées d'homogénéiser les groupes culturels selon certains stéréotypes, ces recherches mettent l'accent sur l'hétérogénéité des cohortes de réfugiés accueillies dans nos écoles. Matthiews souligne que les réfugiés soudanais proviennent de plus de 400 groupes ethniques différents et sont susceptibles de

parler soit l'arabe, soit une langue tribale. « Même originaires d'un même pays, les individus provenant de régions différentes sont susceptibles d'avoir des besoins divergents » (Matthiews, 2008, p. 32, traduction libre). Davies (2008) ajoute que la tendance à considérer les immigrants et les réfugiés comme groupes homogènes a conduit à la dissimulation importante des différences présentes au sein de ces populations.

En résumé, il est important que tous les acteurs scolaires soient conscients des différences culturelles à la base des sociétés collectivistes et des sociétés individualistes afin d'éviter d'associer des comportements distincts à une culture ou un groupe. Le rôle de la direction dans ce cas serait d'engager et de promouvoir une sensibilisation de tous les acteurs scolaires aux réalités divergentes des élèves réfugiés accueillis dans leur école. La prochaine section se penche sur l'importance des relations entre l'école et l'ensemble de la famille réfugiées dans les chances d'inclusion et la réussite scolaire de l'élève.

2.1.5 Relation école-famille

Des auteurs dont Tousignant (1992) et Mc Andrew (2001) attribuent certaines des difficultés d'inclusion des élèves réfugiés aux relations école-famille par l'écart existant entre les valeurs familiales et celles véhiculées dans le milieu scolaire (Terrisse, Trottier et Chevarie, 1994) .

La revue de littérature épidémiologique sur la santé mentale des migrants (basée sur une recherche impliquant plus de 200 élèves réfugiés au Québec) de Tousignant (1992) expose le risque que l'école creuse un fossé entre les enfants et leurs parents. L'enfant nouvellement arrivé est continuellement tiraillé entre l'apprentissage de l'autonomie enseigné à l'école, les valeurs nouvelles proposées par ses pairs et les stratégies de contrôle souvent strictes de ses parents. Si l'enfant ne fait pas la distinction entre tous les schèmes de valeurs qui lui sont imposés, des réactions de rébellion et de délinquance risquent de se produire (Tousignant, 1992).

Dans un même ordre d'idées, une étude menée au Québec par Terrisse, Trottier et Chevarie (1994) auprès de familles latino-américaines ayant des enfants d'âge

préscolaire, attribue la principale cause des difficultés d'adaptation sociale et scolaire des nouveaux arrivants à l'écart entre les valeurs, les attitudes et les pratiques éducatives familiales et celles de la société d'accueil. L'enfant immigré serait soumis à une « distorsion entre les valeurs éducatives de la famille et les valeurs de la culture dominante véhiculées par l'école, et c'est cet éloignement culturel entre les deux systèmes de valeurs qui serait en bonne partie responsable de ses difficultés, non seulement scolaires, mais aussi sociales et émotionnelles » (p. 234). McAndrew (2001) ajoute que c'est ce perpétuel conflit entre les valeurs éducatives familiales et scolaires qui rend certains parents immigrants agressifs et méfiants envers l'école puisqu'ils saisissent mal ses exigences ou sa permissivité.

Des études plus récentes dont celle de Christopoulou et Leeuw (2008) citent également le double rôle que doivent jouer les enfants de familles immigrantes et réfugiées. D'un côté, ils doivent respecter les valeurs familiales et de l'autre, ils sont plongés dans un nouvel environnement avec lequel ils doivent s'acclimater, s'intégrer et y introduire l'ensemble de la famille. « En conséquence, ils développent rapidement une faculté ambiguë, faisant la navette entre les deux cultures, transgressant et bouleversant, convertissant des significations, confrontant les différences et la recherche de similarités, créant ainsi un "troisième espace"» (Bhabha, 1994, cite dans Christopoulou et Leeuw, 2008, p. 240, traduction libre⁵). Hirschfeld (2002) ajoute que les enfants ne se contentent pas d'apprendre et de reproduire la culture, ils en sont les créateurs ainsi que les producteurs. L'enfant devient ainsi le premier envoyé et représentant de sa famille dans la société et de la société dans sa famille.

Une autre inquiétude soulevée par Tousignant (1992) est celle du danger de renversement des rôles sociaux entre l'enfant et le parent. Il souligne le risque que l'enfant issu de l'immigration, particulièrement chez les réfugiés, soit impliqué très jeune dans des transactions entre ses parents et l'école ou d'autres institutions puisqu'il maîtrise mieux la langue et la culture locale. « Les enfants apprennent vite et captent les influences et les codes de la nouvelle société plus facilement et plus rapidement que leurs

⁵ As a result, they swiftly develop a double agency "commuting" between two cultures, transgressing and subverting, converting meanings, confronting differences and searching for similarities, thus creating a "third space"» (Bhabha, 1994, cite dans Christopoulou et Leeuw, 2008, p. 240).

parents. Ils acquièrent des connaissances culturelles rapidement, efficacement et exceptionnellement bien » (Hirschfeld, 2002, cite par Christopoulou et Leeuw, 2008, p. 246, traduction libre⁶). Les auteurs ajoutent que les enfants de familles immigrantes ont aussi tendance à être acceptés plus facilement et plus rapidement que les adultes en raison de leur plus grand accès à la nouvelle société (en fréquentant l'école par exemple). « Être un réfugié signifie apprendre de ses enfants au lieu de leur enseigner » (Christopoulou et Leeuw, 2008, p. 239, traduction libre). Ce sont les mots d'un homme de 43 ans père de trois enfants.

Ces enfants deviennent donc acteurs lors de décisions importantes, telle l'acceptation de subir une opération majeure ou de mener des démarches délicates auprès des autorités de l'immigration. Christopoulou et Leeuw (2008) citent l'exemple de la petite Balkis, 13 ans qui est à la fois responsable des communications entre l'école et la famille en ce qui concerne les progrès scolaires de son jeune frère en plus d'être la porte-parole de la famille lorsque son grand frère a eu des problèmes avec la justice.

« Ce renversement des rôles est à la fois source de soucis et de fierté pour eux. Mais le fardeau peut devenir trop lourd à supporter... » (Tousignant, 1992, p. 42). Lorsqu'il parle de fardeau, Tousignant fait référence aux cas de problèmes psychologiques d'un parent, fréquent chez les familles réfugiés en raison des traumatismes vécus, ou alors aux cas de violences familiales. Toujours selon Tousignant, dans ce genre de situations non acceptées socialement, la famille se referme sur elle-même et l'enfant n'a pas la possibilité de chercher des solutions en dehors du foyer. Il est donc difficile de former une alliance avec la famille « lorsque c'est là que réside l'essentiel du problème » (Tousignant, 1992, p. 42).

Farmer et Labrie (2008), dans le cadre d'une recherche intégrant l'approche ethnographique et l'analyse de discours, ajoutent aux nombres des contraintes, les expériences de socialisation scolaires différentes des nouveaux arrivants (par exemple, l'intimidation des parents face au statut prestigieux des directions scolaires dans d'autres

⁶ The children are fast learners and pick up the influences and the codes of the new society easier and earlier than their parents. They acquire cultural knowledge swiftly, efficiently and exceptionally well » (Hirschfeld, 2002, cite par Christopoulou et Leeuw, 2008, p. 246)

systèmes d'éducation) et les contraintes matérielles liées à la précarité des premières années d'établissement limitant la participation parentale (horaires incompatibles, occupation de plusieurs emplois pour subvenir aux besoins de la famille, etc). Les chercheurs notent également que c'est souvent l'institution elle-même qui définit en quoi consiste la participation des parents et quels rôles ces derniers doivent jouer dans l'éducation de leurs enfants.

2.1.5.1 Situation socioéconomique des familles réfugiées

En ce qui a trait à l'éducation, les divergences culturelles ne se font pas seulement sentir à l'intérieur des murs de l'école mais également au sein de la cellule familiale. Worswick (2001) précise que le niveau de scolarité des parents d'enfants immigrants est un facteur déterminant de la réussite scolaire dans chaque domaine clé (lecture, écriture, mathématiques et aptitudes globales). La situation socioéconomique des immigrants des catégories économiques et familiales et celle des familles réfugiées est bien différente. Alors que les demandes d'immigration canadiennes exigent aux immigrants d'être titulaires d'un diplôme professionnel ou universitaire (bien que leur scolarisation ne soit pas toujours reconnue après la migration), la situation précaire ou d'urgence dans laquelle les familles réfugiées sont placées permet leur migration sans considération de leur statut socioéconomique.

Dû entre autres à une faible connaissance de la langue d'enseignement ou encore à un manque de scolarité de leurs parents, les enfants réfugiés sont souvent laissés à eux-mêmes en ce qui a trait à l'éducation (Vang, 2005). Le chercheur démontre d'ailleurs que seulement 10 % des adultes Hmong, réfugiés en Amérique provenant du Laos, avaient une éducation au niveau élémentaire ou secondaire avant leur arrivée en Amérique. Il estime également que « les parents Hmong présument naïvement que l'école va fournir à leurs enfants les qualifications nécessaires pour obtenir un emploi ainsi que les compétences académiques et culturelles essentielles à leur intégration à la société américaine » (p. 30, traduction libre). Donc, faute de moyens et de ressources, les familles réfugiées tendent souvent à léguer l'entière responsabilité de l'éducation des enfants au système scolaire.

Toutefois, Deslandes (2004) estiment que c'est la valorisation de la scolarité et le soutien affectif des parents (encouragement, compliments, présence à l'école pour certaines activités) qui est le meilleur prédicteur de la réussite scolaire de l'élève. Les résultats de cette recherche sont encourageants pour les parents réfugiés qui veulent s'impliquer dans l'éducation de leur enfant mais qui se sentent dépasser au niveau académique ou encore en raison d'une faible maîtrise de la langue d'enseignement.

Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne (2005) indiquent que la participation parentale est essentielle à la réussite scolaire de l'élève. Ils estiment toutefois que la distance entre l'école et la famille s'accroît lorsqu'il s'agit de familles immigrées. Les risques d'exclusion et d'échec scolaire propres aux élèves réfugiés sont trop grands pour ne pas en tenir compte. Toutefois, quel est le rôle de l'école et de la direction scolaire dans l'atteinte de chances égales pour tous? Quelles sont les facteurs qui favorisent l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés? C'est à ces questions que la prochaine section tente de répondre.

2.2 Rôle de l'école et les facteurs favorables

L'école est le facteur ayant le plus d'influence sur l'adaptation scolaire des nouveaux arrivants (Davies, 2008) d'où l'importance d'assurer les compétences interculturelles de tous les acteurs. Les études en psychologie démontrent que « l'enfant est façonné par le milieu, par l'intermédiaire des relations entretenues avec autrui » (Abdallah-Preteille, 1996, p.36). Ce constat est d'autant plus important en ce qui a trait aux élèves réfugiés puisque l'école devient leur point de référence autant académique que social et culturel. Matthews (2008) ajoute que la principale fonction de l'école pour les élèves réfugiés est d'apporter une stabilité dans leur vie souvent ébranlée. Il est du rôle de l'école d'apporter un espace sécuritaire pour permettre les nouvelles rencontres, les interactions et les possibilités d'apprentissage (Matthews, p. 32). La chercheuse ajoute que l'école est souvent responsable de l'alphabétisation des élèves réfugiés, un pré-requis pour la réussite scolaire, la participation sociale et la stabilité de ces élèves. Christopoulou et Leeuw (2008) vont dans le même sens en indiquant que : « L'éducation pour l'enfant n'est pas seulement vu comme un investissement pour le futur mais aussi comme un instrument d'intégration » (p. 255, traduction libre).

Les élèves réfugiés considèrent qu'une grande partie de leur confiance en soi, de leur résilience et de leur capacité à surmonter les effets pervers des événements extrêmes de la vie est due au climat de compassion, de partage et de confiance créé par l'école (Matthiews, 2008). Matthiews ajoute que « des politiques d'inclusion s'avèrent être un outil puissant pour aider un enfant réfugié à se sentir en sécurité et normal à nouveau. À ce moment il peut recommencer à apprendre », (p. 41, traduction libre). Davies (2008) et Matthiews (2008) estiment que l'école est l'endroit idéal pour favoriser l'estime de soi et prévenir l'isolement et la frustration, et que l'échec scolaire pourrait avoir un impact désastreux sur ces enfants qui essaient de rebâtir leur estime de soi et de manifester de l'espoir pour un avenir prometteur.

Davies (2008) liste des caractéristiques distinctes à l'école *New Century High School* qui facilite la réussite de élèves réfugiés : une petite école avec des petits locaux ; l'implication volontaire des enseignants ; l'utilisation d'une vaste gamme de styles d'enseignement qui répondent aux besoins individuels de chaque élève, incluant l'enseignement individualisé, l'apprentissage collaboratif et le mentorat par les pairs ; un milieu linguistique riche où les langues sont enseignées à travers le curriculum ; un curriculum, conçu par une équipe d'enseignants, qui se rapporte à la réalité des élèves ; un programme de tutorat après l'école géré par les enseignants, des bénévoles et des mentors ; une forte collaboration école-parents ; l'accès à du *counselling*, incluant de l'assistance au niveau du traumatisme afin de faciliter l'ajustement des élèves ; l'opportunité de résoudre les problèmes personnels en collaboration avec les pairs et des enseignants ; et l'opportunité de participer à des programmes parascolaires créatifs.

Parmi les facteurs favorables à l'inclusion et à la réussite scolaires des élèves réfugiés retrouvés dans les études récentes, notons le leadership de la direction scolaire, l'importance de l'évaluation diagnostique et du suivi, les compétences et l'ouverture interculturelle des intervenants scolaires, le soutien de l'engagement avec les parents, l'établissement de partenariats avec la communauté, favoriser l'expression de l'élève.

2.2.1 Rôle de la direction scolaire (leadership)

Parent (2004) soutient que « les directions d'école jouent un rôle important d'animation pédagogique afin d'encourager les inclusions interethniques et de contrer la violence qui sévit dans certaines écoles » (p. 108). Ce dernier dresse d'ailleurs une liste de dix pratiques que les directions scolaires peuvent faire afin d'augmenter les chances d'inclusion des nouveaux arrivants (p. 108) :

- 1- La direction doit encourager l'enseignant à avoir une estime de soi et à se reconnaître lui-même compétent dans l'exercice de ses fonctions pour l'intervention auprès des élèves en difficulté (Brunet, 1996 ; Labosco et Newman, 1992 ; Shea, 1990 ; Tarrant, 1991).
- 2- La direction doit reconnaître et apprécier le travail fait par les enseignants qui acceptent d'œuvrer à l'inclusion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et elle doit aussi encourager tous les collègues à s'intéresser au travail accompli par les promoteurs de l'inclusion scolaire (Littrell, Billingsley et Cross, 1994 ; McManus et Kauffman, 1991).
- 3- La direction doit tenter de faire vivre de belles expériences où l'enseignant aura toutes les chances pour réussir l'inclusion d'élèves en difficulté (Shea, 1990 ; Tarrant, 1991).
- 4- La direction doit aider l'enseignant à considérer les difficultés des élèves comme des défis professionnels personnels et accepter le droit à l'erreur des élèves (Brunet, 1996 ; McMannus et Kauffman, 1991 ; Shea, 1990).
- 5- La direction doit trouver des moyens pour permettre la participation à des rencontres qui brisent l'isolement professionnel des enseignants qui œuvrent à l'inclusion. La participation de ces enseignants à des journées de ressourcement ou à des congrès et colloques spécialisés doit être fortement encouragée (Brunet, 1996 ; Lombardi et Donaldson, 1988 ; Mazur et Lynch, 1989 : cités dans Pullis, 1992 ; National Association of State Directors of Special Education, 1990). La formation continue doit aussi être au menu (Parent, Fortier et Boisvert, 1992).
- 6- La direction doit privilégier des moments d'intimité entre elle et les enseignants qui œuvrent à l'inclusion des élèves et elle doit encourager la confiance afin de permettre à ces intervenants d'exprimer les tensions vécues au travail et les moments difficiles (McMannus et Kauffman, 1991 ; National Association of State Directors of Special Education, 1990).
- 7- La direction doit favoriser l'autonomie professionnelle des enseignants, leur donner le pouvoir d'innover et encourager les projets pilotes qui rompent avec les traditions (Brunet, 1996 ; Mintzberg, 1982).

- 8- La direction doit établir un partenariat avec tous les acteurs pour la rédaction d'un plan d'intervention adapté qui fait figure de contrat écrit visant à soutenir l'enfant et l'enseignant, et ce, à l'aide d'objectifs réalistes et réalisables (Goupil, 1990 ; Gouvernement du Québec, 2000).
- 9- La direction doit utiliser toutes ses compétences et jouer du coude pour faire bénéficier les enseignants qui acceptent d'inclure les élèves en difficulté dans leur classe du maximum de ressources matérielles et financières ainsi que des services de soutien de professionnels compétents (Cross et Billingsley, 1994 ; McMannus et Kauffman, 1991 ; Parent, Fortier et Boisvert, 1992).
- 10- La direction doit faire bénéficier les enseignants qui œuvrent à l'inclusion de bonnes conditions de travail (Parent, Fortier et Boisvert, 1992). Ces conventions de travail des enseignants doivent permettre certains aménagements quant au nombre d'élèves à avoir dans la classe et quant aux services complémentaires à offrir à l'élève handicapé ou ayant des difficultés et même aux services à offrir à l'enseignant qui reçoit des élèves dans un processus d'inclusion.

Nous avons placé le leadership de la direction scolaire en premier plan au niveau des facteurs favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés puisqu'il est l'acteur principal dans la réalisation et la réussite de toutes interventions ou initiatives au sein de son école. Il est également de son rôle de tracer un profil de l'élève nouvellement arrivé afin de faciliter ses chances de réussite scolaire. Pour se faire, la direction scolaire devrait procéder à une évaluation diagnostique précise de l'élève dès l'inscription à l'école. Les bénéfices d'une bonne évaluation diagnostique sont élaborés dans la prochaine section.

2.2.2 Importance de l'évaluation diagnostique et du suivi

En Ontario, environ un enfant ou adolescent sur cinq présente un trouble de la santé mentale (Ontario.ca, salle de presse, 22 juin 2011). Chez les élèves réfugiés, les recherches révèlent que les risques de symptômes de syndrome de stress post-traumatique (SSPT) sont particulièrement élevés (Diallo et Lafrenière, 2007; Hussain et al., 2008; Armstrong, Beiser, Oxman-Martinez et Rummens, 2005). Sans un dépistage et une intervention précoces, ces enfants risquent d'avoir des problèmes à l'école et de se sentir isolés (Ontario.ca, salle de presse, 22 juin 2011).

Delbecq (octobre 2008), dans un mémoire de maîtrise indique que « les spécialistes insistent sur le caractère primordial de l'évaluation diagnostique servant à

positionner les élèves allophones lors de leur arrivée en France » (p. 19). En effet, l'évaluation diagnostique permet aux enseignants de disposer de pistes d'information primordiales à l'accueil et à l'inclusion de l'élève qu'ils s'approprient à recevoir. La démarche d'évaluation diagnostique chez les nouveaux arrivants comporte toutefois son lot de problématiques. Du nombre, comptons les conditions parfois intimidantes d'un examen sur convocation officielle ; le risque de lacunes communicationnelles lorsque l'enfant ne parle pas le français ; la nécessité de disposer de documents fiables permettant de comparer les niveaux dans les systèmes éducatifs du pays d'origine et d'accueil ; le problème de la mesure (attribue-t-on une note ou mentionne-t-on les compétences ?) ; Enfin, le contenu même de l'évaluation peut poser problème puisque certaines notions peuvent ne pas avoir été abordées dans le pays d'origine (Delbecq, 2008). Chez les élèves réfugiés, le risque que l'enfant n'ait jamais ou peu fréquenté l'école dans son pays d'origine est également augmenté par rapport aux autres élèves issus de l'immigration.

2.2.2.1 Suivi et utilisation du contrat didactique adapté

Prenant pour acquis que chaque élève est unique (Nieto, 1999 ; Goodwin, 2002), il serait une erreur de traiter tous les élèves nouvellement arrivés de la même façon. D'où l'importance pour les directions scolaires d'assurer l'établissement du profil de chaque nouvel arrivant afin de permettre la rédaction d'un contrat didactique adapté.

Le contrat didactique est un concept introduit par Brousseau (1998) qui se définit comme l'ensemble des relations qui déterminent ce que chaque personne a à sa charge et la responsabilité de chacun devant l'autre. Le contrat est donc rédigé selon trois critères : la prise en compte des attentes de l'enseignant, la prise en compte des attentes de l'élève, le tout dans un souci d'enseignement et d'apprentissage. Dans le cas des élèves réfugiés, la recension des écrits prévoit que le contrat didactique devrait contenir des éléments au niveau des besoins pédagogiques distincts de chaque élève, des divergences culturelles ainsi que du risque de SSPT.

Au nombre des barrières à franchir pour les élèves réfugiés, le contrat didactique devrait également prendre en considération les risques qu'entraînent une non-scolarisation ou une scolarisation interrompue (Matthews, 2008) ainsi que des

connaissances limitées ou inexistantes de la langue d'enseignement (Luke, 2003b et Vang, 2005). Delpit (1998) explique que ces élèves ont surtout besoin d'un enseignement explicite et de généralisation des codes reliés à la littérature ainsi que ceux reliés à la culture dominante. L'enseignement explicite en lecture est définie comme l'ensemble des stratégies de compréhension (exemples : trouver le sens des mots nouveaux à l'aide du contexte, dégager les idées importantes d'un texte, se bâtir une image mentale d'un personnage ou d'un événement). Rutter et al. (2006) sont convaincus que les toutes premières interventions des écoles restent la prise en compte les effets psychologiques reliés à un traumatisme.

Les élèves en difficulté en Ontario bénéficient d'un Plan d'enseignement individualisé (PEI) qui leur sert de contrat didactique et qui est réévalué trois fois par année. Toutefois, comme les difficultés académiques des nouveaux arrivants sont susceptibles d'être reliées à d'autres facteurs qu'une difficulté d'apprentissage, la rédaction d'un PEI n'est pas prescrite par le ministère de l'Éducation de l'Ontario dans les deux années suivant l'inscription de l'élève.

Kanouté (2002) insiste sur la sollicitation des éléments significatifs du vécu des élèves dans les activités d'enseignement afin de faciliter l'ancrage des compétences enseignées. Selon lui, les mises en situation, analogies, illustrations et réinvestissements devraient être des stratégies incluses dans le contrat didactique de l'élève nouvel arrivant. « En agissant ainsi, le ton est donné et les élèves sont invités à utiliser également des références qui leur sont propres pour construire plus solidement leurs apprentissages » (p. 135).

Donc, l'évaluation diagnostique devrait mener à la rédaction d'un contrat didactique adapté. Par la suite, les élèves réfugiés ont besoin d'instruments de mesure qui permettent de suivre leur progrès plutôt que d'évaluer de façon sommative une réussite ou un échec (Rutter, 2006). Ces étapes successives ne sont toutefois plus la tâche de la direction uniquement mais bien de l'ensemble de l'équipe-école d'où l'importance de s'assurer des compétences interculturelles de tous les intervenants scolaires.

2.2.3 Compétence et ouverture interculturelle des intervenants scolaires

« Malgré la diversification socioculturelle de plus en plus marquée de la population scolaire, le monde scolaire reste tributaire d'une idéologie monoculturelle qui tend à neutraliser ses pratiques, faisant ainsi subir aux familles une pression à l'assimilation et au silence » (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 419). Pourtant, les études énumérées dans la recension des écrits (Matthiews, 2008 ; Davies, 2008 et Vang, 2005) ont soulevé que l'attitude des intervenants scolaires (enseignants, direction et autres intervenants) a un rôle primordial sur les chances de réussite scolaire et d'inclusion des élèves d'origines diversifiées. « Lorsque les compétences et les connaissances des élèves sont déclinées parce que jugées inappropriées pour le milieu scolaire [en raison des différences culturelles ou sociales], les écoles perdent une occasion en or de bâtir à partir de la vie de leurs élèves afin de favoriser leur apprentissage » (Nieto, 1999, p. 11, traduction libre⁷). Nieto ajoute que l'apprentissage est influencé par les différences culturelles et que si les enseignants et les écoles veulent vraiment aider tous les élèves à réussir, ils doivent être sensibilisés aux différentes réalités et à la façon dont ces dernières peuvent influencer sur l'apprentissage.

Abdallah-Pretceille (1996) est plutôt d'avis que les éducateurs insistent trop sur les différences entre les peuples, entre les cultures lorsqu'ils tentent de créer une ouverture sur le monde pour leurs élèves. Selon cette dernière, les éducateurs devraient plutôt promouvoir « une encyclopédie des ressemblances » afin de souligner ce que les êtres humains ont en commun. Elle affirme que « cette radicalisation de la différence constitue (...) un des piliers de l'idéologie raciste (...) Ainsi, les différences stigmatisées et répertoriées risquent de créer une psychologie de la scission » (p. 63-64). Perroton (2000) cite alors le dilemme de l'intervenant scolaire entre son vouloir d'approfondir ses connaissances sur la culture propre à la population qu'il accueille et le danger de tout expliquer par rapport aux différences culturelles reconnues.

Kanouté (2007) estime qu'il est nécessaire que les intervenants scolaires comprennent mieux les types de socialisation des familles immigrantes afin de « valoriser

⁷ When students' skills and knowledge are dismissed as inappropriate for the school setting schools lose a golden opportunity to build on their students' lives in the service of their learning » (Nieto, 1999, p. 11)

d'autres types d'implication parentale et à moduler ses attentes sur les conditions socio-économiques des familles et sur la distance culturelle qui les sépare » (p. 137). Bref, sans tomber dans les généralités, l'enseignant devrait être en mesure d'objectiver son propre système de références et de valeurs afin de lui permettre de mieux comprendre d'autres schèmes de valeurs et d'admettre des perspectives différentes. Abdhallah-Pretceille (1996) précise, dans le même sens, que les observations, les constatations, les conceptions que je fais de l'autre ne peuvent se faire qu'à travers mes yeux, mon univers rationnel, ce que je connais : « Le gabarit, le seul modèle dont je dispose pour étalonner l'autre, c'est moi » (p. 42). Les intervenants qui sont sensibles, à tout le moins conscients, à ce constat sont plus enclin à accueillir et à accepter des élèves de toute origine, de tout *background*.

S'ajoutent à ce dilemme culturel des recherches telles celle de Davies (2008) qui prouve que la vision des enseignants par rapport au potentiel académique de leurs élèves joue un rôle primordial dans la réussite actuelle de chaque élève. En d'autres mots, un élève a plus de chances de succès scolaire lorsque son enseignant croit en ses capacités, d'où l'importance pour une direction scolaire de s'assurer que les membres de son personnel possède les compétences interculturelles nécessaires à l'accueil des élèves issus de l'immigration. Kanouté, Gervais, Sercia et Cantin (2006) définissent la compétence interculturelle en enseignement comme « une potentialité d'intervention qui permet d'analyser des situations éducatives, de circonscrire et de résoudre des problèmes propres à une famille de situations relatives aux enjeux de la prise en compte de l'altérité, en général, et en particulier de la diversité ethnoculturelle » (p. 130).

Davies (2008) estime que les enseignants de la *New Century High School* de New York n'hésitent pas à prendre de leur temps pour suivre des formations afin d'être mieux outillés à venir en aide à cette clientèle et sont souvent disponibles après les heures de classe.. Matthiews (2008) croit qu'autant les élèves que les enseignants ne sont pas familiers avec les circonstances de la migration forcée des réfugiés accueillis dans leurs écoles ainsi que de leurs différences ethniques et culturelles. Elle ajoute qu'il est du rôle des enseignants de relever le défi et de permettre une certaine compréhension de ces concepts autant par les élèves réfugiés que l'ensemble de la population scolaire.

Changkakoti et Akkari (2008) estiment que d'assurer cette compétence interculturelle a comme point de départ la formation initiale des futurs enseignants. Selon ces derniers, les enseignants en formation ont tendance, entre autres, à expliquer les situations d'échec scolaire des élèves d'origines diversifiées par des stéréotypes culturels. Elles suggèrent donc que des modules interculturels soient introduits de façon obligatoire dès la formation initiale des enseignants.

La prochaine section explique comment l'engagement parental devient également un facteur favorisant l'inclusion et la réussite scolaire de l'élève réfugié.

2.2.4 Soutenir l'engagement des parents ou tuteurs

Tousignant (1992) estime que l'école étant le principal agent de socialisation des enfants, est par le fait même, souvent la source du fossé social qui se creuse au sein de la famille et qui peut entraîner des tensions. C'est ce que Changkakoti et Akkari (2008) appelleraient un « conflit de loyauté » entre la culture familiale et celle de la société d'accueil » (p. 431). Selon Tousignant, voilà la raison de la nécessité pour l'école de mettre sur pied des projets permettant aux parents, particulièrement ceux qui maîtrisent peu la langue du pays d'accueil, de participer autant au développement social que cognitif de leur enfant. « Au lieu de créer un fossé, l'école facilitera le processus d'intégration de toute la famille » (Tousignant, 1992, p. 43).

Changkakoti et Akkari (2008) dénombrent trois conditions essentielles à l'établissement d'un partenariat école-familles. La première, *la relation de pouvoir*, étant la prise en compte par les intervenants scolaires des « facteurs sociaux et culturels qui affectent les valeurs, les buts et les modes de la participation parentale » (p. 428) menant au partage du pouvoir. Deuxièmement, la *décentration et l'égalité*, qui soutient l'importance des échanges égalitaires entre parents et enseignants. Cette deuxième condition n'est possible que lorsque tous les acteurs tentent d'entrer dans le monde de l'autre afin de connaître sa réalité (le parent s'informe sur les difficultés vécues en salle de classe alors que les enseignants tiennent compte des réalités du quartier et des familles). Enfin, *l'intégration du parcours biographique, de la formation et de*

l'expérience professionnelles, tient compte de l'identité même de l'enseignant et se réfère à la formation initiale où « les représentations inégalitaires de la relation familles-écoles sont présentes » (p. 428). En effet, le statut professionnel de l'enseignant qui le place en position d'autorité semble le séparer des parents. Une démarche de décentration est donc essentielle afin de permettre à l'enseignant de se mettre dans la peau d'un parent et de mieux comprendre comment les rôles sont façonnés par les contextes sociaux, culturels et historiques.

Gold, Simon et Brown (2002) apportent toutefois la notion de « culture de reproche » (*blame culture*) qui risque de mener les parties à jeter la faute sur l'autre. Changkakoti et Akkari (2008) estiment d'ailleurs que le regard des enseignants sur le rôle parental peut être biaisé de différents préjugés lorsqu'on se réfère aux milieux socioculturels différents: « ils sont perçus comme démissionnaires, inadéquats, absents... » (p. 420). Elles ajoutent que face à l'éducation de leur enfant, les parents vivent une double contrainte : On leur demande de s'investir mais de ne pas interférer avec le mode de scolarisation dominant.

Afin de se défaire de la culture de reproche, Changkakoti et Akkari estiment comme primordiale de mettre de côté la logique monoculturelle pouvant dominer dans les écoles pour faire place à l'établissement d'une zone d'interculturalisation. Par zone d'interculturalisation, elles invitent à aller au-delà des contacts entre culture familiale et scolaire en créant « un espace tiers de négociation où l'alliance devient possible » (p. 422). Cette alliance implique, la prise de conscience et l'explication des attentes, objectifs et stratégies autant par les parents que par les intervenants scolaires.

Silins et Mulford (2002) estiment également qu'une bonne collaboration famille-école permet de limiter les contraintes liées à l'origine socio-économique des familles réfugiées. Rappelons au nombre des contraintes rencontrées par les familles réfugiées (Statistique Canada, 2005) ; une faible maîtrise de la langue d'enseignement, de l'isolement social, des difficultés économiques et financières ainsi qu'un faible niveau d'éducation (comparativement aux immigrants des catégories économique et familial). S'ajoutent à ces contraintes ce que Changkakoti et Akkari (2008) appellent les barrières

structurelles qui affectent la participation de ces familles : contraintes de temps, jeunes enfants à charge, problèmes de transport, différences linguistiques et culturelles, manque de connaissance des processus éducatifs du pays d'accueil et phénomènes d'exclusion et de discrimination.

Bien que les systèmes scolaires nord-américains prônent la participation parentale à tous les niveaux, la collaboration famille-école peut être plus difficile à établir en raison des contraintes liées aux familles réfugiées. Pour permettre un pont entre la culture scolaire et familiale, les écoles de l'Ontario bénéficient du soutien du Programme des travailleuses et travailleurs d'établissement décrit dans la prochaine section.

2.2.4.1 Rôle des travailleuses et travailleurs d'établissement dans les écoles

Le Programme des travailleuses et travailleurs d'établissement dans les écoles (TÉÉ) est une initiative subventionnée par Citoyenneté et Immigration Canada (CIC). Des intervenantes et intervenants sont assignés aux écoles de langue française qui accueillent un grand nombre d'élèves nouveaux arrivants en Ontario. La coordination provinciale du programme revient au Centre ontarien de prévention des agressions (COPA).

Les TÉÉ sont généralement des canadiennes et des canadiens qui eux aussi ont vécu le processus d'immigration au Canada. Elles et ils connaissent donc bien la réalité et les besoins des familles nouvellement arrivées. Le rôle des TÉÉ est d'accueillir et de faciliter l'inclusion et l'épanouissement des familles francophones nouvellement arrivées et de leurs enfants. Ce groupe se charge d'offrir de l'information, de la sensibilisation, du soutien, de l'accompagnement et assurent de diriger les familles vers les services et les ressources appropriés.

Dans le cadre scolaire, c'est au TÉÉ que revient la tâche d'assurer le lien entre les familles et leurs enfants d'une part et les collectivités franco-ontariennes d'autre part.. Dans la prochaine section, nous verrons d'ailleurs que l'école a également son rôle à jouer dans l'établissement de partenariats avec la communauté.

2.2.5 Partenariats avec la communauté

Selon Drake et Roe (1999, cités par Saint-Germain, Lapointe et Langlois, 2008), la communauté est définie comme un système social avec ses valeurs, ses normes et ses institutions en interaction. Parmi les sous-systèmes qui forment la communauté, les chercheurs dénombrent les organisations politiques, les clubs sociaux et les groupes fondés sur l'ethnicité, les organisations professionnelles et les organisations économiques. Farmer et Labrie (2008) insistent sur le fait que « les écoles ne peuvent à elles seules voir à l'insertion des familles au sein de l'établissement » (p. 390), elles ont besoin des partenaires communautaires.

Les études de Farmer et Labrie (2008) démontrent que les intervenants œuvrant dans les écoles en Ontario ne représentent pas la diversité ethnique et culturelle de la communauté scolaire. Ceci-dit, les partenaires communautaires s'avèrent une ressource primordiale pour la mise en œuvre du programme d'appui aux nouveaux arrivants dans le cas où les ressources scolaires ne conviennent pas ou ne suffisent pas à la demande.

Il est donc du rôle des conseils scolaires et des directions de coordonner le déploiement des efforts avec les partenaires communautaires afin de permettre à leurs élèves de bénéficier des programmes existants dans la communauté. Les centres culturels, les galeries d'art, les théâtres, les musées et les salles de spectacles sont des exemples de richesses culturelles locales qui peuvent être exploitées. Saint-Germain et al. (2008) estiment que « pour les directions d'école, il s'agit d'établir des relations durables, dans un sens communautaire, sur la base d'une intégration sociale réciproque » (p. 71). Farmer et Labrie (2008) ajoutent à ces ressources les agents de liaisons (l'équivalent des TEÉ), parfois embauchés par les conseils scolaires, pour leur compréhension de enjeux vécus par les nouveaux arrivants, ayant eux même vécu le processus de migration. Ces agents de liaisons souvent originaires d'Afrique, détiennent un rôle de médiation, permettant une meilleure transmission de l'information entre les familles et les acteurs scolaires. En ce sens, Greenfield (1994) qualifierait ces travailleurs d'établissement de *outsiders* qui peuvent servir d'intermédiaires autant dans le processus de formation des intervenants scolaires que dans le processus d'inclusion de l'élève et de sa famille en rendant la culture de l'un plus compréhensible à l'autre.

Macmillan, Meyer et Sherman (2001, cités par Saint-Germain et al., 2008) expliquent que les bénéfices du partenariat école-communauté vont au-delà des besoins de l'élève nouvellement arrivé. En effet, selon eux, « l'école peut stimuler le développement de la communauté si elle se centre non seulement sur l'élève, mais aussi sur la communauté » (p. 72). Finalement, l'école a le pouvoir de participer à l'inclusion sociale de toute une communauté de nouveaux arrivants et non uniquement des élèves dont elle a la charge.

Les technologies de l'information et communications (TIC) peuvent être utiles pour rejoindre les membres de la communauté. Certains acteurs scolaires les utilisent également comme moyen d'expression et de communication, dernier facteur favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés que nous avons recensé.

2.2.6 Favoriser l'expression de l'élève

Boris Cyrulnik a publié de nombreux écrits sur la résilience. Dans son livre *Un merveilleux malheur* (1999), il explique que « pour métamorphoser l'horreur, il faut créer des lieux où s'exprime l'émotion ». La prochaine section présente le projet CHICAM qui se déroule dans six pays de l'Union Européenne. Ce projet a comme objectif d'utiliser les nouveaux médias afin de permettre l'exploitation du potentiel créatif des enfants réfugiés et immigrants comme outil d'intégration, de socialisation et d'affirmation de soi.

2.2.6.1 Utilisation des TIC- Projet CHICAM

Le projet CHICAM (*Children in Communication about Migration*) a été conçu sous le format d'une recherche action et s'est déroulé dans six pays de l'Union Européenne (Grèce, Royaume-Uni, Italie, Suisse, Allemagne et Pays-Bas). Le projet étudie l'influence des médias et des TIC comme plateforme d'expression d'enfants migrants et réfugiés et comme moyen de promouvoir leur inclusion sociale. Le projet CHICAM s'est déroulé sur une période de trois ans de novembre 2001 à octobre 2004.

Dans les clubs CHICAM les médias se sont avérés être des instruments habilitant l'enfant à faire face à l'incertitude et au défi de créer une perspective d'avenir. Chez les

enfants migrants l'accent est trop souvent mis sur le traumatisme et l'expérience de perte et de déplacement qu'ils ont vécus et moins sur leur capacité créatrice comme agents sociaux (Christopoulou et Leeuw, 2008). C'est cette évolution du rôle de l'enfant menant à l'autonomisation souvent encouru par le processus de migration que l'étude de Christopoulou et Leeuw (2008) cherche à souligner. « Notre opinion est que la perte, le traumatisme et l'insécurité sont souvent accompagnés par un sentiment croissant d'implication et une responsabilité grandissante, ce qui permet aux enfants migrants de mieux faire face aux nouveaux environnements auxquels ils sont confrontés » (p. 241, traduction libre).

La créativité des enfants dans le processus d'inclusion sociale est particulièrement prononcée chez les élèves réfugiés (Erny, 2003, cité par Christopoulou et Leeuw, 2008). C'est cette créativité que le projet CHICAM cherche à canaliser dans un but constructif et valorisant pour l'enfant. En plus de permettre à l'enfant de développer son autonomie, la production médiatique contribue à rehausser son estime de soi puisque ses qualités personnelles, ses compétences et ses connaissances sont abordées et valorisées.

Christopoulou et Leeuw (2008) ont remarqués que la production médiatique a eu un impact majeur sur la confiance en soi et l'assurance des élèves immigrants et réfugiés participant au projet CHICAM. Selon eux, leurs enseignants ont été surpris par les aptitudes et la créativité reflétées dans leurs productions. Aux dires des enseignants, la plupart des élèves démontrent beaucoup plus d'aptitudes à travers le club CHICAM qu'ils ne le font en classe. Les productions réalisées avec le club CHICAM ont permis de démontrer un autre aspect des élèves ainsi que des talents que les enseignants n'avaient jamais remarqués en salle de classe. Selon les chercheurs, ce constat serait dû au fait que certaines mesures dictées par l'école, réduisent les capacités de création, l'intérêt et les ambitions des enfants. À travers les productions médiatiques, les enseignants ont commencé à voir les élèves d'une manière différente. « En adoptant une approche basée sur la nouvelle *Sociology of Childhood*, nous avons vu les enfants comme des participants actifs dans leurs communautés et dans leurs expériences de migration et non pas simplement comme des produits de ces processus sociaux, psychologiques ou

développementaux ». (Christopoulou et Leeuw, février 2004, p.3, traduction libre)

Les différentes possibilités que les TIC offrent aux jeunes sont importantes. Toutefois, le projet CHICAM conclue que l'utilisation créative des nouvelles technologies dans les écoles se fait rare. Christopoulou et Leeuw (2008) ajoutent que l'un des aspects clés de la vie des enfants, c'est l'amitié et le développement de relations à leurs pairs. Pour les enfants nouvellement arrivés, la notion supplémentaire de connexion au monde peut être difficile et dans ce cas de nouveaux amis et de nouvelles relations en dehors de la famille sont essentiels. Un programme tel CHICAM permet aux enfants de développer des liens d'amitié avec d'autres enfants migrants qui peuvent avoir des histoires similaires ou bien différentes des leurs.

Bref, ce que pour d'autres enfants provient de l'encouragement positif des parents, des enseignants et des réseaux sociaux, les enfants réfugiés et immigrants doivent parfois le retrouver en eux-mêmes, dans leur propre référentiel d'expériences. La création par les TIC s'avère un excellent moyen pour ces jeunes d'exprimer ce qu'ils vivent, de s'exprimer dans leur langue natale ainsi que dans la langue d'enseignement, de socialiser et de bâtir une estime de soi positive grâce à la présentation des œuvres produites. Le projet CHICAM va ainsi dans le même sens que les propos de Cyrulnik (1999).

La recension des écrits nous a permis de conclure que les élèves réfugiés ont des besoins particuliers qui risquent de nuire à leurs chances d'inclusion et à leur réussite scolaire. Toutefois, les études ont également mentionné la place primordiale ainsi que le rôle que jouent l'école et la direction scolaire dans le processus d'inclusion à la société d'accueil des élèves réfugiés et de leur famille sans omettre l'apport que ces élèves peuvent apporter à la nouvelle société. Sur ce, nous croyons qu'il est important de se pencher plus en profondeur sur les pratiques mises en place par les directions scolaires afin de faciliter l'inclusion des élèves à l'école.

Pour se faire, nous aurons recours au cadre théorique des expériences pivots de Bibeau et al. (1992). Nous explorerons plus en détails la signification des expériences pivots ainsi que des types de pratiques qui s'insèrent dans les pistes de solution facilitant

l'inclusion des élèves réfugiés dans les écoles de langue française en Ontario.

Chapitre 3 : Cadre théorique

Selon Gohier (2004), le cadre théorique doit comprendre trois types d'informations soit : 1) les modèles qui inspirent la recherche et que l'on joint les uns aux autres ; 2) Des recherches semblables effectuées par d'autres chercheurs ; 3) Les concepts qui seront utilisés dans la présente recherche (Dansereau, Gaudreau, Goyette, Séguin et Thibert, 1997). Puisqu'aucune autre recherche ne s'est penchée précisément sur les pratiques favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés en Ontario français, nous devons nous en tenir aux recherches similaires énoncées dans la recension des écrits ainsi que sur le modèle des expériences pivots de Bibeau et al. (1992).

Le cadre théorique de cette étude se base principalement sur le modèle des expériences pivots que Bibeau et al. ont développé au Québec (1992). Cette théorie reconnaît que « l'immigration est un processus dynamique qui commence bien avant l'arrivée dans le pays hôte et qui se termine par la transformation de la société hôte » (p. 28). Les auteurs mettent de l'emphase sur la dualité des préoccupations des immigrants en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants. D'une part, les parents nouvellement arrivés croient que la meilleure façon de minimiser les différents problèmes encourus par la migration est de permettre à leurs enfants de poursuivre des études de qualité. D'autre part, les auteurs mentionnent les craintes de ces mêmes parents par rapport au système scolaire canadien susceptible de transmettre de « mauvaises habitudes » à leurs enfants (p. 97).

Le modèle de Bibeau et al. permettra une vue d'ensemble des risques reliés à l'inclusion de toute la famille nouvellement arrivée ainsi que la place primordiale que joue l'école en vue de combler les besoins spécifiques de ces élèves. Pour les enfants, l'immigration est en général jugée comme un processus perturbateur puisqu'ils doivent souvent résoudre seuls les conflits entre la culture de leurs parents et celle de la société d'accueil. Ce dilemme culturel se produit surtout à l'école, dans laquelle les immigrants placent tant d'espoir : « d'un côté c'est un lieu où l'enfant apprend à s'intégrer à une société et à acquérir des moyens d'avancement; de l'autre, c'est l'endroit où l'enfant doit faire face à la différence, sans l'aide de ses parents » (Bibeau et al., 1992, p. 98). Le

double risque associé à l'éducation va jusqu'à une dépendance du parent envers son enfant parce que ce dernier évolue plus aisément et vit une plus grande inclusion dans la société d'accueil grâce aux apprentissages scolaires et à la socialisation procurée par l'école.

Une classification basée sur les facteurs favorables à l'inclusion et à la réussite scolaire des élèves réfugiés répertoriés dans la recension des écrits sera d'abord de mise afin de clarifier et d'organiser les résultats de notre recherche. Notre revue de littérature a permis de définir six catégories de facteurs reliés à la réussite scolaire et à l'inclusion des élèves réfugiés: le leadership de la direction scolaire, l'évaluation diagnostique et le suivi, les compétences interculturelles des intervenants scolaires, l'engagement des parents ou tuteurs, le partenariat avec la communauté et favoriser l'expression de l'élève.

Les prochaines sections permettront de définir la théorie des expériences pivots de Bibeau et al. (1992), son lien avec le milieu scolaire ainsi que les conjonctures qui serviront à l'analyse des résultats de notre étude. Une section est également consacrée aux facteurs favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés et une dernière précise l'énoncé des buts et de la question de cette recherche.

3.1 La théorie des expériences pivots

Bibeau et al. introduisent en 1992 le modèle théorique des expériences pivots. La mission du groupe de travail était alors de dégager les éléments pouvant constituer des facteurs de protection ou des facteurs de fragilisation (situations pathogènes) dans la vie quotidienne des familles immigrantes et réfugiées en ce qui a trait à la santé mentale. Dans le contexte pluriethnique canadien, une attention particulière devait aussi être accordée à la question de l'inclusion des jeunes dans le milieu scolaire.

Le modèle interactif des expériences pivots prend sa source dans le rapport Beiser (1988) intitulé *Puis... La porte s'est ouverte. Problèmes de santé mentale des immigrants et des Réfugiés*. Ce rapport du Groupe chargé d'étudier les problèmes de santé mentale des immigrants et des réfugiés au Canada accorde moins d'importance aux facteurs de risque associés à l'immigration récente qu'à la coexistence de facteurs de protection et de fragilisation au sein même de la société d'accueil. Les auteurs sont convaincus que les

problèmes vécus par les nouveaux arrivants proviennent de la rencontre de plusieurs facteurs reliés à la fois à l'individu, à ses conditions de vie quotidienne et à un contexte macroscopique plus large sur lequel il a souvent peu de prise. Selon ces derniers, la conjoncture individuelle de diverses variables autant sociales, qu'économiques ou politiques, crée un certain nombre de situations susceptibles de fragiliser ou de protéger une personne nouvellement arrivée au pays. Ils donnent le nom « expériences pivots » à ce type de situations car « elles constituent des moments clés dans la relation entre la santé mentale et le phénomène migratoire [des nouveaux arrivants] » (p. 31).

La *Figure 4* illustre comment ces expériences pivots forment le centre de gravité d'un ensemble interactif de facteurs de protection et de facteurs de fragilisation et comment ces expériences, bonnes ou mauvaises, positives ou négatives, sont à la base de toute entreprise de prévention. Ces expériences pivots qui peuvent être personnelles, familiales ou communautaires ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles sont replacées en contexte de l'expérience de la migration et de la vie quotidienne dans la société d'accueil.

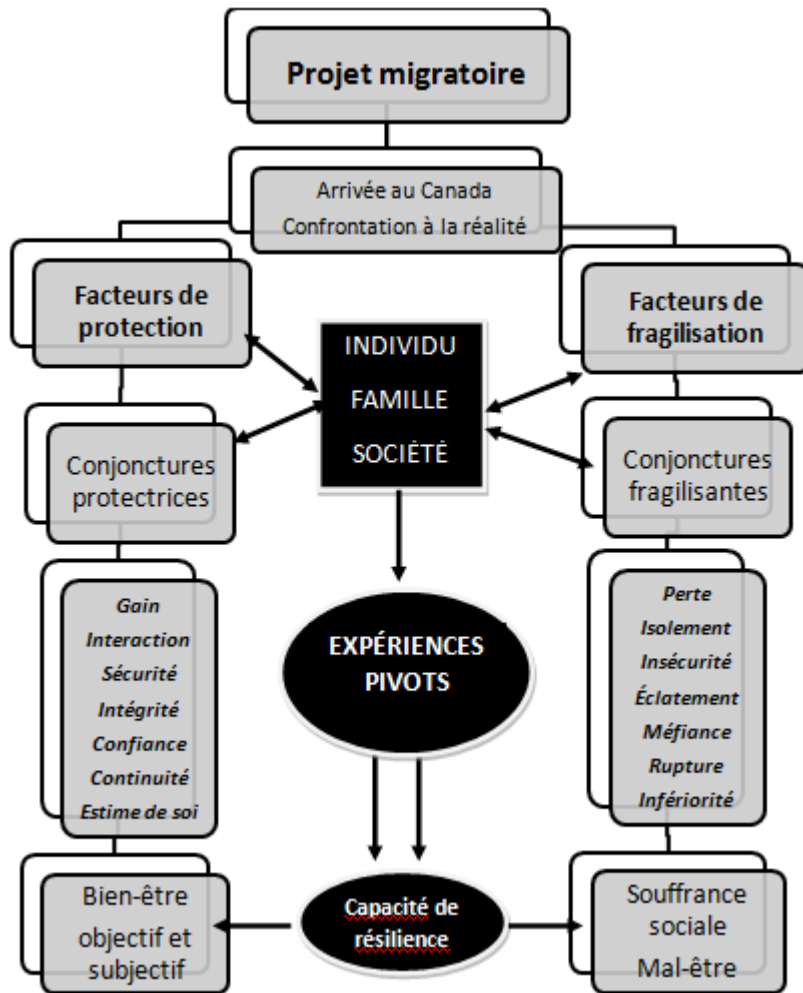


Figure 4 :

Les expériences pivots : facteurs de protection et facteurs de fragilisation

Source : Schéma adapté par Myriam Bals (2006) de Bibeau et al. (1992).

3.1.1 Les expériences pivots

Les expériences pivots peuvent être influencées par l'individu, par sa famille et/ou par la société d'accueil. Ces trois facteurs forment le centre de gravité susceptible de soutenir ou de compromettre la santé mentale des réfugiés et des nouveaux arrivants. Puisque la présente recherche se penche plutôt sur l'effet de ces facteurs sur les chances d'inclusion de l'élève réfugié, une importance particulière sera apportée à l'institution scolaire que Bibeau et al. incluent à l'intérieur du facteur « société ». Selon ces derniers, l'école est « le lieu primordial de l'initiation sociale et qui est, dans les conceptions

occidentales, directement relié à l'ascension sociale individuelle » (p. 87).

Sept principales expériences pivots caractérisées par les situations propres à l'immigration sont dénombrées : la perte, l'isolement, l'insécurité, l'éclatement, la méfiance, la rupture et l'infériorité. Tout nouvel arrivant risque d'avoir vécu ou de vivre l'une ou plusieurs de ces expériences. Ces expériences pivots qui sont susceptibles de se traduire en symptômes individuels ou sociaux, peuvent toutefois être compensées par les conjonctures de protection mises en place par l'individu, sa famille ou la société d'accueil. Nous verrons plus en détail les conjonctures protectrices et fragilisantes à la section 3.1.3.

Bibeau et al. se réfèrent aux expériences pivots comme « centre de gravité d'un ensemble interactif de facteurs de protection et de facteurs de fragilisations » (p. 31). À partir des travaux de Garmezy (1983) portant sur trois grandes catégories de facteurs (l'individu, la famille et la société) qui interagissent pour protéger les nouveaux arrivants et les réfugiés, Bibeau et al. ont développé le modèle des expériences pivots qui regroupe les catégories des facteurs individuels (propres à la personne), des facteurs familiaux (cohésion familiale et environnement familial chaleureux) et des facteurs sociaux (par exemple, le quartier et l'école),

Les auteurs insistent d'ailleurs sur le rôle déterminant que joue l'école dans les chances d'inclusion de l'enfant mais également de l'ensemble de la famille nouvellement arrivée. « La qualité de l'accueil paraît être un facteur essentiel pour le bien-être des enfants immigrés et réfugiés » (p. 144).

Bien que conscients que certaines problématiques découlent de facteurs internes à l'individu ou au groupe culturel, le modèle des expériences pivots se concentre sur la « sociogenèse » de ces facteurs. En d'autres mots, les expériences pivots seraient influencées par le contexte quotidien de la vie des immigrants et des réfugiés et l'interaction entre les éléments positifs et négatifs contenus dans ce même contexte sociétaire.

« Tout comme la rupture et la continuité se situent au cœur de la migration, les membres des communautés culturelles trouvent ou développent, au sein de la

société où ils s'installent, un ensemble contradictoire de conditions, de facteurs ou d'éléments qui les protègent ou les fragilisent, qui entraînent un bien-être psychologique ou qui favorisent l'apparition de problèmes » (Bibeau et al., 1992, p. 11).

Les réfugiés et les immigrants privés du soutien social de leur groupe d'origine sont cités comme groupe vulnérable à la prévalence d'apparition de troubles mentaux du principalement à la mauvaise qualité de leur contexte social. Parmi les conditions qui sont considérées comme pouvant avoir un impact négatif sur la santé mentale, les auteurs insistent sur (Bibeau et al., 1992, p. 20):

1. une mauvaise situation socioéconomique personnelle à la suite de la migration (déqualification, travail intermittent, etc);
2. l'incapacité de parler la langue du pays hôte;
3. la séparation avec la famille;
4. des attitudes négatives de la part de la population d'accueil;
5. le fait d'avoir peu ou pas de repli sur la communauté d'origine;
6. un stress prémigratoire causé par la situation sociale ou politique du pays d'origine;
7. le fait d'avoir migré durant l'adolescence ou le troisième âge.

Bibeau et al. estimaient en 1992 que très peu de travaux portaient sur les facteurs qui protègent les réfugiés et les immigrants de l'apparition de problèmes de santé mentale. Ils soutiennent toutefois que la société d'accueil a le pouvoir de mettre en place des conjonctures dites protectrices afin de contrer l'effet des expériences pivots négatives pouvant avoir été vécues par ces nouveaux arrivants. Pour ce qui est des enfants d'âge scolaire, c'est à l'école que revient la responsabilité d'assurer le bien-être de l'élève réfugié ainsi que d'assurer ses chances d'inclusion et de réussite scolaire. La prochaine section définira davantage les conjonctures protectrices et fragilisantes ainsi que le rôle potentiel que l'école peut jouer dans les chances d'inclusion de l'élève et de sa famille.

3.1.2 Les conjonctures protectrices et fragilisantes

Parmi les expériences pivots susceptibles d'avoir été vécues lors du processus migratoire, Bibeau et al. distinguent les conjonctures protectrices et les conjonctures fragilisantes. La figure 4 illustre la causalité entre les principales expériences pivots, autant protectrices que fragilisantes (perte-gain, isolement-interaction sociale, insécurité-

sécurité, éclatement-intégrité, méfiance-confiance, rupture-continuité, infériorité-estime de soi). Toute expérience pivot provoquée par une conjoncture fragilisante peut être modérée par une conjoncture protectrice connexe.

Selon les chercheurs, l'expérience pivot de la perte est la plus courante chez les nouveaux arrivants. Dans la plupart des cas, cette perte est essentielle afin d'atteindre un gain potentiel (par exemple, laisser une profession pour retrouver sa famille). Toutefois, pour des enfants réfugiés qui ont migré au Canada avec seulement une partie de leur famille (parfois même seuls), le gain immédiat peut s'avérer être tout simplement la sécurité. Mais qu'en est-il lorsque le gain (ou la perception de gain) est inférieur à l'expérience de perte? C'est dans ce cas que Bibeau et al. parlent d'expériences pivots menant à des symptômes de détresse psychologique (qui pourrait mener à l'exclusion scolaire lorsqu'il est question d'élèves).

Bibeau et al. sont d'avis que toutes conjonctures fragilisantes peuvent être contrebalancées par des conjonctures protectrices et vice-versa ce qui peut jouer de façon totalement différente sur le degré d'inclusion des élèves autant à l'école que dans la société. Alors que l'école n'a aucun pouvoir sur la plupart des facteurs de fragilisation dont les élèves réfugiés peuvent être victimes, elle a le pouvoir de mettre en œuvre des stratégies afin de limiter leur effet néfaste sur l'inclusion et la réussite scolaire de ces élèves.

Enfin, les expériences pivots mènent à une capacité de résilience soit de bien-être (inclusion) ou de mal-être (exclusion) de l'élève réfugié. Bien que cette étape ne puisse être évaluée par notre étude, nous sommes conscientes que l'objectif de la mise en place de pratiques par l'école est l'atteinte de cette inclusion et la réussite scolaire de l'élève réfugié. La prochaine section fait un lien entre le modèle des expériences pivots de Bibeau et al. et sa pertinence dans le milieu de l'éducation.

3.2 Le milieu scolaire

Pour le milieu scolaire, les auteurs ont regroupé les facteurs de protection et de

fragilisation en trois ensembles soit les facteurs « bipolaires » puisqu'ils peuvent être des facteurs de protection pour certains mais de fragilisation pour d'autres ; le deuxième ensemble rassemble les facteurs reliés aux attitudes ; et enfin, le troisième ensemble regroupe les services qui sont proposés par l'école pour faire face à des difficultés de santé mentale (SSPT, TDAH, etc.)

3.2.1 Facteurs « bipolaires »

Les auteurs citent que dans les cas de concentration pluriethnique tout comme la protection de la langue minoritaire dans les écoles, « ce qui est protecteur, sécurisant et valorisant pour les uns, semble être perçu par d'autres comme une menace ou une contrainte » (p. 136). Alors que la concentration pluriethnique dans les écoles semble être perçue comme un facteur de protection pour les parents allophones immigrés au Québec, les parents francophones voient cette même réalité comme un problème. Alors que les uns voient cette diversité comme un moyen pour lutter contre le racisme et la discrimination, les autres ont peur que l'arrivée d'élèves allophones dans les classes, force les enseignants à leur consacrer plus de temps, en plus des risques associés au phénomène de délinquance et de violence entre « bandes ethniques ». Des études réalisées auprès d'adolescents des deux groupes (immigrants et Québécois de souche) révèlent que bien qu'aucun des groupes ne voit la concentration pluriethnique comme un problème, les jeunes pourraient tout de même avoir tendance à se regrouper et avoir des relations avec des amis de la même ethnie en partie pour répondre aux attentes des parents (Bibeau et al., 1992, p. 137).

Parmi les conjonctures mises en place par les écoles pour adresser les inquiétudes des parents face à cette concentration pluriethnique, notons des mesures extrêmes telles que le transport par autobus et l'inscription obligatoire à l'école du secteur afin de limiter l'exode des élèves non issus de l'immigration dans les écoles privés ou de quartiers plus aisés. De manière plus créative, certaines écoles multiplient les occasions d'échanges entre leur institution à forte concentration pluriethnique et des établissements à moins forte concentration pluriethnique par le biais de sorties éducatives.

3.2.2 Facteurs reliés aux attitudes

Bibeau et al. (1992) sont d'avis que pour transformer les attitudes dans un contexte de formation d'une société pluriethnique, il faut du temps, un contexte adéquat ainsi que toutes les communautés culturelles impliquées (minoritaires ou majoritaires) afin qu'elles reconnaissent qu'elles ont des attitudes à changer.

Les pistes de solution proposées par les auteurs afin d'assurer un changement d'attitude de l'ensemble des communautés concernées commence par une meilleure *formation interculturelle* des enseignants et du personnel des écoles. Ils ajoutent aussi l'importance d'avoir des *agents de liaison* qui jouent un rôle clé dans le dialogue entre l'école et les parents, d'augmenter la *représentation des communautés culturelles* au sein du personnel des écoles et de *multiplier les consultations et les partenariats* entre les commissions scolaires et les organismes communautaires afin d'assurer de meilleurs services aux élèves nouvellement arrivés.

3.2.3 Facteurs reliés aux services d'aide à l'élève

Comme troisième catégorie de facteurs de protection et de fragilisation, Bibeau et al. font référence aux services professionnels en place dans les écoles afin de venir en aide aux difficultés sociales et psychologiques des élèves (psychologues, travailleurs sociaux, etc.) Ces professionnels de la santé doivent aussi s'adapter aux diverses réalités culturelles présentes dans les écoles de langue française. Alors que les professionnels s'entendent sur la nécessité de leurs services, les parents nouvellement arrivés peuvent considérer que l'intervention sociale ou psychologique auprès de leur enfant représente l'échec parental et expose les limites des ressources familiales. « L'intervention est alors vue comme une forme de stigmatisation, parfois même comme un stigmate, une honte » (Bibeau et al. p. 148).. Dans la prochaine section, nous définirons les sept expériences pivots qui risquent le plus de nuire aux chances d'inclusion des élèves réfugiés ainsi que les conjonctures connexes susceptibles de les protéger des effets néfastes reliés au déplacement et à la situation pré-départ.

3.2.4 Définition des sept conjonctures selon les besoins scolaires des élèves

Bibeau et al. (1992) dénombrent un total de 14 expériences pivots, sept de types protectrices qui facilitent l'inclusion des élèves réfugiés et sept autres de types fragilisantes qui risquent de nuire aux chances d'inclusion des élèves. Il est possible que les pratiques mises en place par les directions scolaires touchent à plusieurs conjonctures à la fois. Il est même possible qu'une même pratique aide l'élève dans une facette de son inclusion mais lui nuise dans une autre. Nous tenterons de définir les conjonctures selon les explications du modèle de Bibeau et al. Pour certaines conjonctures, les auteurs proposent une ou plusieurs pistes de solution représentant une conjoncture protectrice que l'école peut mettre en place pour améliorer les chances d'inclusion et de réussite scolaire de ces élèves.

3.2.4.1 Perte et gain

Nous avons mentionné plus haut que l'expérience de la perte est probablement l'événement pivot le plus fréquent chez les nouveaux arrivants. Pour un élève réfugié, l'expérience de la perte pourrait prendre plusieurs formes : perte d'un parent ou d'autres membres de la famille restés dans le pays natal ou décédés ; Perte d'amis et de voisinage (référénts social et culturel); Perte des référénts culturels, etc.

Comme nous savons que les familles immigrantes et réfugiées placent beaucoup d'espoir dans l'éducation de leurs enfants, le simple fait de fréquenter une institution scolaire pourrait bien représenter un gain autant pour l'enfant que pour les parents.

3.2.4.2 Isolement et interaction

L'expérience pivot de l'isolement chez élèves réfugiés peut prendre plusieurs formes et peut être vécue pour des motifs distincts. Par exemple, un élève peut avoir tendance à s'isoler volontairement parce qu'il ne comprend pas la culture dominante ou par respect des valeurs familiales lorsque la marge entre les valeurs familiales et scolaires est grande. Des lacunes dans la compréhension de la langue d'enseignement peuvent également conduire à un isolement plutôt involontaire. Afin de contrer ce sentiment d'isolement, les élèves réfugiés et immigrants peuvent avoir tendance à se regrouper entre élèves de la même culture d'où le phénomène de groupement ethnique mentionné

par Bibeau et al.

Afin de contrer les effets néfastes de l'isolement que l'élève réfugié ou immigrant peut possiblement vivre à son arrivé dans un nouveau contexte social et scolaire, les auteurs proposent que l'école favorise les espaces d'expression culturelle. Ces espaces sont conçus dans un contexte scolaire et parascolaire afin de permettre à l'élève de s'exprimer librement sur lui-même, son pays d'origine, les expériences qu'il a vécu, etc.

3.2.4.3 Insécurité et sécurité

Arrivés depuis peu dans un nouveau pays souvent sans repères apparents, les élèves réfugiés peuvent vivre de l'insécurité face à leur inclusion sociale et culturelle au sein de l'école, à la réussite scolaire, ainsi qu'à l'adaptation et au bien-être de la famille dans son ensemble.

Un bon exemple qui se vit dans les écoles pour démontrer les conjonctures de protection susceptibles de contrer l'expérience pivot de l'insécurité est le regroupement ethnique. « Le regroupement de plusieurs jeunes en un gang constitue incontestablement une forme de sécurisation dans laquelle l'identité personnelle est reliée à l'affirmation culturelle » (Bibeau et al., 1992, p. 138). Ce phénomène relié aux facteurs de protection individuel et sociétaire représente donc une conjoncture protectrice au niveau du sentiment de sécurité des jeunes mais peut également devenir une conjoncture fragilisante au niveau de l'isolement des groupes culturels.

Un rapport d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2005) estime que le sentiment de sécurité, lorsque ressenti par la personne, est un gage de réussite de l'inclusion. La philosophie de l'inclusion « constitue une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée et appréciée tout en se sentant en sécurité. Une collectivité inclusive assure à ses membres l'occasion de jouer un rôle pertinent et l'égalité d'accès aux avantages qui leur reviennent à titre de citoyens » (p. 1).

3.2.4.4 Éclatement et intégrité

Par ces deux conjonctures, les auteurs font référence au risque d'éclatement de la culture d'origine des réfugiés et des immigrants en raison de la dominance de la culture majoritaire du pays d'accueil. Les enfants et les jeunes sont d'ailleurs plus vulnérables aux conjonctures fragilisantes par leur besoin d'appartenance et d'inclusion scolaire. La pression des pairs peut être à la fois une conjoncture protectrice (qui pousse à l'inclusion) et une conjoncture fragilisante (puisque l'inclusion peut mener à l'éclatement culturel). Il en est de même pour l'intégrité de la culture d'origine qui, bien que dominante et primordiale dans la famille, peut être une source de réprimande ou d'exclusion à l'école surtout si le personnel scolaire et les élèves ne sont pas ouverts sur une réalité culturelle pluriethnique.

L'éclatement peut également se vivre au sein de l'institution scolaire lorsque, par exemple, certains groupes culturels ou socioéconomiques, semblent favorisés par rapport à d'autres. Dans ce cas, un exemple de conjoncture liée à l'intégrité pourrait être l'importance de la décentration et de l'égalité tels que cité par Changkakoti et Akkari (2008). Cette condition essentielle à l'établissement d'un partenariat école-familles, met la priorité sur les échanges égalitaires entre enseignants et parents de toutes les origines et de tous les statuts socioéconomiques. De cette façon, l'ensemble des parents se sentent respectés et appréciés et ont la possibilité de développer, tout comme leur enfant, un sentiment d'appartenance à l'école.

3.2.4.5 Méfiance et confiance

La divergence entre les valeurs familiales et les valeurs de la société d'accueil transmises par l'école peut être difficile à discerner pour les élèves réfugiés en raison de leur jeune âge mais également de leurs propres référents. Un sentiment de méfiance envers l'école, ses valeurs, ses méthodes et ses intervenants peut se développer et freiner les chances d'inclusion et de réussite scolaire de l'élève.

Parmi les facteurs de protection, les auteurs mentionnent l'importance pour l'enfant d'apprendre et de cheminer dans sa langue d'origine. L'apprentissage de la langue d'origine semble ne pas se retrouver dans la catégorie des facteurs bipolaires

puisque les conjonctures citées par les auteurs ne mènent qu'à une plus grande confiance de l'élève nouvel arrivant en sa société d'accueil. Le respect des cultures minoritaires semblent susciter des réactions positives et un certain bien-être pour ces communautés nouvellement arrivées et ce respect provoque en retour de la considération pour la culture et la langue de la majorité. Les cours de langues créent des liens fondés sur le respect mutuel entre société d'accueil et immigration et les expériences pivots qui y sont vécues permettent de contrer les conjonctures fragilisantes de méfiance que l'arrivée dans une culture étrangère aurait pu créer chez ces nouveaux arrivants. Notons que, l'apprentissage de la langue d'origine par les élèves représente un facteur de protection important puisqu'il permet de contrer également les conjonctures telles l'insécurité et la rupture autant chez les élèves que chez la famille et l'ensemble des communautés minoritaires.

3.2.4.6 Rupture et continuité

Dès les premières étapes du projet migratoire et l'arrivée dans un pays étranger, l'enfant issu d'une famille réfugiée vit une rupture. Selon la situation familiale et le soutien de la famille et de la communauté, l'élève peut vivre cette rupture à des degrés élevés à modérés.

Parmi les pistes de solution proposées, une grande révision des programmes, des manuels et des méthodes d'évaluation est de mise afin de permettre aux élèves de se reconnaître dans ce qu'ils étudient et de s'assurer qu'ils soient évalués en fonction de leurs capacités réelles. « L'école gagnerait incontestablement à se culturaliser de façon plus globale, en s'ouvrant délibérément aux grands courants culturels du monde » (Bibeau et al., 1992, p. 152). En respectant et en incluant les cultures de tous les élèves dans l'enseignement scolaire, l'école permet dans un premier temps d'alléger le sentiment de rupture pour l'enfant immigrant ou réfugié en plus de permettre à l'ensemble des élèves de s'ouvrir sur le monde.

Un bon exemple de conjoncture reliée à la continuité a aussi été suggéré par Dagenais (2008) lorsqu'elle insiste sur l'importance pour les intervenants scolaires de considérer et de valoriser la langue maternelle de l'élève réfugié et nouvel arrivant afin de

lui permettre de mieux appréhender les nouveaux contenus.

3.2.4.7 Infériorité et estime de soi

L'apprentissage d'une nouvelle langue, celle de la société d'accueil, est susceptible de valoriser l'enfant immigrant et réfugié puisque leurs capacités linguistiques leur permettraient d'aider leurs parents (Bibeau et al. 1992). Toutefois, « la contrainte et les menaces de coercition face à l'usage de la langue officielle produisent chez les enfants des réactions défensives qui se traduisent soit par le retrait, soit par l'agressivité, face à la culture de la majorité » (p. 140). Donc, alors que l'apprentissage de la langue d'enseignement comme facteur de protection peut se vivre comme conjoncture protectrice amenant l'enfant à cheminer vers une plus grande estime de soi, il peut également vivre un sentiment d'infériorité lorsqu'on l'oblige à utiliser cette langue qu'il ne maîtrise pas complètement.

Les auteurs déplorent également les conséquences désastreuses des stéréotypes (discrimination autant entre le personnel des écoles, les parents et les élèves, entre les enfants eux-mêmes ou entre les parents de différentes cultures) sur la santé mentale des enfants. « Le stéréotype s'attaque à l'estime que l'enfant a de lui-même en lui projetant une image dévalorisante de ce qu'il est » (p. 147). Les stéréotypes deviennent alors une conjoncture fragilisante importante pouvant entraîner, selon les auteurs, un rejet de l'école ou un échec scolaire.

En conclusion, les élèves réfugiés sont admis dans les écoles ontariennes après avoir vécu un nombre plus ou moins important d'événements susceptibles de faire pencher le balancier vers un risque d'exclusion et d'échec scolaire. Il est donc, comme mentionné plus haut, du rôle de l'école de recenser les besoins spécifiques de l'élève afin d'être en mesure de mettre en place les pratiques susceptibles de faire pencher le balancier du côté du succès.

La prochaine section définit les catégories qui permettront d'organiser les pratiques répertoriées lors de notre cueillette de données. Puisque nous prévoyons que certaines pratiques puissent être liées à plus d'une conjoncture ou encore que l'analyse

des données ne permette pas de classer chacune des pratiques sous une conjoncture particulière, une première organisation des données permettant une classification ordonnée des pratiques répertoriées semble de mise.

3.3 Facteurs favorables apportés par l'école

Notre recension des écrits a permis de regrouper les résultats des recherches en six catégories de facteurs favorisant la réussite scolaire et l'inclusion des élèves nouveaux arrivants et issus de familles réfugiés. L'une des catégories, le leadership de la direction scolaire, ce doit d'être un facteur central puisqu'il influence activement les cinq catégories qui en sont dépendantes. La direction scolaire est le cœur de toutes interventions pédagogiques, culturelles, sociales, d'une institution scolaire. Comme le mentionnent Rousseau et Bélanger (2004), la direction scolaire est le maillon essentiel à la création d'un climat et d'une culture favorable à l'inclusion. La Figure 5 représente donc les six catégories de facteurs sous forme de schéma où le leadership de la direction scolaire est le facteur central.



Figure 5

Catégories de facteurs favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés (construit à partir de la recension des écrits de la présente étude).

Nous espérons que ces catégories nous permettront de classer les pratiques répertoriées auprès des directions scolaires franco-ontariennes selon la catégorie de facteur auquel elles peuvent être associées. Lors de l'analyse des données, l'objectif premier serait de réussir à associer chacune des pratiques à un facteur en se basant sur le discours des directions scolaires interviewées. Advenant la réussite de cette classification, il serait possible de tirer certaines conclusions. Par exemple, puisque les écoles mettent en place des pratiques afin de combler un besoin, pouvons-nous conclure que les besoins des élèves issus de familles réfugiés sont les mêmes en Ontario français qu'ailleurs dans le monde? Est-ce que la recension de pratiques liées aux mêmes catégories retrouvées dans la recension des écrits permet de valider la pertinence autant des études utilisées pour la présente recherche que des directions participantes? Puisqu'il est possible de justifier les pratiques recensées selon d'autres études menées à travers le monde, est-ce que ces pratiques pourraient être classifiées comme pratiques exemplaires (ayant faits leur preuves)?

Suite à la classification des pratiques répertoriées avec les cinq facteurs favorables à l'inclusion et à la réussite scolaire des élèves issus de familles réfugiées, le modèle de Bibeau et al. (1992) nous permettra de faire ressortir les besoins liés à la mise en place de ces pratiques.

3.4 But et questions de recherche

Sachant que le rôle des directions d'école est essentiel pour faciliter l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés, le but de notre étude consiste à répertorier auprès des directions d'école élémentaire de l'Ontario les pratiques qu'elles mettent en place pour offrir des conditions favorables à l'inclusion et la réussite scolaire de ces élèves.

Les questions qui influenceront notre cueillette de données se précisent comme suit : Quelles sont les pratiques mises en place par les directions d'école élémentaire de langue française qui permettent d'offrir des conditions protectrices afin de faciliter

l'inclusion et la réussite scolaire de ces élèves ? À quelles conjonctures fragilisantes (difficultés et besoins) des élèves réfugiés les directions scolaires associent-elles leurs pratiques ? Les termes « difficultés » et « besoins » ont été employés afin d'assurer un vocabulaire standard lors des entrevues avec les participants. Toutefois, les mêmes termes se réfèrent aux « conjonctures fragilisantes » que nous utiliserons plus particulièrement dans le cadre de notre recherche.

La prochaine section mettra en lumière les choix méthodologiques prioritaires dans le cadre de notre recherche.

Chapitre 4 : Méthodologie

Ce chapitre consacré à la méthodologie permettra de préciser l'approche adoptée dans le cadre de notre recherche ainsi que le choix du devis. Des précisions seront ainsi apportées par rapport à la sélection de notre échantillon, à l'instrumentation et à la procédure utilisées pour la récolte de données ainsi que les techniques d'analyse de données utilisées. Nous débuterons le chapitre par un survol épistémologique de l'approche qualitative/interprétative de la recherche et du devis descriptif.

4.1 Épistémologie de la recherche qualitative

Nous qualifierons la présente recherche qualitative/interprétative comme étant de type non expérimentale. Alors que la recherche quantitative permet de valider des hypothèses préalablement établies, la recherche qualitative permet, entre autres, « de recueillir des données décrivant des situations d'intérêt (...) et de laisser les explications "émerger" de ces descriptions » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p. 116). Savoie-Zajc (2004) résume la démarche de recherche qualitative/interprétative par la symbiose des positions ontologiques et épistémologiques qui exprime que le résultat est « construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche » (p. 128) puisque c'est eux qui vont déterminer la transférabilité des résultats dans leur contexte distinct. Dans cette démarche, le savoir produit se veut dynamique, temporaire et contextuel puisqu'il ne cesse d'évoluer et qu'il est orienté par le milieu de vie propre aux participants.

4.1.1 Devis

Nous avons ainsi opté pour un devis descriptif afin d'orienter notre méthodologie de recherche. « Les études descriptives peuvent ainsi suggérer que certaines variables pourraient être associées à un phénomène donné » (Fortin, Côté et Filion, 2006). Il s'agit du premier niveau de recherche qui vise à répondre à des questions et non à établir des hypothèses. Le devis descriptif est de mise lorsque le but poursuivi est de décrire un phénomène encore mal connu (Fortin, Côté et Filion, 2006). Ces études visent à comprendre des phénomènes vécus par des personnes, à catégoriser une population ou à

conceptualiser une situation, se déroulent en milieu naturel et ne donnent lieu à aucune intervention ni aucun traitement.

4.1.2 Mode de collecte de données

Plusieurs modes de collecte de données sont associées à la recherche qualitative/interprétative. L'entrevue, l'observation et l'utilisation de matériel écrit constituent selon Savoie-Zajc (2004) des modes complémentaires de collecte de données et permettent, lorsque combinés, une certaine triangulation ainsi qu'un critère de rigueur scientifique. À défaut d'utiliser l'ensemble des modes proposés, la rédaction d'un journal de bord où le chercheur note des impressions, des sentiments, des détails et des événements jugés pertinents qu'il a vécu pendant l'entrevue, une sorte de « mémoire vive de la recherche » (Savoie-Zajc, 1996c), peut permettre l'équivalent au niveau de la rigueur.

L'entrevue semi-dirigée, qui sera à la base de notre collecte de données, se caractérise par un échange contrôlé par le chercheur et défini par un schéma d'entrevue mais où l'ordre et la nature des questions ainsi que les détails et la dynamique est laissée à la discrétion du participant. « Une dynamique de coconstruction de sens s'établit donc entre les interlocuteurs (...) les uns apprenant des autres et stimule l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension, à propos du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2009, p. 337). Une transcription intégrale des entrevues doit ensuite être réalisée afin de permettre l'analyse des données.

Savoie-Zajc (2000) estime qu'une compréhension riche du phénomène peut se construire grâce à cette interaction conjointe entre l'interviewé et le chercheur que permet l'entrevue semi-dirigée. Le protocole d'entrevue devrait définir clairement le lieu des entrevues, décrire qui sont les participants et définir la méthode de collecte de données utilisée. Savoie-Zajc (2000) définit l'entrevue semi-dirigée comme suit : « ... une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude » (p. 266).

Selon Savoie-Zajc (2004), le processus standard d'une recherche qualitative débute par la formulation d'une question de recherche. La question, formulée largement risque de changer au cours de la démarche. La recherche s'engage dans un cycle qui comprend trois phases soit l'échantillonnage théorique, la collecte de données et l'analyse inductive des données. Le cycle va se répéter jusqu'à saturation théorique des données, c'est-à-dire lorsqu'il est entendu que les données nouvelles n'ajouteraient rien à la compréhension du phénomène et que les catégories ne seraient pas enrichies de données supplémentaires (Savoie-Zajc 2004, p. 129). Savoie-Zajc (2009) indique que l'entrevue semi-dirigée doit se dérouler dans le cadre d'une relation humaine et sociale au sein même de l'institution scolaire.

4.1.3 Analyse qualitative du discours

Lorsqu'on parle d'analyse qualitative de discours, on se réfère à une analyse sémantique structurale des données. Il est d'abord essentiel de tenir compte du contexte avant d'analyser le sens d'un mot, d'une phrase ou de quelconque élément du discours puisque « les caractéristiques sémantiques d'une phrase ne permettent pas d'induire le sens élaboré » (Sabourin, 2009, p. 436). Le chercheur ajoute que chacun s'approprie les éléments de la langue, jusqu'à en modifier le sens ou à créer de nouveaux termes. L'analyse de discours se doit donc de prendre en compte la nature de l'expérience sociale des acteurs. « Du point de vue d'une analyse qui se pose d'abord comme sémantique, le sens n'est pas dans le texte, mais dans la relation entre le producteur d'un texte, le texte et un récepteur » (Sabourin, 2009, p. 437). Pour prendre en compte la nature de l'expérience sociale de chacun des acteurs de l'étude, le chercheur doit entre autres tenir compte de son propre modèle de connaissances.

L'analyse sémantique du discours représente la troisième famille de démarche méthodologique d'analyse de contenu et « postule qu'un document n'est pas uniquement trace de contenu, mais aussi d'une organisation de ces contenus par rapport à l'organisation sociocognitive (...) Faire une analyse de contenu, c'est produire du langage à partir du langage » (Sabourin, 2009, p. 416).

Les étapes qui caractérisent la démarche d'analyse sémantique structurale du

discours peuvent être réalisées avec des logiciels tels NVIVO, ATLAS/TI ou QRS. La première étape consiste à faire une description du document comme forme de discours social. Comme mentionné par Sabourin (2009), les verbatim d'entrevues doivent être le plus complet et respectueux possible de l'intégralité du discours des participants. Le chercheur entre ensuite dans une démarche heuristique à travers un processus de description des contenus relatifs au discours à partir de trois pôles : la segmentation des extraits, la définition des catégories descriptives et la classification de ces catégories. Dans cette démarche de description, le logiciel NVIVO permet de conserver des traces de l'analyse et de dénoter la progression.

Savoie-Zajc (2004) relate trois positions de l'analyse de données par son rapport au cadre théorique. Alors que la théorie ancrée apporte une position typiquement inductive « qualifiée de naïve » puisque le chercheur laisse de côté le cadre théorique pour ne le reprendre qu'en fin d'analyse afin de considérer l'intégration de la théorie émergente au corpus des connaissances théoriques déjà constituées, la logique inductive délibératoire est guidée à toutes les étapes par le cadre théorique. Une troisième position qualifiée d'inductive modérée reconnaît l'influence du cadre théorique. « Les différentes dimensions qui ont servi à qualifier le concept sont toutefois mises de côté, pour le temps de l'analyse afin de laisser émerger les catégories » (p. 140).

Savoie-Zajc (2004) expose quatre processus successifs mais non linéaires à l'analyse de données qualitatives. L'étape de la collecte de données serait donc suivie par ce que la chercheuse appelle la réduction des données qui se caractérise souvent par la codification. C'est à cette étape que les transcriptions sont segmentées en regroupement d'idées identifiées par des codes qui permettront ensuite de former des catégories. Une troisième étape, celle de la visualisation des données, s'impose afin de permettre au chercheur d'utiliser les schémas, la production d'images ou les métaphores pour l'aider à établir des liens entre les catégories d'analyse. Ce n'est qu'une fois que le chercheur ait effectué la catégorisation et constitué un schéma explicatif qu'il est en mesure de passer à l'étape de l'interprétation des résultats. C'est à cette étape qu'il doit donner un sens aux données recueillies. Elle insiste également sur la simplicité, la clarté et le caractère accessible des résultats de la recherche qualitative/interprétative. « L'activité de la

recherche se veut être avec et pour les participants. Une recherche est d'ailleurs jugée valide et crédible si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent » (p. 125).

4.2 Notre étude

Notre sujet de recherche a été peu étudié jusqu'à présent. Une étude descriptive s'impose donc afin de répertorier, décrire et classer les pratiques mises en place par les directions scolaires pour tenter de combler les besoins des élèves réfugiés accueillis dans leur école. Notre étude cherche principalement à répondre aux questions suivantes : Quelles sont les pratiques mises en place par les directions d'école élémentaire de langue française qui permettent de faciliter l'inclusion et la réussite scolaire de ces élèves ? À quelles conjonctures protectrices des élèves réfugiés les directions scolaires associent-elles leurs pratiques ?

Les prochaines sections présentent le type d'échantillon utilisé, des précisions au niveau de l'instrumentation, des procédures et de l'analyse des données propres à notre recherche.

4.2.1 Échantillon

Un échantillonnage théorique des participants sera utilisé afin de sélectionner les directions susceptibles de participer à cette recherche. Selon Savoie-Zajc (2000), l'échantillonnage théorique fait référence à un processus où le choix des participants à la recherche est un choix conscient et volontaire du chercheur et non basé sur un modèle statistique. « Dans une recherche qualitative/interprétative, ce choix est intentionnel, c'est-à-dire que le chercheur identifie un ensemble de critères, provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Savoie-Zajc, 2004, p. 130)

Dans le cadre de notre recherche, la sélection des directions d'école élémentaire sera déterminée d'abord par le milieu pluriethnique de l'école, ensuite selon la pertinence des compétences des directions pour l'atteinte des objectifs de notre recherche. Cette façon de faire nous permet d'étendre l'échantillonnage au gré de la recherche afin d'intégrer des répondants qui possèdent une compétence plus spécifique. Le choix des directions scolaires pouvant contribuer à l'atteinte de nos objectifs a été remis aux

directions générales des conseils scolaires selon quatre critères : 1) Être à la direction d'une école élémentaire en milieu minoritaire francophone en Ontario ; 2) Être à la direction d'une école accueillant un haut pourcentage d'élèves issus de l'immigration (priorité mise aux secteurs d'accueil des familles réfugiées) ; 3) Être reconnu(e) dans son conseil (selon la direction générale ou la personne désignée) comme référence en matière d'inclusion scolaire des élèves nouveaux arrivants et réfugiés ; 4) Être reconnu(e) dans son conseil (selon la direction générale ou la personne désignée) pour avoir mis en place des stratégies d'inclusion qui ont fait leurs preuves auprès des élèves réfugiés.

4.2.2 Considération éthique

Avant de débiter toute communication avec les conseils scolaires visés, une demande d'approbation du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa a été soumise.

Nous avons obtenu notre certificat d'approbation éthique en août 2010, les démarches pour les entrevues avec les directions ont débutées à l'automne. Une lettre a été envoyée aux directions générales (annexe B) indiquant que nous recherchions des directions d'école élémentaire de langue française reconnues pour leur expertise dans le domaine de l'inclusion des élèves réfugiés. Une lettre expliquant les objectifs de la recherche (annexe C) a aussi été envoyée aux directions référées par le conseil scolaire. Ce document se doit de présenter le plus clairement possible les objectifs de la recherche ainsi que le rôle primordial que les directions ont à jouer dans l'atteinte de ces objectifs.

4.2.3 Instrumentation

L'instrument de collecte de données utilisé dans le cadre notre recherche est une grille d'entrevue semi-dirigée. Les questions proposées sont ouvertes afin d'inciter à la discussion tel que recommandé dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. Le questionnement est suscité par les informations recueillies dans la problématique, la recension des écrits et le cadre théorique.

L'entrevue semi-dirigée permet une flexibilité dans l'ordre des questions en autant que tous les sujets contenus sur la grille aient été traités à la fin de l'entrevue. L'objectif de notre grille d'entrevue (annexe E) est vraiment de répertorier des pratiques favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés ainsi que de dégager les besoins et les difficultés qui y sont reliés. La grille est divisée en deux sections soit une première regroupant les questions informatives qui vise à tracer un profil de la direction et de l'école et la deuxième regroupe les cinq questions descriptives qui sont à la base de notre recherche. La première question descriptive vise à obtenir la conception des participants quant aux plus grandes difficultés liées à l'inclusion des élèves réfugiés alors que la deuxième se penche plutôt sur les besoins de ces élèves. Les réponses à ces deux questions permettent d'identifier les conjonctures fragilisantes reliées aux difficultés et aux besoins spécifiques des élèves réfugiés.

À la troisième question, nous nous interrogeons sur le processus d'accueil des élèves réfugiés au sein de l'école. Au cours des entrevues, cette question a rarement dû être posée puisque les participants mentionnent d'emblé la façon dont ils accueillent ces élèves. Ce sont les quatrième et cinquième questions qui permettent la recension des pratiques favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés. En effet, à la quatrième question, nous demandons aux participants de nommer trois pratiques (culturelles, sociales, pédagogiques, etc.) mises en place afin de favoriser l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés. À la cinquième question, nous demandons aux participants quelles pratiques ils souhaiteraient mettre en place afin de favoriser l'inclusion et la réussite scolaire de vos élèves réfugiés. Suite aux réponses à chacune de ces deux questions, l'étudiante-chercheuse se doit de demander des précisions quant aux raisons qui ont incitées la mise en place de la pratique citée ainsi que les besoins et difficultés (conjonctures) qui y sont associés.

Afin d'atteindre l'objectif de notre étude, l'emphasis est mise sur la section des questions descriptives et autant l'interviewé que l'intervieweur a la possibilité de faire un retour sur certaines questions ou certains aspects au cours de l'entrevue ce qui lui confère les caractéristiques d'une entrevue semi-dirigée. L'étudiante-chercheuse se permet de revenir sur certains aspects de la question au cours de l'entrevue afin d'orienter la réponse du participant vers l'objectif de l'entrevue soit la recension de pratiques et les

besoins associés. Les entrevues sont enregistrées afin de permettre au chercheur de diriger l'entrevue de façon le plus naturel et informel possible et filmées dans le cas où les participants ont donné leur consentement. L'intégralité des enregistrements est transcrite afin de permettre l'analyse des données. Un journal de bord accompagne également les verbatim d'entrevue afin de permettre à l'étudiante-chercheuse de se remémorer certains détails ainsi que l'atmosphère qui baignait pendant les échanges avec les participants (Savoie-Zajc, 1996c).

Puisque l'entrevue représente l'unique source de données, la triangulation indéfinie qui prévoit un retour aux participants s'avère la démarche de triangulation à prioriser. Nous avons donc eu recours à ces retours pendant la collecte de données en s'assurant de vérifier régulièrement avec le participant si les propos énoncés ont été bien reproduits. Une certaine triangulation pourrait aussi être possible considérant que les pratiques citées par les directions scolaires cadrent bien avec les facteurs de protection retrouvés dans la recension des écrits. La crédibilité de la recherche ne serait que rehaussée advenant une concordance entre les sources de données. La fiabilité de l'instrument de mesure a été évalué lors d'une étude de cas pilote qui a été menée par la directrice de thèse, au printemps 2011. La grille d'entrevue (annexe E) a, par la suite, été simplifiée afin de parvenir plus directement aux objectifs précis de notre étude.

4.2.4 Procédure

Notre question qui s'est précisée par: Quelles sont les pratiques mises en place par les directions d'école élémentaire de langue française qui permettent d'offrir des conjonctures protectrices afin de faciliter l'inclusion et la réussite scolaire de ces élèves ?

Nous avons joint les directions générales de quatre conseils scolaires de langue française situés dans deux métropoles en Ontario dont deux conseils catholiques et deux conseils publics. Une lettre (Annexe E) a été envoyée par courriel à l'adjoint administratif de chacune des directions générales au début du mois de mai 2011 afin d'obtenir des approbations conditionnelles à la remise d'un certificat éthique de l'Université d'Ottawa. Les deux conseils publics ont démontré un intérêt pour notre recherche alors que les deux conseils catholiques ont refusé d'y participer. Nous avons

donc, comme convenu, communiqué avec les deux conseils publics afin qu'ils nous fournissent une liste de directions scolaires expertes en inclusion d'élèves réfugiés. Une lettre expliquant les objectifs de la recherche ainsi que le rôle des participants a été envoyée par courriel aux directions scolaires référées (annexe F). Notre objectif de départ était de rejoindre entre une et trois directions scolaires dans chacun des quatre conseils sollicités ce qui élevait le nombre de participants à l'étude entre quatre à douze. Ce nombre a été considérablement réduit en raison du refus d'approbation du projet par deux conseils. Les deux conseils participants ont quant à eux référés chacun une direction qui ont toutes deux accepté de participer à notre étude. Nous avons donc relancé les deux conseils et l'un d'eux nous a référé trois directions scolaires supplémentaires. Les trois directions ont acceptés de participer à l'étude mais l'une d'elles s'est désistée quelques jours avant l'entrevue par manque de temps. Une cinquième direction scolaire, qui est maintenant en affectation dans un conseil scolaire de langue française dans le sud de l'Ontario, a accepté de participer à l'étude après avoir été référée par une collègue du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour son expertise à la direction d'une école accueillant plusieurs élèves réfugiés.

Comme le prône le processus d'échantillonnage théorique et puisque le nombre de directions participantes ne nous permettait pas d'atteindre un seuil acceptable de saturation théorique, nous avons échelonné les critères de participation aux conseillers pédagogiques des différents conseils et aux professionnels du domaine de l'éducation afin d'augmenter le nombre de participants. Deux participants se sont alors ajoutés pour atteindre un total de sept.

Le processus menant à l'entrevue des directions d'école élémentaire de langue française a rencontré quelques embûches. La première, et probablement la plus importante, étant reliée aux divergences au niveau des nombres d'élèves nouveaux arrivants accueillis dans les écoles de langue française en Ontario. Nous avons d'ailleurs dû modifier l'un des critères de sélection des participants suite au refus de participation d'un conseil en raison du trop faible taux d'élèves issus de l'immigration dans ses écoles. Le critère qui spécifiait que nous recherchions des directions d'écoles dont la population scolaire se compose d'une majorité d'élèves issus de l'immigration a été modifié à «un

grand nombre d'élèves issus de l'immigration ». Voici ce que nous avons reçu comme réponse du conseil :

« Le conseil scolaire n'a pas d'école dont la population compte plus de 50% d'élèves issus de l'immigration. L'école avec le pourcentage le plus élevés d'élèves nés à l'extérieur du Canada en a 27 pourcents seulement, et ce ne sont pas nécessairement des élèves réfugiés tels que vous le définissez. En fait, bien souvent, nous ne savons pas s'ils ont vécu ou ont été témoins de violence ou ont subi des traumatismes. Nous ne collectons pas et ne colligeons pas systématiquement ce genre d'information. »

Une conseillère pédagogique ayant participé à l'étude estime d'ailleurs qu'il règne une grande confusion au niveau des termes utilisés lorsqu'on se réfère aux élèves de cultures diversifiées. Par exemple, lorsqu'on parle d'élèves issus de l'immigration, nous devons considérer les immigrants de deuxième et de troisième génération qui sont nés au Canada. L'omission de cette précision lors de notre première demande d'approbation du projet aux conseils scolaires a été une erreur de notre part. Nous avons toutefois rectifié cette lacune lors d'une seconde communication avec le même conseil mais en vain.

Le prochain tableau apporte des précisions quant aux participants à notre étude ainsi que le code attribué à chacun afin de respecter l'entente de confidentialité établie. Les colonnes *Concentration multiethnique de l'école* et *Nombre d'élèves réfugiés* sont basées sur la conception des directions et doivent donc être considérées comme des estimations⁸.

⁸ Distinctions entre les générations d'immigrants: Les immigrants de première génération sont nés dans un pays autre que le Canada; les immigrants de deuxième génération sont nés au Canada mais leur parents sont nés dans un pays autre; alors que les immigrants de troisième génération et leurs parents sont nés au Canada mais leurs grands-parents sont nés dans un autre pays.

Tableau 4.1:*Tableau des participants*

	Poste	Sexe	Région de l'école	Concentration multiethnique de l'école	Nombre d'élèves réfugiés	Code attribué
Participant 1	Direction	F	Sud de l'Ontario	Grande proportion de nouveaux arrivants (1 ^{ère} génération)	Cas isolés	DF1
Participant 2	Direction	H	Est de l'Ontario	85% d'immigrants (1 ^{ère} , 2 ^e et 3 ^e génération confondues)	Non mentionné	DH2
Participant 3	Direction	F	Est de l'Ontario	Majorité d'immigrants de 2 ^e génération	Cas isolés	DF3
Participant 4	Direction	F	Sud de l'Ontario	Majorité d'élèves issus de l'immigration	10 %	DF4
Participant 5	Direction	H	Est de l'Ontario	40% d'immigrants récents (1 ^{ère} génération)	Environ 4%	DH5
Participant 6	Professionnel le du domaine de l'éducation en Ontario	F				PE6
Participant 7	Conseillère pédagogique	F				CP7

Les entrevues se sont tenues dans un local au choix de la direction, en majorité au sein même de l'école afin de faciliter la tâche des participants ainsi que de permettre à l'étudiante-chercheuse de baigner dans l'atmosphère de l'école.

4.3 Technique d'analyse des données,

Tel que prescrit par Savoie-Zajc (2004) notre analyse de données a débuté par une transcription intégrale des entrevues permettant une réduction des données. C'est par cette segmentation du texte à l'aide du logiciel NVIVO qu'une épuration des redondances

et l'élimination des digressions a été possible pour permettre la construction d'un récit organisé selon les éléments clés de la recherche, soit le classement des pratiques selon les facteurs de protection énoncés dans le cadre théorique ainsi que la classification de segments associés aux conjonctures proposées par Bibeau et al. (1992). Le tableau présentant les codes-concepts et les sous-codes utilisés lors de l'analyse des données a été placé en annexe J.

Nous optons pour une position inductive modérée, tel que défini par Savoie-Zajc (2004), qui « reconnaît la place du cadre théorique par la définition opérationnelle des concepts étudiés mais qui met de côté les différentes dimensions qualifiant le concept pendant l'analyse afin de laisser émerger les catégories » (p. 140). Le cadre théorique nous permettra donc de structurer la base de la recherche mais devra être oublié pendant le processus d'entrevues afin de permettre à des catégories ou des facteurs émergents de faire surface s'il se doit.

Nous tenterons de déterminer au terme des entrevues réalisées avec les directions scolaires, quelles besoins ou difficultés tentent de combler la mise en place de ces pratiques? À cette étape, les conjonctures protectrices issues du modèle des expériences pivots de Bibeau et al. (1992) seront utilisées comme catégories. Fortin, Côté et Filion (2006) expliquent qu'afin d'utiliser des catégories dans le cadre d'une recherche quelconque, ces catégories doivent avoir subies une analyse plus élaborée à priori. C'est en effet le cas des sept catégories empruntées à la théorie de Bibeau et al. (1992) que nous tentons de jumeler avec les besoins associés aux pratiques des directions participantes. Pour ce qui est de notre première question de recherche soit de répertorier les pratiques, il s'agit plutôt d'un jumelage entre pratique et facteur de protection que d'une catégorisation proprement dite.

Toutefois, alors que l'analyse interprétative soutient que l'ensemble des résultats soit déjà « sous la forme des postulats théoriques à vérifier, de la grille catégorielle à appliquer, de l'interprétation à valider », nous avons convenu lors de l'élaboration de notre méthodologie de recherche d'encourager la création de catégories émergentes prenant en considération que notre cadre théorique date de 1992 et qu'il n'a pas été créé

spécifiquement pour le système scolaire. Nous estimons donc qu'il soit possible que certains besoins cités par les directions ne correspondent plus aux catégories empruntées au modèle de Bibeau et al.

L'objectif principal de notre recherche est de répertorier des pratiques mises en place par des directions d'école élémentaire de langue française en Ontario afin de favoriser l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés. Dans le but de simplifier la lecture des résultats, nous avons segmentés les extraits d'entrevues selon différentes pratiques citées par les participants et ensuite regroupé les pratiques similaires en s'inspirant des catégories de facteurs de protection afin de former un tout cohérent et accessible aux lecteurs. Par la suite, nous avons utilisé une grille d'interprétation basée sur la théorie des expériences pivots de Bibeau et al. (1992) (annexe G) afin de faire la classification de segments du discours et de pratiques selon les conjonctures protectrices et fragilisantes du modèle théorique. À cette étape, l'option « requête » du logiciel NVIVO a permis d'identifier les concordances sémantiques reliées aux conjonctures à l'intérieur des segments de textes préalablement codés et de les identifier à une pratique.

Des extraits de discours exprimant la conception des participants par rapport aux conjonctures fragilisantes associées à l'inclusion des élèves réfugiés accueillis dans leurs écoles servent d'introduction à chacune des sections. Des pratiques, s'il y a lieu et lorsque l'analyse sémantique du discours nous le permet, sont également associées à chacune des conjonctures. Les pratiques seront classées dans un tableau prenant en compte les résultats de l'analyse du discours des participants et les catégories empruntées au modèle des expériences pivots de Bibeau et al. (1992).

Nous avons choisi de faire une première classification des pratiques en se référant aux cinq facteurs favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés obtenus grâce à notre revue de littérature afin de permettre une meilleure organisation des pratiques facilitant ainsi la lecture et l'accès aux résultats. Le logiciel NVIVO nous a permis de créer des nœuds lors des différentes lectures des données que nous avons identifiés par un nom de pratique. Toutes les informations qui se rapportent à cette même pratique ont été alors ajoutées au nœud jusqu'à ce que l'intégralité des transcriptions ait

été analysée. Nous avons créé des collections identifiées par les cinq facteurs favorables au préalable ce qui nous a permis de glisser chaque nœud (pratique) dans le dossier approprié. Par exemple, une pratique nommée Activités familiales a été glissée dans le dossier Engagement des parents.

Chapitre 5 : Résultats

Dans la prochaine section, les pratiques répertoriées sont décrites et classées selon chacune des conjonctures du modèle des expériences pivots de Bibeau et al. (1992) ainsi que les facteurs favorables à l'inclusion et à la réussite scolaire des élèves réfugiés. Une brève description des conceptions des participants à l'étude par rapport aux facteurs favorables sera d'abord exposée. Les conceptions des directions quant aux sept conjonctures serviront également d'introduction à chacune des sections.

En premier lieu, nous présentons un tableau qui illustre l'ensemble des sections de ce chapitre, soit les pratiques répertoriées et classées par conjoncture selon le facteur favorable avec laquelle elle est associée.

Tableau 5.1:

Répertoire des pratiques classées par facteur favorable et par conjoncture

Conjoncture	Facteurs favorables	Pratiques associées
Perte vs gain	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Dépistage et profil de l'élève Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA) Répartition des ressources humaines Les rencontres et les CAP Logiciel pour apprendre la langue Classes hétérogènes
	<i>Engagement des parents</i>	Activités familiales Modelage
	<i>Partenariats avec la communauté</i>	Soirée d'information commanditée
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui Cahier Ton étoile du Nord
	<i>Accueil</i>	Jumelage
Isolement vs interaction	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA) Logiciel pour apprendre la langue Classes hétérogènes
	<i>Engagement des parents</i>	Travailleuses en établissement Activités familiales
	<i>Partenariats avec la communauté</i>	Soirées cinéma
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui Cahier Ton étoile du Nord
	<i>Accueil</i>	Jumelage

Insécurité vs sécurité	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Les rencontres et les CAP
	<i>Engagement des parents</i>	Rencontres d'information communautaires Activités familiales
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui
Éclatement vs intégrité	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Dépistage et profil de l'élève Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)
	<i>Engagement des parents</i>	Activités familiales Contrat Mamans sur les bancs d'école Parents comme ressources
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui
Méfiance vs confiance	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA) Les rencontres et les CAP
	<i>Compétences interculturelles des intervenants</i>	Rencontres d'information communautaire
	<i>Engagement des parents</i>	Travailleuses en établissement Guide d'information Modelage Parents comme ressources
	<i>Partenariats avec la communauté</i>	Rencontres d'information communautaires
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui Cahier Ton étoile du Nord
Rupture vs continuité	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)
	<i>Compétences interculturelles des intervenants</i>	Rencontres d'information communautaire
	<i>Engagement des parents</i>	Travailleuses en établissement Activités familiales Parents comme ressources Rencontres accessibles Communication orale (<i>Signer voice</i>)
	<i>Partenariats avec la communauté</i>	Rencontres d'information communautaires
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui
Infériorité	<i>Évaluation diagnostique et</i>	Dépistage et profil de l'élève

vs estime de soi	<i>suivi de l'élève</i>	Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA) Logiciel pour apprendre la langue
	<i>Engagement des parents</i>	Parents comme ressources
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui
	<i>Accueil</i>	Jumelage

5.1 Facteurs favorables

Comme décrit dans le cadre théorique de notre recherche, notre recension des écrits a permis d'identifier cinq facteurs favorables à l'inclusion et à la réussite scolaire des élèves réfugiés reliés au leadership de la direction d'école. Les entrevues réalisées lors de notre recherche ont menées à l'identification d'un sixième facteur favorable aussi relié au leadership de la direction, soit l'accueil. Les prochaines sections exposent la conception des participants à notre étude en lien avec ces facteurs.

5.1.1 Évaluation diagnostique et suivi de l'élève

Tous les participants ont mentionné d'une façon ou d'une autre l'importance de l'évaluation diagnostique et du suivi de l'élève nouvel arrivant et/ou réfugié. « Ces gens là non seulement vous les accueillez mais il faut les accompagner. Par accompagnement je parle de soutien permanent, d'un suivi », (DF4). Le résultat de l'analyse des discours des participants a permis de répertorier huit pratiques en lien avec l'évaluation diagnostique et le suivi de l'élève.

Les pratiques reliées à l'évaluation diagnostique et au suivi des élèves réfugiés laissent croire qu'il s'agit d'un facteur reconnu et valorisé par les participants à l'étude. Un participant résume le tout par : « Des rencontres fréquentes, un suivi constant. Si on ne fait pas ce suivi là. Je ne peux pas parler assez souvent de l'importance du suivi, des rencontres, des discussions au niveau du progrès des élèves. C'est quoi la prochaine étape? Qu'est-ce qu'on fait maintenant? Faut pas rester là où on est, il faut les amener plus loin, il faut toujours viser le programme élevé. Moi j'y vais avec mes croyances, avec mon cœur... C'est ça le message que je donne », (DF4).

5.1.2 Compétences interculturelles des intervenants scolaires

Des extraits empruntés à l'analyse du discours des participants à l'étude démontrent un manque à gagner au niveau des compétences interculturelles des intervenants scolaires. Voici quelques extraits des discours :

« Ce que je remarque est que les enseignants ne sont pas assez outillés pour répondre aux besoins de ces enfants-là », (PE6) ; « Une incompréhension et une ignorance (chez l'adulte) et je te dirais ensuite probablement de la peur qui s'ajoute à ça », (CP7) ; « Si en tant qu'adulte je suis consciente des difficultés de cet enfant là, si je suis consciente que cet enfant là a peut-être vécu un traumatisme quelconque, que ça peut vouloir dire que de réagir au toucher que ça ne peut pas marcher, que de réagir à être en grand groupe bruyant ça peut être quelque chose qui est problématique. À ce moment là, je peux m'arranger pour intervenir sur le contexte. Pour créer un contexte qui est propice à l'épanouissement de cet élève là », (CP7) ; « Qu'est-ce qu'il manque à ces enseignants c'est dans un premier temps de comprendre d'où viennent ces enfants là. Surtout de savoir leur parcours migratoire », (PE6).

Au niveau du ministère de l'Éducation de l'Ontario, les formations sont données à une équipe d'experts qui est formée principalement des enseignants en affectation dans les conseils scolaires de la province. C'est eux que l'on forme, à qui l'on donne l'information, « toutes les saucés pour pouvoir aider les élèves qui viennent d'ailleurs », pour reprendre les mots d'une participante. L'équipe d'experts a la responsabilité de transmettre l'information aux directions scolaires qui doivent assurer les compétences interculturelles de leurs intervenants scolaires. Selon une participante, il est d'ailleurs du rôle de la direction scolaire d'être à l'affût des formations offertes autant pour elle-même que pour son personnel: « Le leadership de la direction ca veut dire être à l'écoute, se former et s'informer », (PE6).

Certains participants ont mentionnés des formations systémiques initiatives des conseils scolaires. Par exemple, un participant indique qu'une formation afin d'utiliser l'outil d'évaluation diagnostique *TACLEF* a été donnée à l'ensemble des intervenants de l'école lors de la dernière journée pédagogique. Cette formation va assurer une

uniformité au niveau du dépistage des élèves à risque au niveau de la communication orale ainsi que des stratégies employées en salle de classe. « On avait un portrait mais avec les évaluations *TACLEF* ça va nous donner un portrait encore plus clair. Ca va permettre aux enseignants en ouvrant leur curriculum ALF de savoir grâce à l'évaluation *TACLEF* quel est le pallier de l'élève », (DH5).

Bien que cinq participants sur sept aient mentionné l'importance d'assurer les compétences interculturelles des l'ensemble des intervenants au sein de l'école, une seule pratique a été répertoriée auprès des participants de notre recherche.

5.1.3 Engagement des parents

La catégorie de facteurs la plus citée dans le cadre de notre recherche est celle liée à l'engagement des parents nouveaux arrivants. L'impact que peuvent avoir les perturbations liées aux déplacements et à la réinstallation des familles réfugiées sur la réussite scolaire des enfants a été mentionné à quelques reprises. « Toute l'inquiétude, toute l'adaptation, ça se transmet auprès de ces enfants là. Ils viennent à l'école avec un autre regard, d'autres sources d'appréhension de cette nouvelle société dans laquelle ils se trouvent », (PE6).

L'analyse de discours démontre également le rôle de la direction dans l'éducation des parents au système scolaire franco-ontarien. « Pour les parents qui viennent d'ailleurs, il faut qu'ils comprennent le système scolaire, comment il fonctionne, quelles sont les attentes. Il faut que les attentes du système scolaire soient claires envers ces parents là parce que ce sont des parents qui viennent de communautés où l'on envoie les enfants à l'école et c'est l'école qui s'en occupe », (PE6). Certains participants ont également mentionné que les parents, lorsqu'ils en ont la possibilité, choisissent leur lieu de résidence à l'intérieur du secteur de fréquentation d'une école. « Le parent veut la meilleure éducation pour son enfant. Il va choisir l'école de la direction qui a su établir un lien de confiance avec la communauté et qui a défini un processus, une culture au service de l'élève », (CP7).

L'analyse de discours des participants a permis de recenser dix pratiques reliées à l'engagement des parents. La catégorie suivante a un lien très étroit avec l'engagement

des parents puisqu'on peut difficilement dissocier parents et communautés. Premièrement parce que les parents sont partie intégrante de la communauté mais également parce que c'est justement pour créer un lien avec les parents que l'école requiert les services communautaires.

5.1.4 Partenariat avec la communauté

On retrouve à l'intérieur du discours des participants qu'« il est du rôle de la direction d'établir un lien avec les partenaires communautaires », (CP7). On établit des liens avec la communauté pour diverses raisons dont les ressources que l'école va chercher afin de les aider à mieux accueillir les familles venant d'ailleurs. Trois pratiques sont ressorties de l'analyse de discours.

5.1.5 Moyens d'expression

Bien que plusieurs participants aient mentionné les risques reliés au déplacement de ces enfants et le risque de traumatismes, seulement trois pratiques mises en place dans le but de favoriser l'expression de ces élèves ont été retrouvées dans les discours des participants.

5.1.6 Accueil

Une catégorie importante a émergée de notre analyse des discours des participants : l'accueil. « Notre mandat au conseil est l'accueil : si on veut que notre francophonie survive », (DF1). Voici une phrase tirée du discours des directions participantes. Bien des extraits d'entrevues ont aussi démontré l'importance que les participants à l'étude accordent à l'accueil des nouveaux arrivants :

« Ces gens là quand ils arrivent, ils ont besoin d'être rassurés. C'est l'accueil permet une intégration en douceur, parce que c'est par l'accueil que ces gens là sont finalement rassurés. Ils se disent oui y a peut-être des gens qui peuvent nous accepter parce qu'ils viennent d'une partie de la terre où le climat d'agressivité est vraiment développé à cause de raisons qui sont vraiment indépendante de leur volonté », (DF4).

« Je pense que l'accueil, dès la première rencontre avec les parents, je pense que déjà ça, les parents nous font confiance immédiatement et je pense que s'ils ont confiance au système scolaire, s'ils ont confiance en l'école, c'est beaucoup plus

facile ensuite pour les enfants. Je pense que déjà on vient d'établir une très bonne base avec les enfants », (DF1).

L'importance de l'accueil, davantage lorsqu'il s'agit de familles réfugiées ou nouvellement arrivées, est tellement une étape cruciale qu'une participante travaille présentement sur l'élaboration d'un protocole d'accueil pour son école. « Le but est de se créer un protocole d'accueil et comment accueillir les nouveaux arrivants dans notre école. Se donner quelque chose de peut-être un peu plus officiel... de se créer un comité par exemple, ça c'est quelque chose qu'on veut faire. Pour être certain qu'on couvre tout », (DF3). Parce que pour l'instant, c'est la direction qui se charge de tout ce qui est relié à l'accueil d'une nouvelle famille à cette école.

5.2 Conjonctures et pratiques associées

Autant les sept conjonctures protectrices que fragilisantes du modèle de Bibeau et al. (1992) ont été retrouvées à plusieurs reprises dans les discours des participants à notre étude. Alors que les participants utilisent les termes associés aux conjonctures fragilisantes pour décrire les besoins et les difficultés propres aux élèves réfugiés, ils utilisent d'emblée les termes associés aux conjonctures protectrices pour décrire les pratiques mises en place afin de favoriser l'inclusion et la réussite scolaire de ces élèves.

La conception des participants par rapport à chacune des conjonctures est élaborée dans les prochaines sections en plus des pratiques qui y sont associées. Un tableau de l'ensemble des pratiques répertoriées et des conjonctures auxquelles elles sont associées est placé en annexe F. Les mêmes pratiques peuvent appartenir à une ou à plusieurs conjoncture et seront donc décrites selon l'ordre d'apparition.

5.2.1 Perte vs gain

Cinq participants ont mentionné les expériences reliées à la perte comme étant un facteur important à être considéré par les intervenants scolaires : « Qu'est-ce qui manque à ces enseignants c'est dans un premier temps de comprendre d'où viennent ces enfants là », (PE6). Selon cette même participante, le degré d'acceptation serait plus grand si les intervenants étaient au courant du contexte politique, économique ou environnemental

qui sévit dans le pays de ces élèves qui fait que les parents sont obligés de quitter.

Elle donne l'exemple des nombreux enfants qui sont arrivés en sol canadien suite aux bouleversements en Haïti. « Ce n'est pas parce qu'ils viennent de pays sous-développés qu'ils étaient forcément malheureux. Parfois on associe le bonheur à la quantité de choses qu'on possède mais le fait d'être entouré de ses parents, de ses amis, le fait aussi d'avoir le grand air, de vivre au soleil, c'est une source de joie aussi. Alors quand ils arrivent ici c'est tout un bris avec les parents. Parce que tu prends l'avion, presque du jour au lendemain, tu arrives et tu laisses tout derrière toi. Tu n'as même pas eu le temps de te poser des questions... C'est tout un choc », (PE6).

Une autre participante exprime son admiration pour ces parents qui « ont tout sacrifié. On a des témoignages de parents qui ont tout laissé, tout est là-bas. Ils ont choisi notre pays parce qu'ils sont convaincus que leur enfant va recevoir davantage », (DF1). Elle explique qu'en raison de ce sacrifice, l'école doit tout faire pour que cet enfant là réussisse. « C'est quelque chose que je crois qu'il faut se redire régulièrement : qu'il faut qu'on fasse tout ce qu'on peut pour qu'ils puissent réussir », (DF1).

Tableau 5.2:
Pratiques associées aux conjonctures de perte et de gain

Conjoncture	Facteurs favorables	Pratiques associées
Perte vs gain	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Dépistage et profil de l'élève Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA) Répartition des ressources humaines Les rencontres et les CAP Logiciel pour apprendre la langue Classes hétérogènes
	<i>Engagement des parents</i>	Activités familiales Modelage
	<i>Partenariats avec la communauté</i>	Soirée d'information commanditée
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui Cahier Ton étoile du Nord
	<i>Accueil</i>	Jumelage

5.2.1.1 Dépistage et profil de l'élève

Tous les participants à l'étude ont fait mention de l'importance du dépistage et de la rédaction du profil de l'élève ou d'un suivi. Une participante explique qu'« il faut partir du profil de l'élève et faire le suivi, gardé ça à jour. C'est dynamique parce que l'enfant change, il change souvent », (DF4). Certains parlent de profil académique (scolaire) et d'autres du profil socio affectif. « On va retrouver au niveau du profil scolaire tous les besoins académiques de l'élève, ses forces et ses défis afin de répondre aux besoins académiques ».

Six participants ont mentionné l'importance du dépistage au niveau académique. Les outils qui ont été cités à cet égard sont la *Trousse d'acquisition des compétences langagières en français* (TACLEF) et une trousse en mathématiques mises en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, ainsi que l'outil *Prime* qui permet de situer l'élève au niveau académique. Toutes les écoles de langue française en Ontario possèdent depuis 2011 le même outil (TACLEF) qui permet d'établir un profil de chaque élève des profils d'actualisation linguistique en français (ALF) et du programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) au niveau de la communication orale. Les directions interrogées ont toutes reçue ou préoyaient recevoir une formation pour utiliser la trousse avant la fin de l'année 2011.

Selon les participants, le dépistage au niveau académique est directement associé à l'expérience de gain pour l'élève réfugié puisque l'espoir des parents est souvent basé sur la réussite scolaire de l'enfant et sur ses chances d'avenir.

5.2.1.2 Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)

Pour tous les participants, l'objectif est de placer les élèves réfugiés dans une classe régulière peu importe l'ampleur de leurs besoins académiques. Plusieurs participants ont mentionné les nouveaux programmes ALF et PANA qui simplifient grandement la tâche de différenciation de l'enseignant en salle de classe. Une participante mentionne que dans certaines écoles à concentration multiethnique élevée comme la sienne, il est parfois plus simple pour l'enseignant d'utiliser le programme ALF comme base de son enseignement du français et de la communication orale et adapter à la hausse

pour les élèves qui maîtrisent bien la langue française. « Dans une salle de classe de 20 élèves, tu en as peut-être 18 ou 15 qui ont de la difficulté à parler la langue », (DF3).

5.2.1.3 Répartition des ressources

Des cinq directions scolaires interrogées, aucune ne semblait dépourvue face aux difficultés des élèves accueillies à leur école et toutes priorisent l'intégration en classe régulière. Celles qui ne possèdent pas de ressources directes (par exemple des enseignants ALF-PANA) misaient sur la gestion et la répartition des ressources humaines.

Un participant mentionne qu'il est du rôle de gestion interne de la direction de manipuler l'horaire des enseignants au niveau du minutage afin de combler les besoins académiques des enfants réfugiés. Cette direction utilise les 300 minutes par jour qu'il dispose avec l'enseignante ressource pour retirer les élèves en grands besoins pour une période. « On faisait une classe commune pour ces enfants là ça devenait une classe d'accueil pour certaines périodes », (DH2).

D'autres participants parlent d'« équipe de la réussite » ou d'« équipe-école » qui rassemble les ressources humaines du soutien à l'élève de l'école (enseignants ressources, accompagnants en littératie et en numératie, éducatrices spécialisées, travailleurs sociaux, orthophonistes, moniteurs de langues, tuteurs, etc.) La direction peut répartir les ressources selon les besoins. « On regarde toutes nos ressources et ensuite on regarde tous nos besoins dans l'école et nos priorités. On essaie ensuite de répartir les ressources afin de desservir les élèves qui en ont le plus besoin », (DH5).

5.2.1.4 Les rencontres et les CAP

Une direction profite des rencontres CAP pour partager des travaux d'élèves. « C'est d'avoir un œil sur leurs progrès et de leur faire part pour qu'ils en soient conscients », (DF4). En ce sens, la pratique CAP peut être directement liée à un gain pour l'élève puisque la pratique est mise en place de sorte à lui faire vivre un succès, qu'il en soit conscient, ce qui peut représenter un gain pour l'élève.

5.2.1.5 Logiciel pour apprendre la langue

La plupart des participants ont confié qu'une des plus grandes difficultés pour ces enfants réfugiés était au niveau de l'acquisition de la langue d'enseignement, surtout au niveau de la communication orale : « Ces enfants sont intelligents mais n'ont pas toujours les mots pour s'exprimer », (DF1). Bien que six participants sur sept aient mentionné les difficultés liées à la communication orale, une seule pratique répertoriée touche spécifiquement cet aspect.

Selon un participant, plusieurs outils existent afin d'aider l'élève allophone à acquérir un niveau adéquat de la langue d'enseignement le plus rapidement possible. Il propose *Rosetta Stone*, un logiciel qui permet d'aider les élèves au niveau de la communication orale. Il estime que l'approche individuelle du logiciel permet d'acquérir du vocabulaire aux élèves ce qui est une base nécessaire à la communication orale : « Lorsqu'on parle de communication orale, on parle de compréhension. Qu'est-ce que c'est que ça? C'est une table, une chaise. Avant de faire une phrase on doit comprendre les mots », (DH5). Tous les participants qui ont mentionné la difficulté liée à l'acquisition de langue sont d'avis que la communication orale ça s'apprend en faisant de la communication orale, « on apprend à parler en parlant », (DH5). Toutefois, ce participant ajoute qu'à l'intérieur de la salle de classe, au milieu d'un groupe de vingt élèves qui parlent chacun son tour, cet enfant a peut-être eu l'occasion de ne parler que quelques minutes avant la fin de la journée. « Ce n'est pas idéal », (DH5). Un logiciel du type *Rosetta Stone* permet aux élèves de répéter des mots de vocabulaire, des phrases, des expressions, de façon autonome ou avec l'appui d'un adulte et d'accélérer l'acquisition de la langue.

5.2.1.6 Classes hétérogènes

Un participant a mis de l'emphasis sur l'importance de bien gérer le placement des enfants réfugiés dans les salles de classe. Il insiste sur l'importance de ne pas mettre tous les enfants nouvellement arrivés qui éprouvent des difficultés dans la même classe (classe d'accueil). Selon lui, en plus de faciliter l'inclusion de l'enfant, les classes hétérogènes permettent à ces enfants qui maîtrisent mal la langue d'enseignement d'interagir sur une base régulière avec des élèves francophones afin de travailler la communication orale.

« C'est bien qu'il y ait des modèles dans la classe », (DH5).

5.2.1.7 Activités familiales

Les activités familiales regroupent les activités parascolaires où l'ensemble des familles de l'école sont invitées pour jouer des jeux, pratiquer un sport, visionner un film, etc. Peu importe l'activité, les avantages retrouvés dans le discours des participants sont nombreux. Une participante estime que la meilleure façon de faire venir les parents à l'école, c'est d'organiser un repas communautaire. « Autour d'un repas, tout le monde est là et on peut tout se dire. C'est par le ventre que les grandes idées émergent. Ce n'est pas la tête, c'est par le ventre », (PE6).

On profite de ces rassemblements pour faire du réseautage et pour fournir de l'information aux parents nouvellement arrivés. « Je pense que de créer ce réseau pour certains parents ça fait toute la différence dans leur vie. On essaie aussi de leur fournir des documents qui leur permettent d'aller chercher du travail. On est vraiment un centre communautaire en fin de compte », (DF1).

5.2.1.8 Modelage

Souvent les parents peuvent se sentir démuni face aux travaux scolaires de leur enfant. Une direction a profité de l'expertise d'une enseignante hors-pair de l'école pour créer une vidéo modelant leur approche de lecture nivelée avec une élève. Cette vidéo peut servir de modèle aux parents pour savoir comment s'y prendre pour lire avec son enfant. La direction invitait ensuite les parents à venir prendre une tasse de thé avec cette enseignante qui leur faisait une présentation sur la lecture. « Donc là ils peuvent s'impliquer davantage avec l'apprentissage des enfants, ils sont heureux, ils sont contents alors ça crée une liaison », (DH2).

5.2.1.9 Soirée d'information commanditée

Un directeur d'école (DH2) avait sollicité les commerces des environs pour les inviter à installer un kiosque à l'école lors de la soirée d'information pour les parents. Les entreprises ont offerts des produits et de la nourriture ce qui a attiré et plu à un grand nombre de parents. Le gain, dans ce cas, est de source matériel, qui n'est pas à négliger :

« Ils [élèves réfugiés] ont des besoins matériels, scolaires, émotionnels et affectifs », (DF4).

5.2.1.10 Comité d'appui⁹

Le comité d'appui est formé de personnes ressources de l'école (direction, enseignants ressources, travailleuse en établissement) ainsi que d'élèves volontaires. Le mandat du comité d'appui est de permettre un suivi avec les élèves nouvellement arrivés et d'assurer leur bien-être à l'école tout au long de l'année scolaire. « Parce qu'on se rend compte qu'on fait souvent un blitz en début d'année mais c'est important de revoir les enfants et de s'assurer que ça va bien. Est-ce que tu as des défis? Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais qu'on discute? », (DF1).

Cette participante explique que la création d'un comité d'appui est une demande du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Chaque école se doit de mettre sur pieds ce comité. « Le premier mandat va être d'aller chercher la rétroaction de nos élèves qui arrivent. Est-ce qu'on a répondu à leurs besoins? On veut savoir qu'est-ce qu'ils auraient eu besoin de différent quand ils sont arrivés? Qu'est-ce qu'il leur manque présentement pour se sentir vraiment bien en sécurité s'il le faut ou se sentir à l'aise dans le milieu de l'éducation ici? », (DF1).

5.2.1.11 Cahier Ton étoile du Nord

Le cahier *Ton étoile du Nord* est un outil qui a été créé afin d'accompagner l'élève nouvellement arrivé susceptibles d'avoir vécu des situations de guerre, des traumatismes ou des conflits. Le cahier permet de créer un lien de confiance entre l'enfant et un adulte volontaire afin d'entreprendre une démarche de résilience. Une participante explique que l'adulte est en quelque sorte un tuteur de résilience comme la plante qui a besoin de son tuteur pour grandir. Le cahier de travail a été conçu afin de permettre à l'élève de cheminer à son rythme et de s'attarder qu'aux activités qui le touchent. Un exemple d'activité est placé en annexe K. « À ce moment là si je sais qu'il

⁹ La participante s'est référée au terme Comité d'accueil pour faire référence à la pratique Comité d'appui. Nous avons modifié le terme afin d'assurer la distinction entre cette pratique et l'Accueil comme facteur favorable.

a transigé par des pays où ce serait possible qu'il ait vécu des conflits armés et des moments de grandes violences sociales, il peut avoir ça entre les mains et peut-être qu'éventuellement on pourra avoir accès à certaines informations, dans toute leur intimité », (CP7).

L'élève a la possibilité de cocher « Moi, Peut-être ou Pas moi » pour chaque activité du cahier. « Donc même si l'élève n'est pas à l'aise de me décrire ou de me faire des dessins à ce moment là, juste de cocher, ça peut me donner une vue assez rapidement qu'il n'est pas capable de m'en parler en ce moment mais qu'il faudrait que je mobilise quelque chose ou que je garde les yeux ouverts pour quelque chose dans ce sens là », (CP7).

5.2.1.12 Jumelage

Trois participants (DF1, DH5, DF3) ont mentionné la pratique du jumelage du nouvel élève avec un élève volontaire de sa classe. Cette pratique fait partie intégrante de l'accueil de l'élève en salle de classe. « On l'appelle son partenaire, son garde du corps qui va lui faire visiter l'école, qui va l'accompagner partout dans l'école et ça va durer le temps que ça dure. Souvent ça va tomber tout seul d'une manière naturelle. Un moment donné l'enfant se sent confortable et il n'a plus besoin d'escorte », (DF3).

Tous ajoutent l'importance de la première impression de l'élève avec sa classe, son école, son enseignant. « L'accueil qu'il va recevoir dans sa salle de classe est déterminante, c'est primordial. Alors c'est certain que lorsqu'on a un nouvel élève qui arrive premièrement on déroule le tapis rouge parce qu'il faut qu'il se sente le plus rapidement possible intégré », (DF3). Des gestes aussi simples que d'avoir déjà inscrit son nom sur son pupitre ou sur son crochet dans la classe peut faire vivre un sentiment d'appartenance à l'enfant. La place de l'enseignant n'est pas négligé « Tout d'abord un sourire le matin ça c'est bien important! Faire sentir à l'enfant qu'il est le bienvenu dans la classe. De connaître son nom. De l'appeler par son nom. Ça c'est des pratiques d'accueil », (DF3).

Enfin, elle explique que pour l'enfant réfugié, l'enfant ayant vécu un traumatisme

ou l'enfant au parcours perturbé, le fait de venir à l'école est le plus gros gain qu'on puisse lui donner. « Souvent les enfants sont tellement contents d'être dans les salles de classe, d'être avec des amis que déjà ça on dirait que c'est une thérapie en soi. Ça leur fait du bien, ils aiment venir à l'école », (DF3). Donc, le plus rapidement l'élève s'adapte à son nouvel environnement, le plus vite le sentiment de gain se fait sentir.

5.2.2 Isolement vs interaction

Une participante mentionne l'importance pour les intervenants d'être conscients des risques d'isolement volontaires ou subis de ces enfants. Elle a d'ailleurs cité deux exemples qui illustrent parfaitement ce point : les difficultés reliées à la socialisation d'un enfant-soldat et celles d'un enfant qui a vécu les séismes en Haïti. Son premier exemple concerne un jeune garçon qui avait été intégré dans une classe à l'élémentaire avec des élèves deux ans plus jeune que lui en raison du bris de scolarisation qu'il avait vécu. « Un moment donné, on se rend compte qu'il est en train de terroriser les enfants, surtout les petites filles, sur la cour d'école. Ils se rendent compte finalement que c'est un enfant qui avait été un enfant-soldat mais ce n'avait pas été signalé », (CP7). Elle explique que le fait d'avoir été un enfant-soldat et d'adopter ces comportements à l'école a généré une peur et un dégoût de la part des adultes et des autres enfants. « Il était déjà isolé et il est devenu encore plus isolé comme si c'était possible. Un enfant soldat souvent c'est un *perpétuateur* mais c'est d'abord une victime aussi », (CP7).

L'autre exemple, complètement opposé mais tout aussi inquiétant au niveau des risques d'isolement de l'enfant réfugié est celui d'un garçon provenant d'Haïti, qui démontre beaucoup de volonté et qui travaille fort afin de rattraper les lacunes scolaires causées par un bris de scolarité. Toutefois, au niveau social, il ne semble pas s'adapter, il est toujours à l'écart. Une enseignante qui a pris le temps de créer un lien avec cet enfant a finalement réussi à comprendre que ce garçon croyait que c'était dangereux de se faire des amis. « Parce que quand tu as des amis, après ça, s'ils se font blesser ou s'ils meurent ça fait très mal. Alors lui, il s'est fait un règlement dans sa tête que s'il ne se lie pas d'amitié avec d'autres enfants, ça sera plus sage comme ça. Alors à moins d'avoir eu la sensibilité de cette enseignante là pour dire qu'il y a quelque chose qui se passe [...] et

qui établit un lien de confiance avec l'enfant et ensuite qui trouve un moyen de se trouver dans un contexte où tu peux avoir assez de temps pour laisser un silence jusqu'à ce que l'enfant puisse s'exprimer à ce niveau », (CP7).

Sur le même ordre d'idée, deux autres participants citent d'autres difficultés pour ces enfants réfugiés sur le plan social : le partage. « Ils veulent s'accaparer de tout parce qu'ils ont connu des moments difficiles et ce n'est pas tous les jours qu'ils avaient à manger et ce n'est pas tous les jours qu'ils ont un ballon [...] J'ai vu des élèves quand tu mets des crayons de couleurs sur la table, il n'a pas besoin de colorier tout de suite mais il va le prendre. Il le met là pour s'assurer que c'est à lui, c'est là et dès qu'il en a besoin, il va l'utiliser », (DF4). Ces enfants doivent apprendre à socialiser avec les autres enfants : « Partager, jouer, savoir qu'est-ce qui se passe, c'est tout un nouveau monde pour eux. Donc il y a tout un apprentissage à faire de ce côté-là et de les accueillir », (DH2).

Une autre difficulté pouvant être reliée à l'isolement de ces élèves est au niveau de l'acquisition de la langue, de la communication orale surtout. « Ils doivent être capable d'exprimer leurs besoins et leurs idées. Au niveau des liens interpersonnels et la socialisation, c'est la communication orale qui est à la base », (DH5).

Tous les participants ont également mentionné le rôle de l'école au niveau des chances d'interaction de l'ensemble de la famille réfugiée. Une participante l'explique de cette façon : « Si vous voulez que les enfants se comprennent, vivent bien, il faut réunir aussi les parents », (PE6).

Enfin, une dernière participante exprime l'importance pour l'école de tout mettre en place afin de permettre à l'enfant de créer des liens sociaux sains. « Je dis toujours que l'école c'est un microcosme de la société donc si tu n'es pas bien accueilli et tu n'es pas bien accepté à l'école, le sentiment de rejet reste et il va toujours être difficile de t'impliquer au niveau social », (PE6).

Tableau 5.3 :*Pratiques associées aux conjonctures d'isolement et d'interaction*

Conjoncture	Facteurs favorables	Pratiques associées
Isolement vs interaction	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA) Logiciel pour apprendre la langue Classes hétérogènes
	<i>Compétences interculturelles des intervenants scolaires</i>	
	<i>Engagement des parents</i>	Travailleuses en établissement Activités familiales
	<i>Partenariats avec la communauté</i>	Soirées cinéma
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui Cahier Ton étoile du Nord
	<i>Accueil</i>	Jumelage

5.2.2.1 Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)

Même les participants qui voient les bénéfices de la classe d'accueil ou du retrait de la salle de classe sont d'avis que l'objectif ultime est l'inclusion complète. Une direction nous confie que les élèves de la classe d'accueil travaillent très fort pour intégrer la classe régulière. « Tu veux les intégrer aussitôt que possible. Même les élèves vont demander eux-mêmes quand est-ce que je peux aller dans la bien-classe, au lieu de dire la classe régulière. Quand j'entrais dans la classe ils me disaient "Mme, je travaille fort". Parce que je leur disais il faut travailler fort... Ils veulent la classe régulière, ils veulent comme les autres et c'est parfait. C'est bon signe ça », (DF4). Elle ajoute qu'« on a toujours l'œil vers le programme régulier. On regarde le programme ALF, on regarde de programme PANA et on regarde le programme régulier. Les professeurs doivent être connaissant de tous les programmes ».

5.2.2.2 Logiciel pour apprendre la langue

La communication orale étant la base de la socialisation (DH5), plus rapidement l'élève acquière un vocabulaire et une certaine aisance de manipulation de la langue française, plus grande sont ses chances d'interaction.

5.2.2.3 *Classes hétérogènes*

Ce participant (DH5) propose les *classes hétérogènes* afin d'accélérer l'acquisition des bases en communication orale.

5.2.2.4 *Travailleuses en établissement*

Le rôle des Travailleuses en établissement (TEÉ) est précisément d'assurer une liaison entre les gens de la communauté (dont les parents) et les gens de l'école. Étant eux-mêmes originaires d'un autre pays et ayant vécu l'établissement au Canada, les TEÉ représentent une ressource inestimable pour les écoles. Certains participants attribuent ce rôle à des « Agents de liaison » ou encore à des « Agents multiculturels ». Le mandat étant le même, nous parlerons ici de TEÉ puisque c'est le terme utilisé par le MEO.

Une participante estime que « quand on fait appel à ces gens là, je pense que la réponse est très positive », (PE6). Ils assurent un contact privilégié avec les parents réfugiés et nouveaux arrivants. « Ça c'est une pratique qui est extrêmement gagnante parce que, c'est son travail, donc elle a le temps qu'elle peut investir, ce que nous l'école on essaie de faire mais on a des limites au niveau du temps », (DF1).

5.2.2.5 *Activités familiales*

La pratique *Activités familiales* vise particulièrement l'interaction entre familles. « On sent qu'ils ont besoin de se créer un petit noyau. Ils s'échangent leur numéro de téléphone. On a des parents qui sont devenus amis aussi qui ont créés des liens d'amitié et qui se voient à l'extérieur de l'école alors ça ça fait aussi parti d'un bon accueil. On a toujours besoin de retrouver des gens de notre pays ou qui sont capables de comprendre notre réalité. Je pense que de créer ce réseau pour certains parents ça fait toute la différence dans leur vie », (DF1).

5.2.2.6 *Guide d'information*

Une participante a mentionné avoir créé un guide d'information à l'intention des nouvelles familles accueillies à l'école. Elle pense aux nouveaux arrivants mais également aux familles qui inscrivent un premier enfant à la maternelle par exemple.

« Dans ce guide on a mis ce que l'on trouvait essentiel pour les familles qui arrivent à l'école pour essayer de comprendre le plus vite possible les horaires, les trajets d'autobus, la première tempête de neige, tous les renseignements généraux qu'il est essentiel de connaître pour ne pas que la famille soit déstabilisée », (DF1).

Le guide est déjà disponible pour les parents mais cette participante espère trouver le temps pour avoir la rétroaction des parents, pour l'exploiter davantage, le perfectionner et l'animer. « Ça s'est fait conjointement avec le conseil d'école. On aimerait savoir ce qu'ils aimeraient que l'on change, est-ce que c'est trop de texte, trop d'informations, dans un langage accessible? C'est ça qu'on aimerait, si le temps me permettait surtout... Parce que c'est toujours le temps... ce n'est pas nécessairement les finances. C'est vraiment ce temps là qu'on a besoin pour faire tous ces suivis », (DF1). L'école a en effet profité d'une subvention de 1000\$ du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour promouvoir l'engagement des parents et qui a servi pour la création du guide.

5.2.2.7 Mamans sur les bancs d'école

Une direction a cité que dans son école à forte concentration multiculturelle « on avait une problématique à savoir qu'est-ce que c'était une école et qu'est-ce que c'est l'apprentissage et qui faisait quoi? Quels sont les rôles de chacun? », (DH2). Afin de répondre à cette problématique, cette direction a créé une association avec un organisme communautaire afin d'accueillir les mamans dans une salle communautaire près de l'école pour assister à différents ateliers offerts par des services communautaires. « Donc on avait les mamans qui arrivaient avec les bambins. Elles prenaient une tasse de thé... C'était un social », (DH2).

Pour la direction, les ateliers étaient davantage une occasion de rassembler les mamans afin de les diriger vers l'école, de les emmener dans les salles de classe pour qu'elles voient ce qui s'y fait pendant la journée scolaire. « Fais le et ils vont venir, *Build it and they will come*. Par l'entremise d'un social, on a pu aller les chercher et leur dire que vous avez votre place dans l'école », (DH2). L'objectif premier d'avoir les mamans à l'école est de les informer, qu'elles apprivoisent le système d'éducation dans lequel leurs enfants se développent et qu'elles sentent qu'elles ont leur place à l'école.

5.2.2.8 Soirées cinéma

Une direction organise des soirées cinéma à l'école une fois par mois. « L'école était devenue un endroit, un hub, pour que tout le monde se rencontre, socialise ensemble », (DH2). L'école devient, l'instant d'un soir, un centre d'accueil et un centre de communication pour les familles de la communauté. Cette direction scolaire profite des soirées cinéma pour inviter des organismes communautaires qui offrent des services susceptibles de pouvoir combler certains besoins des familles. Pour l'occasion, les organismes mettent sur pied des kiosques d'information à l'intention des parents.

5.2.2.9 Comité d'appui

À travers un membre du comité d'appui, l'élève nouvel arrivant a la possibilité de tisser un lien qui lui permettra d'exprimer ses besoins et de communiquer ses difficultés. « C'est ce qui est crucial : Il faut laisser aux enfants la chance d'exprimer quels sont leurs peurs », (DF1). Dans le cadre de cette pratique, on peut présenter les membres du comité à l'ensemble des élèves en début d'année ce qui permettrait à ceux qui le désire d'approcher l'un ou l'autre des membres au cours de l'année si le besoin se fait sentir. Un élève peut être plus à l'aise de parler avec une femme par exemple, ou encore avec un élève de son âge, ou avec un membre du personnel de sa propre culture, etc. Le comité d'appui rend une gamme de personnes accessibles à l'élève en cas de besoin.

5.2.2.10 Cahier Ton étoile du Nord

Selon une participante, plusieurs difficultés liées à l'inclusion de ces enfants auraient pu être évitées si on avait été proactif au niveau du dépistage ou alors si on s'était muni d'un protocole de type préventif : « Cette personne là a eu un parcours qui a passé par trois différents pays, leur pays d'origine est [...] donc y a des chances qu'il ait peut-être eu tel ou tel genre de vécu... », (CP7).

5.2.2.11 Jumelage

Les directions citent l'*accueil* comme pratique favorisant les interactions saines entre les élèves réfugiés et les autres élèves. Nous pourrions conclure qu'une pratique telle le jumelage permet des interactions saines et bénéfiques entre un élève nouvel

arrivant et un ou des élèves qui fréquentent l'école depuis une plus longue période.

Enfin, une participante mentionne l'importance des compétences interculturelles des intervenants scolaires dans l'atteinte de la conjoncture d'interaction. « Si je suis consciente des difficultés potentielles ou de la nature des difficultés potentielles de l'enfant au niveau social par exemple, peut-être que je peux m'arranger pour devenir une médiatrice ou un pont pour aider cet enfant là à établir des liens sociaux avec d'autres enfants d'une manière un peu plus active que je le ferais normalement », (CP7). Toutefois, notre analyse n'a permis de classer aucune pratique reliée à ce facteur.

5.2.3 *Insécurité vs sécurité*

Six participants ont mentionné le risque de traumatisme des enfants réfugiés accueillis à leur école. Avec l'expérience du traumatisme vient généralement un sentiment d'insécurité : « C'est des enfants chez qui on sent qu'il y a encore une certaine inquiétude. Ils sont encore en traumatisme si vous voulez [...] On voit bien que cette enfant là, elle est encore très vulnérable et pour l'instant ça a un impact sur sa réussite », (DF1).

Une autre participante ajoute que ces enfants, tout comme les parents, ont besoin d'être rassurés et c'est d'abord par l'accueil que l'école peut y arriver. « Ils se disent qu'il y a peut-être des gens qui peuvent nous accepter. Parce qu'ils viennent d'une partie de la terre où le climat d'agressivité est vraiment développé à cause de raisons qui sont vraiment indépendante de leur volonté », (DF4). Donc, la direction qui réussit à établir un climat favorable à l'accueil de ces familles réfugiées aurait déjà franchi la première étape vers l'acquisition d'un sentiment de sécurité. Afin de se sentir en sécurité dans son nouveau milieu, l'élève réfugié a aussi besoin d'encadrement et de structure « parce que dans les camps de réfugiés il n'y a pas de structure. Ils n'ont pas eu la chance d'avoir ça », (DF4).

Tableau 5.4:*Pratiques associées aux conjonctures d'insécurité et de sécurité*

Conjoncture	Facteurs favorables	Pratiques associées
Insécurité vs sécurité	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Les rencontres et les CAP
	<i>Engagement des parents</i>	Rencontres d'information communautaires Activités familiales
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui

5.2.3.1 Les rencontres et les CAP

Une participante nous a confié que la fréquence des rencontres à son école afin de prendre le temps de se questionner, de discuter et de réfléchir par rapport aux besoins de certains élèves « c'est pas mal à tous les jours », (DF4). Elle ajoute qu'« on est les adultes dans le portrait. La plupart de ces enfants là ne vont pas se défendre, ils vont accepter ce qu'on leur dit, le placement, ils vont accepter tout. Alors ça prend ces réunions là pour savoir comment l'enfant se sent vraiment, et de les écouter. Même s'il ne verbalise pas tout de suite, c'est en posant des questions [...] que ça amène un changement », (DF4).

5.2.3.2 Rencontres d'information communautaires

Une autre participante explique la nécessité pour l'école d'éduquer autant les enfants que les parents sur le rôle de chaque acteur scolaire et communautaire. « Parce que la peur nous empêche parfois de répondre bien au système. Quand les parents ne savent pas quel est le rôle du psychologue alors que dans leur pays, le psychologue c'est quand leur enfant est fou [...]» (PE6). Elle donne également l'exemple du policier qui, pour certaines familles, n'évoque en rien la sécurité mais plutôt la dictature. La pratique *Rencontres d'information communautaire* est, entre autre, mise en place afin d'informer les parents sur le rôle des différents intervenants scolaires et communautaires.

5.2.3.3 Activités familiales

Une participante explique que c'est par les activités familiales et parascolaires que l'école réussit à établir ce sentiment de sécurité chez l'enfant ainsi que chez l'ensemble de la famille. « Pour moi c'est un grand succès d'entendre les élèves dire "moi j'aime ça venir à l'école". Je sens vraiment que ces élèves se sentent en sécurité et on peut voir

chez ces enfants là, certainement un gage de succès parce qu'il y a chez eux un sentiment d'appartenance » (DF1).

5.2.3.4 Comité d'appui

Cette même participante propose une pratique afin de pallier à ce sentiment d'insécurité chez l'enfant réfugié. Le *comité d'appui*, lui permet de s'exprimer sur des sujets plus délicats tels son sentiment de sécurité à l'école, avec une personne en qui elle a confiance. « Je pense que c'est la communication qui est essentielle dans tout ça entre les enfants et les adultes. Il faut laisser aux enfants la chance d'exprimer quels sont leurs peurs. Si les enfants se sentent en sécurité, je pense qu'automatiquement ils seront capables d'apprendre. C'est la base, ils doivent se sentir en sécurité, c'est vraiment le sentiment premier qui va leur permettre de progresser ensuite » (DF1).

5.2.4 Éclatement vs intégrité

Cinq participants ont mentionné d'une façon ou d'une autre l'importance de l'accessibilité universelle en éducation. « L'école reflète le contexte interculturel de la société. Les pratiques mises en place à l'école doivent être adoptées de manière systématique pour tous les élèves » (CP7). Une autre participante donne l'exemple de l'usage du français comme langue de communication : « Encore là si ce n'était pas là pour l'ensemble de l'école, ce ne serait pas là pour les nouveaux arrivants. Le point de départ est toujours pour l'ensemble des élèves », (DF4). En d'autres mots, si ce climat est déjà établi dans l'école, la reconnaissance et l'acceptation des élèves réfugiés comme des autres élèves devient un concept tangible. « Si l'ensemble des élèves se sent bien, ça passe inaperçu. Il y a une acceptation avec les nouveaux arrivants parce qu'il y a ce climat de respect déjà dans l'école. Encore là, faut que ce soit là pour l'ensemble des élèves » (DF4).

Enfin, une dernière participante mentionne l'importance de ne rien prendre pour acquis afin d'éviter le sentiment d'éclatement chez l'élève réfugié. « Quand on parle de curriculum caché, y a des choses qui ne s'apprennent pas. Toi tu es toujours allé à l'école, tu sais comment ça fonctionne. Tu ne sais même pas pourquoi donc tu fonctionnes dans

la norme du pays. Mais quand tu arrives d'ailleurs, tu as d'autres normes. Il faut qu'on te mette sous les yeux quelles sont les normes d'ici, les normes de fonctionnement pour que les gens puissent s'y adapter. Plus tôt on va informer les gens de ces normes là, plus vite l'intégration va se faire et mieux l'enfant va pouvoir réussir. Les gens qui réussissent bien et qui s'intègrent bien sont les gens informés », (PE6).

Tableau 5.5:

Pratiques associées aux conjonctures d'éclatement et d'intégrité

Conjoncture	Facteurs favorables	Pratiques associées
Éclatement vs intégrité	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Dépistage et profil de l'élève Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)
	<i>Engagement des parents</i>	Activités familiales Contrat Mamans sur les bancs d'école Parents comme ressources
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui

5.2.4.1 Dépistage et profil de l'élève

Une participante suggère une approche plus proactive dans l'établissement d'un profil socio affectif de l'élève nouvel arrivant susceptible d'avoir vécu des traumatismes. « C'est une personne qui est en train d'arriver dans un nouveau pays et qui est en train de se reconstruire et de gérer ses propres choses, donc ce n'est pas raisonnable de ma part de penser que je vais avoir ces informations là tout de suite » (CP7).

Elle croit donc à l'importance de se doter d'un système de drapeaux jaunes et rouges afin d'éviter que des enfants susceptibles d'avoir des besoins au niveau socio affectif ne passent dans les failles du système. Les bases de son système de drapeaux s'inspirent de la médecine. Elle explique que lorsqu'un patient se présente à l'hôpital et que les professionnels ne peuvent pas déterminer immédiatement la nature de ce qui est en train de se passer, ils suivent un protocole juste « au cas où, pour t'assurer que, peut-

être si... pour que tu ne le manques pas... » (CP7). Elle croit que ce modèle préventif pourrait se transférer au système scolaire. « Quels sont le genre d'intervention, d'appui, de soutien que je pourrais donner au cas où? » (CP7).

Enfin, elle croit que l'école doit être proactive concernant le dépistage des troubles émotifs chez ces nouveaux élèves. Elle fait référence aux succès qu'apportent les modèles de dépistage universel à la petite enfance. On s'est rendu compte que si on peut intervenir sur certains aspects de l'apprentissage dès le préscolaire, on prévient beaucoup de difficultés par la suite. Être proactif signifie que plutôt que d'attendre des informations de la part des parents ou de différents intervenants, « là je suis en train de faire quelque chose de systématique, d'universel, qui est fait avec grand respect, qui n'est pas fait pour mettre une étiquette sur le front de personne, qui est très réfléchi et qui est très transparent [...] La je suis proactive pour me munir des informations qu'il me faut pour bien desservir cet enfant là dans le contexte complexe d'un enfant soldat par exemple, de protéger les autres enfants aussi qui sont sous ma responsabilité » (CP7).

Enfin, le discours des participants de l'étude semblent être uniforme sur le fait que « plus tu connais de leur vécu, plus tu peux t'adapter et permettre à ton élève de vivre une inclusion » (DF1).

5.2.4.2 Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)

Certains participants mentionnent que les programmes ALF et PANA simplifient la mise en place d'adaptations pour les élèves réfugiés autant au niveau de l'enseignement que des attentes et de l'évaluation. « C'est certain que ces enfants là ne peuvent pas travailler au même niveau que les autres alors les adaptations qui sont proposées vont donner justement quelles sont les attentes que l'on a face à eux » (DH5). Avant l'arrivée du programme PANA dans les écoles, les enseignants devaient se débrouiller et travaillaient plutôt par thèmes, en utilisant souvent du matériel adapté pour les élèves du jardin et de la première année.

5.2.4.3 Activités familiales

La participation de parents bénévoles est essentielle à la tenue de ces rencontres

qui ont lieu soit après les heures de classe, soit la fin de semaine. « Ca se fait en collaboration avec le conseil d'école, le conseil de parents, parce que je ne peux pas demander au personnel d'être ici un samedi matin, bien qu'il y en a qui seraient bien prêts à le faire. Ce n'est pas nécessairement cela qu'on cherche. On veut que les parents soient impliqués et c'est sur que ça répond à un besoin » (DF1). Cette participante ajoute que les parents sont heureux de s'impliquer. Ils tissent des liens d'amitié et se voient même à l'extérieur de l'école.

Si on veut créer une cohésion, un respect entre les élèves de cultures et d'origines différentes à l'école, il faut réussir à le faire avec les parents également. « Si vous voulez que les enfants se comprennent, vivent bien, il faut réunir aussi les parents. C'est quelque chose qu'on doit bâtir, qu'on doit construire » (PE6).

5.2.4.4 *Contrat*

Un participant a mentionné faire signer un contrat aux parents en début d'année scolaire afin qu'ils s'engagent à venir à l'école au moins trois fois pendant l'année. « Vous signez ça c'est un engagement donc c'est bien important. Tu donnes la main à quelqu'un ça c'est interculturel » (DH2). En donnant la main ou en signant le contrat, cette direction estime que le parent a donné sa parole. Elle mise également sur son statut de direction afin d'impliquer les parents. « C'est ta parole. Là ils comprennent, tu joues sur quelque chose d'éthique. Ensuite ils disent, j'ai promis à monsieur le directeur de venir, je vais venir » (DH2). Bien que la pratique n'assure pas nécessairement l'engagement de tous les parents, cette direction estime que le contrat reste un bon outil de persuasion.

5.2.4.5 *Mamans sur les bancs d'école*

Le participant propose la pratique *Mamans sur les bancs d'école* afin de démontrer de façon significative à ces parents que « vous avez votre place dans l'école » (DH2).

5.2.4.6 Parents comme ressources

La plupart des directions participant à l'étude nous ont confié avoir la chance d'avoir un personnel d'origines et de cultures diversifiées. Toutefois, une participante insiste que même si on est en face d'un personnel enseignant homogène, si la clientèle scolaire est très multiculturelle c'est qu'il y a des parents dans cette communauté à qui on peut faire appel. « Les gens n'attendent que ça pour se sentir interpellés pour venir faire une présentation, parler de leur communauté. On peut faire appel aux parents de la communauté » (PE6). Elle croit qu'il existe une peur de l'autre lorsqu'on ne se connaît pas et qu'il est facile de se laisser envahir par cette peur et de laisser l'autre à l'écart. « C'est nous qui accueillons alors c'est nous qui devons aller chercher ces gens là pour pouvoir leur demander qu'est-ce qu'ils pensent » (PE6).

5.2.4.7 Comité d'appui

L'objectif du comité d'appui est de permettre à l'élève nouvel arrivant d'exprimer ses besoins afin que l'école puisse les prendre en considération (DF1). De cette façon, l'inclusion peut se faire dans un plus grand respect de tous les acteurs et rend le sentiment d'appartenance possible pour le nouvel élève.

5.2.5 Méfiance vs confiance

Une participante insiste sur le lien affectif que la direction ainsi que les intervenants scolaires devraient créer avec l'élève nouvellement arrivé. Ce lien peut se créer à travers chaque petite intervention de l'adulte : « C'est certain que lorsqu'on voit des élèves dans le couloir, tu ne vas pas passer un élève sans lui dire bonjour » (DF4). Par des gestes aussi simples que dire bonjour, cette participante estime que l'adulte démontre à l'élève qu'il est là pour lui. Une autre participante donne l'exemple du rôle que joue l'éducatrice qui fait l'accueil aux autobus le matin avec une élève récemment arrivée au Canada. « La petite fille va lui parler, va se confier à elle un peu. C'est une enfant quand même qui est très ouverte, qui fait confiance au milieu ici » (DF1).

Cette participante ajoute que ce lien de confiance se tisse dès l'accueil de la

famille à l'école. « Dès la première rencontre avec les parents, je pense que déjà ça, les parents nous font confiance immédiatement et je pense que s'ils ont confiance au système scolaire, s'ils ont confiance en l'école, c'est beaucoup plus facile ensuite pour les enfants. Je pense que déjà on vient d'établir une très bonne base avec les enfants » (DF1). Une troisième participante ajoute d'ailleurs que « le rôle de la direction est de connaître ses élèves. Définir une structure, les protocoles, établir un lien de confiance avec les parents et la communauté » (CP7).

Tableau 5.6:

Pratiques associées aux conjonctures de méfiance et de confiance

Conjoncture	Facteurs favorables	Pratiques associées
Méfiance vs confiance	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA) Les rencontres et les CAP
	<i>Compétences interculturelles des intervenants</i>	Rencontres d'information communautaire
	<i>Engagement des parents</i>	Travailleuses en établissement Guide d'information Modelage Parents comme ressources
	<i>Partenariats avec la communauté</i>	Rencontres d'information communautaires
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui Cahier Ton étoile du Nord

5.2.5.1 Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)

Une participante explique que, par exemple, les enseignants peuvent choisir des textes à étudier en classe où l'on explore les formes de violences dans le monde. Selon elle, les enseignants ont maintenant accès à une panoplie de livres adaptés à l'âge de l'enfant. En plus d'interpeller l'élève réfugié dans son apprentissage et de sensibiliser l'ensemble de la classe à une réalité peu présente dans notre contexte nord-américain,

cette pratique permet de créer un lien entre l'enseignant et l'enfant. « Sans viser d'élève en particulier, au moins ça envoie un message que madame sait que ça se passe... Au cas où. L'étude du texte et les discussions qui s'en suivent permettent d'établir un lien de communication entre l'élève ayant possiblement vécu un traumatisme, l'enseignant et les autres élèves » (CP7).

5.2.5.2 Les rencontres et les CAP

Une autre participante nous explique le rôle des rencontres équipe-école. « On est plusieurs et on discute de comment on peut aider l'élève, on se fait un plan avec des objectifs assez précis » (DF3). Elle ajoute que l'équipe-école est formée de plusieurs professionnels (direction, enseignant-ressource, travailleur social, orthopédagogue, psychologue, etc.) selon les besoins de l'enfant. Toutefois, « l'enseignant est toujours présent quand on fait le plan et il doit être d'accord parce que c'est dans sa salle de classe que ça va se mettre en action » (DF3).

Enfin, une participante nous confie que les rencontres entre différents intervenants peut mener à une inclusion complète et plus efficace de l'élève réfugié. « On essaie plus de collaborer à l'extérieur comme adulte pour que l'élève demeure en salle de classe. Ça je crois que c'est un autre gage de succès » (DF1).

5.2.5.3 Rencontres d'information communautaires

Une participante insiste sur le rôle primordial des acteurs communautaires autant pour la formation interculturelle des intervenants scolaires que pour l'accueil des élèves et des familles nouveaux arrivants. « Tous les services communautaires qui desservent la clientèle scolaire (infirmiers, policiers, pompiers, etc.) devraient venir faire un tour à l'école lors d'une présentation pour expliquer leur rôle afin que les gens se sentent en sécurité. Je pense que lorsqu'on enlève tout ce climat d'insécurité, les gens sont à même de [...] s'intégrer et de s'impliquer mieux dans leurs apprentissages » (PE6).

Une autre participante donne l'exemple du policier qui, pour des enfants ayant vécu dans certains pays où il y a eu de la dictature, n'évoque pas la sécurité. « Un policier dans une école ça l'air de rien parce qu'on a l'habitude ici mais quand on rencontre un

policier pour les gens qui viennent de pays où il y a eu des dictatures, où ils ont été traumatisés parce qu'ils reviennent de pays en guerre, tu rencontres un policier ce n'est pas la sécurité que ça évoque, c'est surtout les mauvais souvenirs » (DF1). Une participante ajoute que c'est la responsabilité de l'école d'informer les nouvelles familles du rôle des acteurs communautaires. « On dit que nul n'est censé ignorer la loi mais si personne ne t'en a parlé, tu fais quoi? Tu l'ignores » (PE6).

5.2.5.4 Travailleuses en établissement

Une participante explique que la TEÉ est responsable d'un bon nombre de rencontres avec les parents issus de l'immigration. Selon cette dernière, « ça va souvent bien au-delà de confiance qu'ils feraient peut-être ici à l'école. Honnêtement, elle est vraiment la personne qui fait le pont entre l'école et les familles » (DF1).

5.2.5.5 Guide d'information

Une participante ajoute l'effet bénéfique qu'aurait un protocole d'accueil accompagné d'un guide ou d'une trousse à l'intention des nouvelles familles accueillies à l'école : « Des organismes et des noms de personnes dans des communautés, avoir un plan de la ville, et des zones. Qu'est-ce qui y a autour de notre école ou autour de notre zone scolaire qui englobe notre école? Qu'est-ce qu'il y a comme services autour? A-t-on un centre communautaire qui se rattache avec leur pays? Est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut expliquer comment ça se passe à l'école mais aussi à la maison pour tisser un lien plus serré entre l'école et la maison? » (DF3). Être au courant de ces informations, aussi simples nous semblent-elles, permettent à la famille nouvellement établie de tisser des liens de confiance d'abord avec l'école mais aussi avec l'ensemble de la communauté d'accueil.

5.2.5.6 Modelage

La pratique de modelage permet aux parents de créer un lien privilégié avec l'école en plus d'apprendre comment aider leur enfant dans leur cheminement scolaire (DH2).

5.2.5.7 Parents comme ressources

Une participante mentionne que lorsqu'on ne trouve pas de ressources en français dans la communauté, c'est qu'on a oublié les parents. Les parents originaires d'autres cultures se font un plaisir de venir partager leur bagage d'expériences à l'école lorsqu'on leur demande. « Tout est une question de communication. En fait, montrer aux gens comment interagir, comment communiquer avec des gens qui viennent d'autres cultures » (PE6).

5.2.5.8 Comité d'appui

Le comité d'appui offre différentes occasions à l'élève de créer un lien avec une ou des personnes du milieu scolaire (élèves, enseignants, personnel de soutien, parents bénévoles, etc.)

5.2.5.9 Cahier Ton étoile du Nord

La pratique du *cahier Ton étoile du Nord* peut être associée à l'acquisition d'un sentiment de confiance puisqu'il permet à l'élève de tisser un lien avec un adulte volontaire.

5.2.6 Rupture vs continuité

Deux participantes (DF1 et DF4) ont mis plus d'emphasis sur la valeur de la continuité dans les chances d'inclusion des élèves réfugiés. Elles nous ont expliqué que si l'école est choisie par les nouveaux arrivants ou par les familles réfugiées, c'est que le climat y est déjà établi. « Il y a une reconnaissance et une acceptation pour les élèves [...] C'est un personnel qui sait prendre l'élève où il est et l'amener plus loin » (DF4).

Les deux participantes insistent sur la valorisation de la langue maternelle de l'enfant : « Il faut démontrer ce respect là pour qu'ils sachent que tu respectes leur langue et leur culture. À l'inscription, on va souvent dire aux parents vous devez continuer à leur parler en chinois ou en roumain ou en italien ou peu importe la langue. Vous devez continuer c'est une richesse » (DF4). Cette dernière estime que c'est dans ce climat de respect, d'acceptation et de perpétuation de la langue et des valeurs familiales que

l'enfant sera plus enclin à apprendre la langue d'enseignement et les valeurs de la société d'accueil. « Dans l'école on s'entend que, pour la réussite de votre enfant, parce qu'il doit apprendre à lire et à écrire, parce qu'il doit atteindre des compétences élevées, il faut que ce soit en français » (DF4).

Tableau 5.7:

Pratiques associées aux conjonctures de rupture et de continuité

Conjoncture	Facteurs favorables	Pratiques associées
Rupture vs continuité	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)
	<i>Compétences interculturelles des intervenants</i>	Rencontres d'information communautaire
	<i>Engagement des parents</i>	Travailleuses en établissement Activités familiales Parents comme ressources Rencontres accessibles Communication orale (<i>Signer voice</i>)
	<i>Partenariats avec la communauté</i>	Rencontres d'information communautaires
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui

5.2.6.1 Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)

La différenciation ca implique aussi bâtir son enseignement à partir du vécu de l'élève, utiliser ses connaissances comme point de départ. « Parce que ce que tu veux est que ton élève s'implique dans son apprentissage alors si tu méprises son bagage, c'est sur que l'enfant va se sentir rejeté » (PE6).

5.2.6.2 Rencontres d'information communautaire

Une participante croit en l'implication de la communauté dans la formation interculturelle des intervenants scolaires. Elle insiste sur l'importance pour les directions de réunir les gens de la communauté en début d'année afin d'offrir une gamme

d'information autant pour les familles qui viennent d'ailleurs mais également pour l'ensemble des intervenants scolaires. Elle cite plusieurs ressources dont les intervenants de l'école (psychologue, personnes ressources, etc.) qui peuvent informer les parents sur leur rôle distinct. Elle mentionne également les gens de la santé, policiers, organismes culturels, etc. Selon elle, une telle rencontre permet d'« informer les enseignants de la clientèle, des défis à relever et leur donner des pistes de solution, ce n'est pas seulement de montrer comment ils sont mais de savoir comment interagir avec ces gens là » (PE6).

Tous les intervenants scolaires devraient participer à une telle réunion parce que ce n'est pas seulement le personnel enseignant qui accueille. « La secrétaire ou le secrétaire c'est lui qu'on voit avant de voir la direction. Donc le secrétaire ou la secrétaire de l'école devrait être informé comment agir avec n'importe qui. Je ne mets pas ça seulement au niveau des personnes venant d'ailleurs mais dans une école, un secrétaire devrait avoir un accueil chaleureux parce que tu réponds aux besoins d'une clientèle scolaire. Ce sont ces gens là qui sont en ligne de fond au niveau de l'école » (PE6).

5.2.6.3 Travailleuses en établissement

En termes de continuité, les travailleurs en établissement (TEÉ) ou les agents communautaires ont la possibilité de jouer un rôle de premier plan avec les familles réfugiées. « Quand on implique les agents communautaires, ils connaissent leur système, ils connaissent les gens, parfois personnellement, ils peuvent appeler et dire qu'il y a une réunion importante. Il y a des barrières qui tombent et les gens arrivent avec un autre esprit à l'école pour pouvoir participer à des activités » (PE6). Ces TEÉ, qui connaissent bien la réalité des familles immigrantes pour l'avoir vécue à un moment de leur vie, sont les personnes toute désignées pour assurer une certaine continuité entre la culture d'accueil et celle des familles.

5.2.6.4 Activités familiales

Des participants ont mentionnés la place des activités parascolaires familiales afin de permettre une certaine cohésion sociale. Une participante précise les activités culturelles et sociales reliées aux différentes cultures présentes dans l'école. « C'est

quelque chose qu'on doit bâtir, qu'on doit construire » (PE6). Elle ajoute que pour faire venir les parents à l'école, le meilleur truc est d'organiser un repas communautaire : « Autour d'un repas, tout le monde et là et on peut se dire tout. C'est par le ventre que les grandes idées émergent » (PE6). Tout en étant rassembleurs et universels, les concepts de repas communautaires ou « partage » permettent une continuité de la culture individuelle de chaque famille ainsi qu'une valorisation de cette culture.

5.2.6.5 Parents comme ressources

Une participante (PE6) estime qu'il ne faut pas hésiter à faire appel aux parents comme ressources scolaires afin d'assurer une certaine cohésion, une reconnaissance de l'ensemble des cultures présentes au sein de l'école.

5.2.6.6 Rencontres accessibles

Une direction, un peu frustrée que les parents de l'école n'assistent pas aux rencontres de remise des bulletins, a décidé de faire la location, avec l'approbation des parents, de la salle communautaire de l'immeuble où une grande proportion des familles résidait. De cette façon, même les familles qui avaient plusieurs enfants, pouvaient assister à une réunion scolaire sans quitter l'immeuble. « J'étais littéralement tanné de faire des soirées de rencontres de bulletin, avoir des classes de 30 et avoir seulement 2-3 parents qui venaient par classe. Ça c'est une réalité aussi. Donc si on parle d'inclusion, il y a le volet enfant mais y a également le volet que le parent s'implique » (DH2).

Aux dires de cette direction, cette pratique a connu un grand succès auprès des nombreuses familles immigrantes résidant dans l'immeuble ciblée. Il ajoute avoir répété l'expérience à plusieurs reprises.

5.2.6.7 Communication orale (Signer voice)

Les différences culturelles au niveau de la communication ont été mentionnées à quelques reprises à travers le discours des participants. Alors que les parents nord-américains sont habitués de recevoir des messages écrits de la part de l'école, la direction, les enseignants, la communauté, etc., dans certaines cultures, les communications à l'oral

sont beaucoup plus valorisées. Ceci étant dit, comment une direction peut rejoindre simultanément l'ensemble de ses familles si ce n'est que par communication écrite?

Une participante a mentionné le résultat formidable qu'elle obtient en utilisant le système téléphonique *Signer voice*. Le principe du système est que l'école peut enregistrer un message vocal qui sera envoyé, par le biais du téléphone, à toutes les familles comprises dans le répertoire scolaire. « Supposons que j'ai envoyé une publicité il y a un mois pour dire qu'il y aura un petit déjeuner communautaire pour Noël. J'envoie la publicité papier et je n'aurai pas nécessairement grand monde qui vont venir. Par contre, si j'appelle trois jours avant et je dis n'oubliez pas le petit déjeuner partagé dans trois jours, ma chère, mon école va se remplir » (DF3). Elle ajoute que lorsqu'elle a débuté à cette école, elle trouvait la communication avec les parents plus difficile parce qu'elle ne les connaissait pas. « Mais maintenant je trouve que c'est un charme, ça va vraiment bien » (DF3).

5.2.6.8 Comité d'appui

Encore une fois, par la possibilité de rencontres avec une personne dont il a confiance, le comité d'appui permet à l'élève d'exprimer ses besoins afin de s'assurer que l'école comprenne mieux son cheminement et parte de cette base pour apporter l'élève plus loin.

5.2.7 Infériorité vs estime de soi

Quatre participants reconnaissent les risques associés à un sentiment d'infériorité chez les élèves réfugiés accueillis dans leur école. Une participante donne un exemple d'un élève arrivant avec un retard académique considérable : « Il peut être en 8^e année et ne pas avoir eu d'éducation du tout... ou très peu, ou quelque chose qu'ils ont appris plusieurs années auparavant puisqu'ils ont été dans des camps de réfugiés pendant 11 ans » (DF4). Une autre cite l'exemple d'un élève qu'elle vient d'accueillir en 5^e année et qui ne sait ni lire ni écrire : « Je ne peux pas le mettre dans une classe de première année évidemment. Faut le mettre avec son âge social » (DF3). Un troisième participant parle d'une famille rwandaise qu'il a accueilli : « On a appris que cet enfant là avait vécu des

atrocités. Au niveau de l'estime de soi, son rendement mais aussi de ses capacités académiques, ça les dérange de ne pas être capable de faire comme tous les autres » (DH2).

Deux autres participants mettent beaucoup d'emphasis sur l'importance d'avoir des attentes élevées pour tous les élèves. « On peut avoir de l'empathie mais pas de pitié parce que si tu commences à les prendre en pitié, ils vont le ressentir. Ce n'est pas ça qu'ils ont besoin. Il faut les rendre à leur niveau aussi vite que possible » (DF4). Enfin, le mot d'ordre reste d'appliquer les mêmes règles, les mêmes stratégies, les mêmes pratiques pour les élèves réfugiés, nouveaux arrivants, apprenants du français, les élèves en difficultés, etc : « Ce n'est pas des gens de seconde classe, c'est des citoyens canadiens, franco-ontariens qu'on veut former » (PE6).

Tableau 5.8:

Pratiques associées aux conjonctures d'infériorité et d'estime de soi

Conjoncture	Facteurs favorables	Pratiques associées
Infériorité vs estime de soi	<i>Évaluation diagnostique et suivi de l'élève</i>	Dépistage et profil de l'élève Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA) Logiciel pour apprendre la langue
	<i>Engagement des parents</i>	Parents comme ressources
	<i>Moyens d'expression</i>	Comité d'appui
	<i>Accueil</i>	Jumelage

5.2.7.1 Dépistage et profil de l'élève

Certains participants ont mis plus d'emphasis sur l'établissement d'un profil socio affectif de l'élève. Plusieurs questions sont formulées pour mieux comprendre d'où vient l'élève. Quel est son parcours? Est-ce qu'il existe une forme de conflits dans son pays d'origine? Est-ce possible qu'il ait tel ou tel genre de vécu? Est-ce qu'il revient d'un camp de réfugiés ou alors est-ce que quelqu'un de sa famille revient d'un camp?

Une participante mentionne les risques de traumatismes secondaires chez l'élève

nouvel arrivant ou réfugié. On parle de traumatisme secondaire lorsque le traumatisme n'est pas vécu directement par l'enfant mais qu'il en subit les répercussions. Elle donne l'exemple d'un élève de 3^e année qui avait des problèmes de comportement. Puisqu'il ne fonctionnait pas bien en salle de classe, il se retrouvait régulièrement au bureau de la direction pour être réprimandé. La directrice a éventuellement demandé l'intervention de la travailleuse sociale. Ce n'est qu'à ce moment qu'on a appris que la mère de cet élève était récemment de retour d'un camp de réfugiés où son mari avait été tué en sa présence et où elle avait été violée. « Tout ça se parlait à la maison. L'enfant avait 8-9 ans et c'est sur qu'il y a une petite révolte à l'intérieur qui se passait et on ne savait pas. C'est en grattant un peu qu'on a pu savoir qu'est-ce qui se passait à la maison. En établissant un profil socio affectif, il est possible d'éviter bien des problèmes et d'éviter des cas de comportement. C'est aussi simple que ça » (PE6).

5.2.7.2 Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)

Un participant explique que « c'est de les [élèves réfugiés] intégrer le mieux qu'on peut avec leur groupe d'âge. Comme je te dis, c'est tout un défi » (DH2). Il donne l'exemple d'un élève de 12 ans qui fonctionne au niveau académique de première année. On doit le placer avec son groupe d'âge. « Tu as l'aspect social, tu as l'aspect psychologique et l'aspect académique. Tu les intègres, tu as du support mais je pense que ça devient une responsabilité de gestion interne au niveau de la direction » (DH2).

5.2.7.3 Logiciel pour apprendre la langue

Un participant (DH5) mentionne l'importance d'acquérir une base solide en communication orale et mentionne, entre autres, l'utilisation d'un logiciel d'apprentissage de la langue.

5.2.7.4 Parents comme ressources

L'utilisation des parents comme ressource n'apporte que des bénéfices selon une participante : « Ca va leur faire plaisir et ça va même aider les parents à mieux s'intégrer » (PE6).

5.2.7.5 Comité d'appui

Le comité d'appui est une pratique basée sur la considération de l'élève dans son propre cheminement scolaire. « Je pense que c'est la communication qui est essentielle dans tout ça entre les enfants et les adultes » (DF1). Donner la chance à l'élève de partager ses inquiétudes et ses besoins risque grandement de le valoriser et d'accélérer ses chances d'inclusion.

5.2.7.6 Jumelage

Le jumelage de l'élève réfugié avec un autre élève de sa classe peut lui permettre de se familiariser plus rapidement avec son nouvel environnement et d'atteindre une indépendance et une confiance en ses capacités plus rapidement.

5.2.8 Autres

Deux pratiques n'ont pas pu être classées parmi les conjonctures du modèle de Bibeau et al. (1992). Aucun référent sémantique n'ont concordés avec les pratiques *Référence en travail social* citée par DH5 et les *Cours de langue* citée par DF3 lors de l'analyse des discours. Toutefois, cette situation pourrait être due à une trop courte description de ces pratiques plutôt qu'à une actuelle non-concordance avec les conjonctures.

5.2.8.1 Cours de langue

Un conseil offre des cours aux parents pour apprendre la langue d'enseignement de leur enfant. Ces cours sont offerts le soir à l'école des adultes. Il y a même une garderie sur place. Bien que n'étant pas une initiative de la direction d'école mais bien du conseil scolaire, la direction (DF3) qui nous a mentionné la pratique estime qu'il est du rôle de la direction de promouvoir ce service auprès des parents.

Bien que notre analyse sémantique du discours n'ait pas permis de classer cette pratique, nous estimons qu'elle pourrait être associée au facteur Participation des parents et pourrait également toucher plusieurs conjonctures dont celles de gain, d'interaction et

d'estime de soi, tout comme les deux pratiques reliées à l'apprentissage de la langue d'enseignement chez l'élève.

5.2.8.2 Référence en travail social

Le discours des participants à l'étude laisse entendre que les directions peuvent avoir recours aux services de travailleurs sociaux lorsqu'ils sont en prise avec un enfant susceptible d'avoir vécu un traumatisme ou de vivre certaines difficultés reliées au déplacement de sa famille. « Je vous donne un exemple, un élève qui arrive au pays et qui vit dans un refuge. Ils sont six enfants donc huit qui vivent dans un local peut-être deux fois grand comme mon bureau. Ce n'est pas facile. Il y a tout le facteur climat, réseaux sociaux, comment s'intégrer? Prendre l'autobus? Etc. Qu'est-ce qui est accepté en termes de contacts sociaux. Ou la violence, qu'est-ce qui est permis ou non permis. Les règles à l'école. Tout ça c'est beaucoup d'adaptations » (DH5).

Lorsqu'un enfant est référé au travailleur social par l'équipe école, c'est parce que l'équipe a su établir un besoin et que le parent a donné son accord. À cet égard, l'école ou le travailleur social doit parfois intervenir auprès du parent afin de lui expliquer le rôle du travailleur social dans les chances d'inclusion de l'enfant. « Ils doivent comprendre que le rôle [du travailleur social] est vraiment d'écouter l'enfant et d'essayer de comprendre comment on peut répondre à ses besoins » (DH5). Bien que l'analyse sémantique n'ait pas permis de classer cette pratique, nous estimons qu'elle pourrait être reliée au facteur *Moyens d'expression* puisque le rôle du travailleur social est d'écouter l'enfant.

Chapitre 6 : Analyse des résultats

Notre analyse des résultats nous a permis d'interpréter les données selon deux angles. Le premier regroupe les pratiques répertoriées chez chacune des directions. De cette façon, nous espérons être en mesure de tracer un portrait des écoles selon leur considération des conjonctures protectrices favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés. Une deuxième analyse nous a permis de faire ressortir les quatre pratiques qui touchent le plus grand nombre de conjonctures. Prenant en considération que la mise en place de chacune de ces conjonctures assure de meilleures chances d'inclusion pour l'élève réfugié, nous pouvons donc conclure que la mise en place de ces quatre pratiques est susceptible de provoquer une expérience pivot menant à l'inclusion et à la réussite scolaire de l'élève réfugié. Enfin, nous proposons un schéma du modèle des expériences pivots de Bibeau et al. (1992) adapté à la réalité des enfants réfugiés d'âge scolaire et de leur famille.

6.1 Conjonctures regroupées par école

L'analyse des pratiques en les regroupant par direction permet de tracer un profil de chacune des écoles selon son implication dans la mise en place de pratiques reliées aux conjonctures protectrices. Selon notre analyse, trois des cinq écoles réussissent à toucher aux sept conjonctures protectrices à travers les pratiques que les directions ont mentionnées mettre en place.

Le tableau 6.1 illustre les pratiques répertoriées chez chaque direction et classées selon le facteur avec lequel elles sont liées. Les conjonctures que notre analyse de données a permis d'associer avec chacune des pratiques sont également identifiées. La conjoncture 1 représente le gain ; 2- interaction ; 3- sécurité; 4- intégrité; 5- confiance; 6- continuité; 7- estime de soi.

Tableau 6.1:

Profil des cinq écoles selon les facteurs favorables et les conjonctures protectrices

Code du participant	Facteurs favorables	Pratiques	Conjonctures						
			1	2	3	4	5	6	7
DF1	Évaluation diagnostique et suivi	Dépistage et profil de l'élève	X			X			X
		Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)	X	X		X	X	X	X
		Répartition des ressources	X						
	Engagement des parents	TEÉ		X			X	X	
		Activités familiales	X	X	X	X		X	
		Guide d'information		X				X	
	Moyens d'expression	Comité d'appui	X	X	X	X	X	X	X
	Accueil	Jumelage	X	X					X
DH2	Évaluation diagnostique et suivi	Dépistage et profil de l'élève	X			X			X
		Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)	X	X		X	X	X	X
		Répartition des ressources humaines	X						
	Engagement des parents	Mamans sur les bancs d'école		X		X			
		Modelage	X				X		
		Rencontres accessibles						X	
		Contrat				X			
	Partenariats avec la communauté	Soirées cinéma		X					
		Soirée d'information commanditée	X						
DF3	Évaluation diagnostique et suivi	Dépistage et profil de l'élève	X			X			X
		Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)	X	X		X	X	X	X
		Répartition des ressources humaines	X						
		Les rencontres et les CAP	X		X		X		
	Engagement des parents	TEÉ		X			X	X	
		Cours de langue							
		Communication orale (Signer voice)						X	

		<i>Guide d'information</i>		X				X	
	Accueil	Jumelage	X	X					X
DF4	Évaluation diagnostique et suivi	Dépistage et profil de l'élève	X			X			X
		Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)	X	X		X	X	X	X
		Répartition des ressources humaines	X						
		Les rencontres et les CAP	X		X		X		
DH5	Évaluation diagnostique et suivi	Dépistage et profil de l'élève	X			X			X
		Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)	X	X		X	X	X	X
		Répartition des ressources humaines	X						
		<i>Logiciel pour apprendre la langue</i>	X	X					X
		<i>Classes hétérogènes</i>		X					
	Moyens d'expression	<i>Référence en travail social</i>							
	Accueil	Jumelage	X	X					X

La participante DF1, directrice d'une école du sud de l'Ontario, a mentionnée huit pratiques regroupées en quatre facteurs favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés. Elle est d'ailleurs la seule à avoir fait part de la pratique *Comité d'appui* qui rejoint l'ensemble des conjonctures protectrices. Dix pratiques ont été répertoriées auprès de la participante DF3 et quatre chez la direction DF4. Bien que l'analyse des données n'ait pas permis de tirer de conclusions à cet effet, la pratique *Communication orale (Signer voice)* de la participante DF3, directrice d'une école de l'est ontarien, semble avoir un impact majeur sur la relation entre l'école et les parents nouveaux arrivants. Nous avons conclu que cette pratique vise en premier lieu la continuité alors qu'elle reconnaît les différences culturelles au niveau de la communication. La direction priorise donc les communications orales avec les parents plutôt que les communications écrites qui risquent de ne pas être lues. Nous croyons que si nous recueillons plus de données par rapport à cette pratique, elle serait susceptible de toucher un plus grand nombre de conjonctures.

Chez la participante DF4, directrice d'une école du sud de l'Ontario, peu de pratiques concrètes ont été répertoriées puisque la direction considère les rencontres régulières avec son personnel comme un gage de réussite. Elle a beaucoup parlé des compétences de son personnel et de la force de l'équipe mais ne propose que très peu de pratiques concrètes. Selon cette dernière, son équipe ne compte pas les heures consacrées à l'accueil et à l'inclusion des nouvelles familles. Un enseignant va même jusqu'à accompagner les pères pour faire les achats scolaires. Lorsqu'on lui demande qu'est-ce que peut faire une direction lorsque son équipe n'est pas prête à donner toutes ces heures de bénévolat, elle nous répond que « Ce serait problématique quand à moi pour être honnête avec toi. Si c'est là (l'école) pour les nouveaux arrivants c'est que ce climat est déjà présent. Si ce climat n'était pas déjà établi au sein de l'école ce ne serait pas la pour les nouveaux arrivants. »

La différenciation en salle de classe qui a été mentionnée par toutes les directions touche à elle seule six des sept conjonctures protectrices. En mettant en place cette pratique, les directions couvrent donc toutes les conjonctures sauf la conjoncture *sécurité*. Il s'agit précisément de cette conjoncture qui a été omise dans le discours des deux dernières directions (DH2 et DH5). Le participant DH2 a mentionné neuf pratiques alors que le participant DH5 en a mentionnée sept et touchent à six des sept conjonctures protectrices.

6.2 Les pratiques les plus susceptibles de mener à l'inclusion

L'analyse de discours des participants à l'étude a permis de déterminer de l'efficacité de certaines pratiques dans un grand nombre de conjonctures protectrices associées à l'inclusion et à la réussite des élèves réfugiés. Le prochain tableau présente les quatre pratiques qui semblent avoir un plus grand impact selon l'analyse du discours des participants.

Tableau 6.2 :*Pratiques qui rejoignent le plus grand nombre de conjonctures*

Pratiques	Mentionné par	Facteur associé	Conjonctures						
			1	2	3	4	5	6	7
<i>Comité d'appui</i>	DF1	Moyens d'expression	X	X	X	X	X	X	X
<i>Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)</i>	DF1, DH2, DF3, DF4, DH5, PE6, CP7	Évaluation diagnostique et suivi de l'élève	X	X		X	X	X	X
<i>Activités familiales</i>	DF1, PE6	Engagement des parents	X	X	X	X		X	
<i>Parents comme ressources</i>	PE6	Engagement des parents		X		X	X	X	X

La pratique *Comité d'appui*, citée par une seule direction (DF1) semble avoir le plus grand impact sur les chances d'inclusion et de réussite scolaire des élèves réfugiés puisqu'elle touche à chacune des sept conjonctures protectrices du modèle de Bibeau et al. (1992). Cette pratique qui implique des élèves, du personnel et des enseignants sur une base volontaire, permet d'offrir aux élèves nouveaux arrivant des occasions de s'exprimer auprès d'une personne en qui ils ont confiance. Ces échanges permettent également à l'école de mieux connaître les besoins de ces élèves et de mettre en place des pratiques en conséquence.

La pratique *Différenciation en salle de classe* qui a été mentionnée par tous les participants de notre étude se classe deuxième puisqu'elle touche à toutes les conjonctures protectrices à l'exception de la sécurité qui n'a pas été retrouvée dans le discours des participants. Bien que notre étude n'ait permis de répertorier que très peu de pratiques reliées aux compétences interculturelles des intervenants scolaires, on peut supposer que l'enseignant qui réussit à bien adapter ses stratégies de différenciation aux élèves nouveaux arrivants et réfugiés, détient une base en compétence interculturelle. Les

directions qui nous ont mentionné l'utilisation de cette pratique sont, sans doute, conscientes de l'importance d'assurer la compétence interculturelle de leur personnel enseignant.

La pratique *Activités familiales* semble avoir un impact sur cinq des conjonctures protectrices. Bien qu'elle n'ait été mentionnée que par une direction scolaire et une professionnelle du domaine de l'éducation, d'autres pratiques telles les *Soirées cinéma* et *Mamans sur les bancs d'école* (DH2) sont également une occasion de réunir les familles sous un même toit. Nous pouvons porter l'hypothèse que ces deux pratiques auraient peut-être touché un plus grand nombre de conjonctures si elles avaient été développées davantage lors de l'entrevue.

Finalement, la pratique *Parents comme ressources* proposée par une professionnelle du milieu de l'éducation, touche également à cinq conjonctures protectrices. Toutefois, d'autres participants mentionnent avoir recourt aux parents du conseil d'école pour transmettre des messages aux familles (DF3) ou alors utilisent des parents bénévoles lors des activités familiales (DF1) ou pour la garde du dîner par exemple. Ces derniers n'ont pas précisés qu'il s'agit précisément de parents nouveaux arrivants mais puisque l'entrevue se déroulait sous ce thème, nous pouvons croire que c'est bien de ces parents qu'il était question.

6.3 Adaptation du modèle des expériences pivots

Selon les résultats de notre analyse basée sur les conjonctures du modèle des expériences pivots de Bibeau et al. (1992), tout porte à croire que le modèle est encore actuel en plus de cadrer avec le milieu de l'éducation. Basé sur les résultats de notre analyse, nous croyons qu'il serait possible de modifier le modèle afin de l'utiliser pour se référer précisément aux chances d'inclusion et aux risques d'exclusion des élèves issus de familles réfugiées. Pour ce faire, nous devons inclure l'école comme agent de changement distinct pour l'élève réfugié nouvellement arrivé au Canada dans la liste des facteurs qui influencent les expériences pivots. Ces agents de changement (individu, famille, société et école) auraient le potentiel d'engendrer les conjonctures protectrices

et/ou les conjonctures fragilisantes. Aux dires des auteurs du modèle, ces conjonctures sont susceptibles d'avoir un impact direct sur la capacité de résilience des nouveaux arrivants qui peut mener, selon nous, à l'inclusion et à la réussite scolaire des élèves réfugiés.

Puisque l'école est à la fois le principal agent de socialisation chez l'enfant d'âge scolaire (Tousignant, 1992), le facteur ayant le plus d'influence sur l'adaptation scolaire des élèves nouveaux arrivants (Davies, 2008) et une grande source de stabilité dans la vie des élèves réfugiés (Matthiews, 2008), il va de soi que l'école soit un agent de changement important pour l'enfant réfugié et sa famille. Dans un contexte minoritaire francophone, l'école représente souvent l'organisation et la vie sociale de la communauté de langue française (Rocque, 2008). Tout comme Bibeau et al. (1992), le modèle des balanciers compensateurs de Landry et Allard (1997) illustre la façon dont le développement langagier de l'enfant est déterminé par le processus de socialisation dans trois principaux milieux de vie : la famille, l'école et la communauté. Bref, dans le cas des élèves nouveaux arrivants et réfugiés inscrits dans les écoles de langue française en milieu minoritaire, le rôle de socialisation et d'inclusion que l'école peut jouer se voit doubler.

Puisque dans l'ensemble, les participants ont nommé toutes les conjonctures associées au modèle de Bibeau et al., nous pouvons conclure que les participants de notre étude perçoivent les conjonctures protectrices et fragilisantes associées aux besoins et difficultés des élèves réfugiés sous un angle similaire à celui de Bibeau et al. À la suite de notre revue de littérature et de l'analyse de nos résultats recueillis sur le terrain, la Figure 6 propose un schéma adapté du modèle des expériences pivots pouvant s'adresser plus précisément à l'inclusion des élèves réfugiés.

Les ajouts que nous avons faits au modèle débutent par l'identification de l'école comme agent de changement distinct au même titre que l'individu, la famille et la société. Puisque notre recension des écrits a permis de répertorier cinq facteurs favorables ainsi que cinq facteurs défavorables à l'inclusion et à la réussite scolaire des élèves réfugiés, nous croyons pertinent de les ajouter comme facteurs de protection et facteurs de

fragilisation spécifiques au modèle des expériences pivots. Nous avons également ajouté l'inclusion et l'exclusion comme résultats des expériences pivots reliées aux conjonctures protectrices ou fragilisantes.

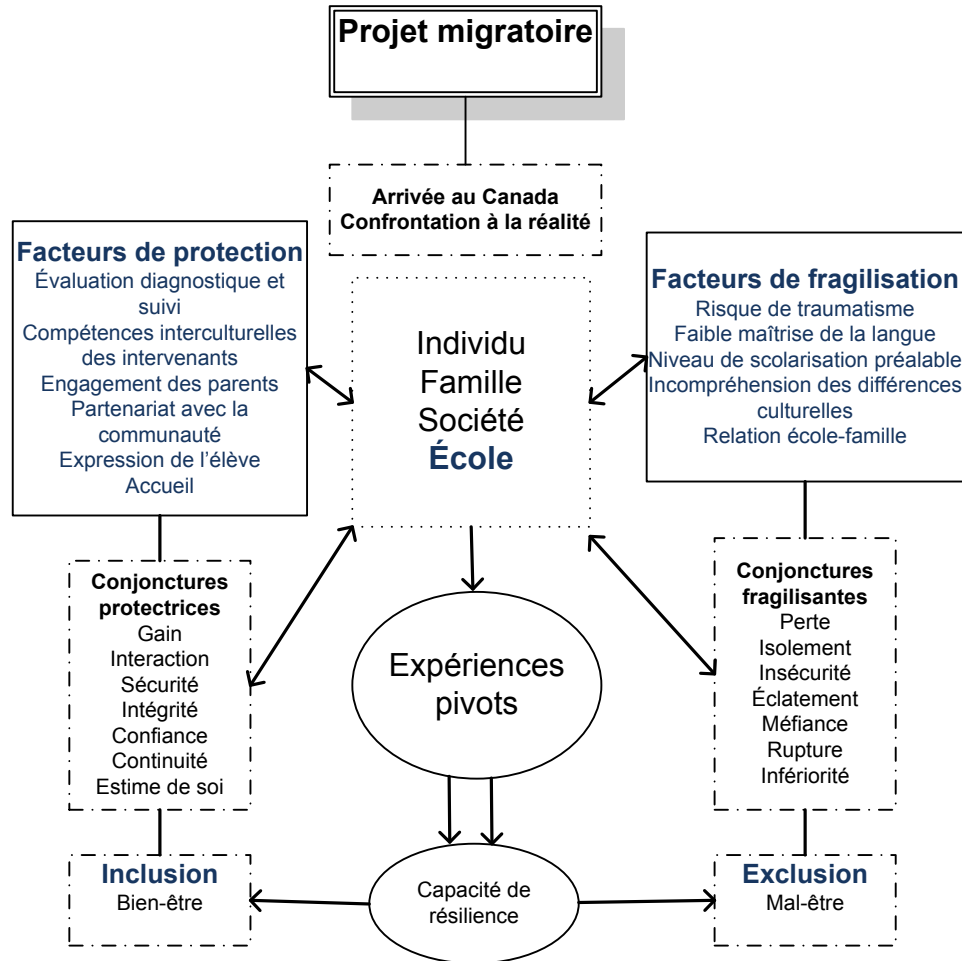


Figure 6 : Adaptation du schéma des expériences pivots de Bibeau et al. (1992) en fonction des chances d'inclusion des élèves réfugiés

6.4 Conclusions et limites de notre étude

Puisque les données que nous avons recueillies sont basées sur les entrevues avec cinq directions scolaires et deux professionnelles du milieu de l'éducation et qu'il s'agit d'une étude descriptive, nous concluons qu'une pratique est efficace lorsqu'elle touche aux conjonctures protectrices selon la conception des participants. Les résultats de notre recherche sont donc basés sur l'analyse des discours des participants et sur leurs propres

conceptions des pratiques et des conjonctures favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés.

Notre recherche a permis de répertorier 23 pratiques dont quatre qui touchent au moins cinq des sept conjonctures protectrices associées aux chances d'inclusion des élèves réfugiés. La pratique *Comité d'appui* est la seule qui, selon notre analyse de données, ait un impact favorable sur les sept conjonctures. N'ayant été citée que par une seule direction, cette pratique gagnerait à être partagée et implantée dans d'autres écoles. Des pratiques telles la différenciation en salle de classe, les parents comme ressources et les activités familiales touchent également un grand nombre de conjonctures et ont été citées par un plus grand nombre de participants.

Notre recherche a également permis de tracer un portrait de cinq écoles de milieux multiculturels du sud et de l'est de l'Ontario selon les pratiques mentionnées par leur direction scolaire et les conjonctures associées à chacune de ces pratiques. Selon notre analyse de données, trois écoles (deux du sud et une de l'est de l'Ontario), implantent des pratiques qui touchent à l'ensemble des conjonctures favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés. Les directions des deux autres écoles de l'est de l'Ontario proposent un bon nombre de pratiques touchant à six des sept conjonctures. Toutefois, notre analyse de données n'a pas permis d'associer la conjoncture de sécurité aux pratiques mentionnées pour ces deux écoles. Nous ne pouvons déterminer si cette conjoncture est absente des pratiques d'inclusion de ces écoles ou si nous n'avons simplement pas été en mesure de la détecter lors de notre analyse des données.

Bélangier et Duchesne (2010) citent les propos de Grenot-Scheyer, Fisher et Staub (2001) qui font remarquer que les pratiques d'inclusion exemplaires documentées par des chercheurs ne représentent qu'une version de la réalité. Ils ajoutent qu'afin d'établir un modèle novateur « il convient de ne pas se limiter à considérer les histoires "à succès", mais de documenter des histoires de "vraie vie" qui montrent la volonté d'une collectivité d'aller de l'avant, de relever les défis et de réduire les barrières à l'inclusion » (p. 8).

C'est cette lacune que la présente étude cherche à combler en répertoriant des pratiques d'inclusion mises en place, utilisées par des directions scolaires qui œuvrent

directement sur le terrain. Les limites de notre recherche ne nous permettent certes pas d'évaluer la pertinence et l'efficacité des pratiques répertoriées en terme d'inclusion et de réussite scolaire des élèves réfugiés mais est l'occasion de mettre en commun des « vraies pratiques » utilisées par des « vraies directions scolaires » qui connaissent et comprennent les besoins spécifiques des élèves réfugiés accueillis dans leur école.

Bélangier (2010) se réfère à Bagley, Woods et Glatter (2001) pour affirmer que « l'offre éducative serait très variable d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre, risquant de créer un marché scolaire où l'accueil des enfants varierait d'un établissement à un autre » (p. 37). Une direction (DF4) a, dans le même sens, mentionné que les familles immigrantes choisissent (dans la mesure du possible) l'école de leur enfant en fonction du climat que la direction a déjà su établir pour les familles nouvellement arrivées au Canada. Ceci dit, les familles d'une même communauté culturelle pourraient donc avoir tendance à fréquenter les mêmes écoles.

Nous souhaitons que notre recherche mène à l'émergence de nouvelles questions puisque le champ de l'inclusion des nouveaux arrivants et les besoins des élèves réfugiés sont encore trop peu connus des acteurs scolaires. Nous recommandons d'ailleurs qu'une recherche similaire soit réalisée dans les écoles secondaires de langue française en Ontario. À ce niveau, la thèse de doctorat du professeur Ibrahim (University of Toronto, 1998) portant sur l'identité et les schèmes culturels des jeunes francophones de race noire d'une école secondaire de Toronto, pourraient servir de base théorique. En effet, il serait intéressant de répertorier les pratiques mises en place par des directions d'école au niveau secondaire afin de favoriser l'inclusion et la réussite scolaire des jeunes réfugiés accueillis dans ces écoles.

Il serait également intéressant de comparer les pratiques mises en place dans les écoles de langue française en milieu minoritaire avec celles des écoles de langue anglaise dans le même milieu (donc majoritaire). Puisque le partenariat avec la communauté ressort comme un facteur important dans l'inclusion des élèves réfugiés, est-ce que les écoles de langue française en milieu minoritaire sont avantagées par la relation privilégiée qu'elle occupe déjà avec la communauté?

Nous reconnaissons également que notre classification des pratiques selon les conjonctures protectrices, basée sur l'analyse sémantique des transcriptions d'entrevues, puisse connaître certaines lacunes. Par exemple, il a été difficile de classer une pratique mentionnée par un seul participant lorsque la description n'était pas suffisamment élaborée. Bien que notre étude ait permis une première recension et une classification préliminaire des pratiques mises en place par les directions d'école élémentaire de langue française en Ontario, nous considérons que ces résultats soient une tribune qui ouvre la porte à d'autres recherches plus poussées dans le domaine de l'inclusion et de la réussite scolaire des élèves réfugiés. Les pratiques répertoriées gagneraient d'ailleurs à être validées dans le cadre d'une recherche plus poussée dans le but de créer un guide de pratiques auquel les conseils scolaires et les écoles pourraient se rattacher afin de faciliter l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés.

Ne prenant en compte que les conceptions des participants sur les pratiques mises en place, les limites de notre recherche ne nous permettent pas d'évaluer avec certitude les résultats concrets des pratiques répertoriées sur les chances d'inclusion et de réussite scolaire des élèves réfugiés. Toutefois, notre recherche mènera certainement à de nouvelles questions puisque le champ de l'inclusion des nouveaux arrivants et les besoins des élèves réfugiés sont encore très peu connus des acteurs scolaires.

À la lumière des résultats de notre recherche, nous nous permettons de suggérer des pistes de solution pour les directions d'école ainsi que pour les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation afin d'améliorer les services offerts aux élèves et aux familles nouveaux arrivants dans un souci de réussite scolaire et d'inclusion.

Directions :

- Envisager la mise sur pied de la pratique *Comité d'appui* qui permet aux élèves nouveaux arrivants de discuter avec un membre du comité afin d'échanger sur des inquiétudes, des problèmes ou des succès. Cette pratique qui touche aux sept conjonctures protectrices du modèle de Bibeau et al. (1992) est basée sur la participation volontaire d'élèves, d'enseignants et d'intervenants scolaires.

- Permettre les occasions d'échanges entre les familles (de toutes origines), les acteurs de la communauté et le personnel scolaire afin qu'une reconnaissance réciproque et un respect mutuel se vivent au quotidien.
- Solliciter les parents comme ressources afin de permettre à l'ensemble de la communauté scolaire d'apprendre à mieux connaître les différentes réalités culturelles et sociales des familles qu'ils accueillent ainsi qu'aux parents nouveaux arrivants de s'intégrer à leur communauté et de mieux comprendre la réalité scolaire de leur enfant.
- Prioriser la différenciation en salle de classe basée sur le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) en visant toujours le programme régulier.
- Viser la diversité au sein du personnel scolaire et assurer l'ouverture et les compétences interculturelles du personnel en poste. Puisqu'une seule pratique recensée touche ce facteur favorable à l'inclusion, nous pouvons nous questionner sur l'importance accordée par l'école à ce facteur susceptible de faire pencher la balance de l'inclusion et de la réussite scolaire des élèves réfugiés.
- Intégrer les TIC comme moyen d'expression et de communication (Projet CHICAM). Par exemple, en mettant sur pied une activité parascolaire où les élèves auraient la chance de s'initier aux nouvelles technologies (caméra, caméscope, etc.) et au montage vidéo afin de créer divers productions. Permettre aux élèves de réinvestir leurs nouvelles connaissances en salle de classe dans le cadre de différents travaux scolaires. Cette pratique qui donne à l'élève l'entière liberté sur le choix du sujet et la langue utilisée dans le cadre de ses productions, vient pallier aux inquiétudes de Dagenais (2008) qui insiste sur l'importance pour les intervenants scolaires de considérer la langue maternelle des élèves allophones afin de leur permettre l'apprentissage de la langue d'enseignement.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) et conseils scolaires:

Les directions participantes ont mentionné le manque de temps afin de combler le retard scolaire de certains élèves nouveaux arrivants. Les parents qui ont les moyens sont dirigés vers des programmes privés pour obtenir un soutien après l'école. Il serait

intéressant que le MÉO ou les conseils scolaires entrevoient la possibilité de subventionner un programme PANA parascolaire et pendant l'été dans les écoles accueillant un grand nombre de familles nouveaux arrivants et/ou réfugiées. Conçues selon les bases du programme PANA, ces sessions pourraient s'avérer un ajout bénéfique pour les élèves accusant un grand retard et bénéficiant de services indirectes en salle de classe. Pour des raisons d'inclusion et d'appartenance, les directions tentent le plus que possible de garder l'ensemble des élèves en salle de classe bien que certains aient quand même des besoins académiques que la salle de classe régulière semble avoir de la difficulté à combler.

Les résultats de notre recherche nous permettent de conclure que, selon les directions participantes, les élèves nouveaux arrivants et réfugiés arriveront à rattraper leur retard académique en intégrant une salle de classe régulière avec des services indirects. De plus, le placement en classe régulière assure une meilleure inclusion de l'élève. Toutefois, comme il a été mentionné par plusieurs participants, le plus rapidement l'élève apprend la langue et rattrape le retard académique, plus grandes sont ses chances de réussite et d'inclusion.

C'est à la lumière de ces résultats que nous suggérons la mise sur pied d'un programme de soutien parascolaire subventionné permettant de combler les besoins académiques des élèves réfugiés le plus tôt possible tout en leur permettant de vivre une inclusion complète en salle de classe pendant la journée scolaire. Ce programme gagnerait à être enrichi par des activités sportives et culturelles ainsi qu'un projet d'expression par les TIC tel le projet CHICAM qui s'avère non seulement bénéfique pour permettre à l'élève réfugié de s'exprimer, de communiquer et de partager sa réalité mais également pour l'ensemble des élèves qui, grâce aux productions de leurs collègues, auraient la chance de baigner dans une réalité toute autre que la leur. Les rôles pourraient bien être inversés pour ces élèves à qui on demande de s'adapter et d'assimiler de l'information nouvelle depuis leur arrivée. Ils deviendraient, en matière de production audiovisuelle, les experts qui partagent leur savoir avec les autres. Il s'agit de la pratique idéale pour vivre une inclusion réciproque des cultures et pour permettre à ces enfants de sentir qu'ils peuvent aussi apporter à leur nouvelle communauté

Enfin, nous aimerions terminer avec un extrait du discours d'une participante qui insiste sur la responsabilité de chaque intervenant scolaire face à l'accueil, à l'inclusion et à la réussite des élèves issus de familles réfugiés : « Il y a aussi notre relation à la responsabilité [qu'il faut modifier]. Parfois on va penser que la responsabilité de quelque chose ca veut dire que c'est de ma faute. Non ce n'est pas de ma faute ce que l'enfant a vécu mais je peux prendre la responsabilité dans le sens que je suis un adulte responsable qui est en mesure d'agir. J'aime beaucoup l'anglais dans ce sens : « *Responsible* » dans le sens « *response-able* ». Je suis capable de répondre, je suis capable de réagir et je m'engage à le faire surtout que j'ai affaire à des mineurs » (CP7).

Références

- Abdallah-Preteuille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Éditions Anthropos : Paris.
- Akkari, A.J., Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, p. 147-170.
- Armstrong, R., Beiser, M., Oxman-Martinez, J., Rummens, J. (2005). The New Canadian Children and Youth Study : Research to Fill a Gap in Canada's Children's Agenda. *Canadian Issues; Spring 2005*; CBCA Reference and Current Events, p. 21.
- Bélanger, N. (2010). *L'école Sans frontier. Négociations et pratiques inclusive à l'école de langue française en Ontario*. Dans Les Presses de l'Université d'Ottawa. Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Pp. 17-42.
- Bélanger N., Duschene, H. (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bibeau, G., Chan-Yip, A.M., Lock, M., Rousseau, C., Sterlin, C., Fleury, H. (1992). *La santé mentale et ses visages. Un Québec pluriethnique au quotidien*. Gaëtan Morin éditeur.
- Blouin, P. (2006). Profil des directeurs d'écoles primaires et secondaires au Canada : Premiers résultats de l'Enquête auprès des directeurs d'école de 2004-2005. *Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada*. Disponible au lien : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2006002/9249-fra.htm#a>
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, no 152, octobre 2009. Disponible au : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossier_B_3
- Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Castles, S. (2002). Migration and Community Formation under Conditions of Globalization. *International Migration Review*, vol. 36, no 4, p. 1143-1168.
- Changkakoti, N., Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : Au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 2, p. 419-441.
- Christopoulou, N. et Leeuw, S. (2008). Changing childhoods: Migrant children and the confrontation of uncertainty. Dans : Leira, A. et Saraceno, C. (dir.) *Childhood:*

Changing Contexts (Comparative Social Research, Volume 25), Emerald Group Publishing Limited, pp.239-264

Christopoulou, N., Leeuw, S. (Février 2004). *Home is where the heart is: Family relations of migrant children in media clubs in six European countries*. A research report from Children in Communication About Migration (CHICAM). Contract No: HPSE-CT2001-00048

Citoyenneté et Immigration Canada. (31 décembre 2010). Avis: Le point : chiffres relatifs à l'immigration d'Haïtiens. Disponible au : <http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/avis/avis-haiti46.asp>. Consulté le 6 octobre 2011.

Citoyenneté et Immigration Canada. (2010). Réétablissement de réfugiés bhoutanais: le point sur l'engagement du Canada. Disponible en ligne : <http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/exterieur/bhoutanais.asp>

Citoyenneté et Immigration Canada (2008a). Faits et chiffres- Aperçu de l'immigration, résidents permanents et temporaires. Document pdf disponible au <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/faits2008.pdf>. Consulté le 10 mars 2010.

Citoyenneté et Immigration Canada (2008). Réétablissement des réfugiés au Canada- *Bulletin d'information no 1*. <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/bhoutanais.asp>. Consulté le 9 mars 2010.

Connely, C., Farmer, D. (2010). *Une culture de l'inclusion dans une école en devenir : des difficultés d'apprentissage, essentiellement passagères*. Dans Les Presses de l'Université d'Ottawa. Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Pp. 43-72.

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Éd. Odile Jacob.

Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire : une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 2, pp. 351-375.

Dalpe, J.M. (1999). *Il n'y a que l'amour*. Sudbury, Prise de parole.

Davies, A. Z. (2008). Characteristics of adolescent sierra leonean refugees in public schools in new york city. *Education and Urban Society*, 40(3), pp. 361-376.

Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.326-346). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Delbeck, H (octobre 2008). *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la*

- question de l'évaluation de leurs compétences*. Mémoire de Master II en Politiques linguistiques, plurilinguisme, nouvelles technologies. Sous la direction de Madame Marie-Thérèse VASSEUR. Université du Maine. Disponible en ligne au <http://francaislangueseconde.awardspace.com/wp-content/uploads/2009/04/2008-helena-delbecq-levaluation-des-enafs.pdf>. Consulté le 18 mars 2010.
- Delpit, L. (1998). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review* 58 (3), pp. 280–297.
- Diallo, L., 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 d'intervention sociale et communautaire*, vol. 13, no 1, p. 44-77. Disponible au <http://id.erudit.org/iderudit/016812ar>
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Doré, R. (2008). *Intégration scolaire*. Disponible à http://www.adaptationscolaire.org/themes/inin/documents/textes_inin.pdf. Consulté le 20 mars 2010.
- Farmer, D., Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no. 2, p. 377-398.
- Farmer, D., Chambon, A. et Labrie, N. (2003). Urbanité et immigration au sein des francophonies : étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion. *Francophonies d'Amérique*, 16, p. 97-116.
- Fortin, M.-F., Côté, J., Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation, 485 pages.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 81-108). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gold, E., Simon, E. et Brown, C. (2002). *Strong neighbourhoods, strong schools: the indicators project on education organizing*. Chicago, Illinois: Cross City Campaign for Urban School Reform and Research for Action.
- Goodwin, A. (2002). Teacher preparation and the education of immigrant children. *Education and Urban Society*, 34(2), pp. 157-171.
- Greenfield, P. (1994). *Independence and Interdependence as Developmental Scripts: Implications for Theory, Research, and Practice*. Dans L Erlbaum Associates

- (Éd.). Cross-cultural roots of minority child development. Chapitre 1. Pp. 1-41.
- Husain, S., Allwood, M., Bell, D., (2008). The Relationship Between PTSD Symptoms and Attention Problems in Children Exposed to the Bosnian War. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*; 16(1), pp. 51-62.
- 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.
- Kanouté, F., Gervais, C., Sercia, P. et Cantin, M. (Mai 2006). *L'étude de cas pour traiter de l'interculturel en formation des maîtres*. Actes du 23ième colloque de l'AIPU, Monastir (Tunisie).
- Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. Dans Solar, C. et Kanouté, F. (éd.), *Équité en éducation et formation*. Montréal : Les Éditions Nouvelles, p. 121-140.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, pp. 171-190.
- Luke A., 2003b. Literacy and the other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly* 38, no. 1: 132–41.
- Lushington, K. (2009). La diversité, c'est nous. *Pour parler profession* (septembre 2009). http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/septembre_2009/FeatureTeachingDiversity.asp
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), pp. 31-45.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Les presses de l'Université de Montréal.
- McCloskey, A., Southwick, K. (1996). Psychosocial Problems in Refugee Children Exposed to War. *Pediatrics*, vol. 97, no. 3, pp. 394-397.
- Mialaret, Marmoz, L., et Derrij, M. (2001). *L'interculturel en question : L'autre, la culture et l'éducation*. Collection Éducatives et sociétés. France : L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993). L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/antiraci/antirf.pdf>. Consulté le 27 février 2010.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (2006). Projet De Loi 194, modifiant le paragraphe 49(7) de la Loi sur l'éducation. [http://tpfr.edu.gov.on.ca/QsandAsBill194-49\(7\)FR.htm](http://tpfr.edu.gov.on.ca/QsandAsBill194-49(7)FR.htm). Consulté le 10 mars

2010.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (2008). Appuyer chaque élève : Tonifier l'éducation en Ontario.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/energize/energize.pdf>. Consulté le 28 février 2010.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (24 juin 2009). Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/119f.html>. Consulté le 27 février 2010.

MÉO. (2009). Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario. Disponible au <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>. Consulté le 20 juin 2010.

MÉO (2009). Subventions pour la participation et l'engagement des parents. Disponible au <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/story09.html>. Consulté le 2 juillet 2010.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants, révisé*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. ISBN 978-1-4435-2575-6.

Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse. (22 juin 2011). *Amélioration des services de santé mentale destinés aux enfants et aux jeunes*. Disponible au <http://news.ontario.ca/mcys/fr/2011/06/amelioration-des-services-de-sante-mentale-destines-aux-enfants-et-aux-jeunes.html>.

Moreau, A.C., Boudreault, P. (2002). *Stratégies d'inclusion: guide pour les parents et le personnel du préscolaire, visant à favoriser l'émergence d'une communauté inclusive*. Groupe de recherche Vision Inclusion, Université du Québec à Hull.

Nieto, S. (1999). *The Light in Their Eyes. Creating Multicultural Learning Communities. Collection Multicultural education series*. New York : Teachers College Press.

Olliff, L., Couch, J. (2005). Pathways and pitfalls: Refugee young people in and around the education system. *Youth Studies Australia*, 24(3), 42–46.

Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. Chapitre 6 de *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Rousseau, N., Bélanger, S. (dir.). Presses de l'Université du Québec.

Passani, A., Rydin, I. (Février 2004). *School as an Arena for Education, Integration and Socialisation*. A research report from Children in Communication About Migration (CHICAM). Contract No: HPSE-CT2001-00048.

Perroton, J. (2000). Les ambiguïtés de l'ethnisation des relations scolaires : l'exemple

- des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation. *VEI Enjeux*, no 121, p. 130-147.
- Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), pp. 55-81.
- Rousseau, N., Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec. Disponible en ligne au http://books.google.ca/books?id=1cc3xetWsuYC&pg=PA59&lpg=PA59&dq=cadre+conceptuel+inclusion+scolaire&source=bl&ots=1UjpYxEHq7&sig=5G7Aw206CsaV1LWP6Ra8QdWayao&hl=en&ei=xoOjS9ToFMq0tge119jxCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAoQ6AEwAA#v=onepage&q=cadre%20conceptuel%20inclusion%20scolaire&f=false. Consulté le 8 mars 2010.
- Rutter, M., Bishop, D., Pine, D., Scott, S., Stevenson, J., Taylor, E. et Thapar, A. (2006). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry, fifth edition*. Blackwell Publishing.
- Rutter, J. (2001). *Supporting refugee children in 21st Century Britain: A compendium of essential information*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 415-444). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Germain, M., Lapointe, C., Langlois, L. (2008). Les relations entre les écoles françaises hors Québec et leur communauté. Manuscit.qxd, p. 67-110
- Sangster, S. (2002). *Teaching to learn: Exploring alternative teaching strategies for oral/aural learners*. Australia. Perth: Adult Migrant Education Service.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'entrevue semi-dirigée. Dans Benoît Gauthier (éd.). *Recherche sociale, 5e éd.* Chapitre 13. Pp. 337-360.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-149). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd., p.337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches, 3e éd.* Sherbrooke, Québec.
- Silins, H., Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*, vol. 40 (5), p. 425-446.

- Sirois, N. (2011). *Ton étoile du Nord. Cahier destiné aux jeunes ayant vécu la guerre ou des moments de grande violence sociale avant de fréquenter une école au Canada*. Citoyenneté et Immigration Canada. Droits de reproduction et de distribution : COPA et ICESG.
- Statistique Canada (septembre 2009). Estimations démographiques trimestrielles. Avril à juin 2009 vol. 23 no 2. Produit 91-002-XIF au catalogue de Statistique Canada. <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-002-x/91-002-x2009002-fra.htm>
- Statistique Canada (2009). Estimations démographiques annuelles : Canada, provinces et territoires. Produit no 91-215-X au catalogue. <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-215-x/91-215-x2009000-fra.pdf>
- Statistique Canada (2005). Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada. S'établir dans un nouveau pays : un portrait des premières expériences. © Ministre de l'industrie. Catalogue no. 89-614-XIF.
- Statistique Canada (2001). Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Cycle 4. Septembre 2000 à mai 2011.
- Terrisse, B., Trottier, S., Chevarie, D. (1994). Valeurs éducatives parentales, origine ethnique et classes sociales. Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS), Université du Québec à Montréal, p. 233-259.
- Tousignant, M. (1992). La santé mentale des migrants : analyse de son contexte social et longitudinal. *Santé mentale au Québec*, vol. 17, no 2, pp. 35-45. Disponible au <http://id.erudit.org/iderudit/502069ar>
- Tran, K., Kustec, S., Chui, T. (2005). Devenir Canadien : intention, processus et résultat. Tendances sociales canadiennes, printemps 2005. Statistique Canada no 11-008 au catalogue.
- Unesco (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture : Paris.
- U.S. Committee for Refugees and Immigrants (2010). Working with Refugee and Immigrant Children. Disponible au : <http://www.refugees.org/resources/for-service-providers/working-with-refugees.html>
- Vang, C. T. (2005). Hmong-american students still face multiple challenges in public schools. *Multicultural Education*, 13(1), pp. 27-35.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Woods, A. (2009). Learning to be Literate: Issues of Pedagogy for Recently Arrived

Refugee Youth in Australia. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6 (1), pp. 81-101.

Worswick, C. (2001). Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada, 1994-1998. Statistique Canada, ISBN: 0-662-86392-5. Disponible au:
<http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=11F0019M2001178&lang=fra>

Annexes

- A- Stratégies pédagogiques pour une culture de l'inclusion (Connelly et Farmer, 2010)
- B- Lettre envoyée aux directions générales des conseils scolaires
- C- Lettre envoyée aux directions scolaires sollicitées
- D- Formulaire de consentement des participants
- E- Grille d'entrevue
- F- Tableau de compilation des résultats
- G- Grille d'interprétation
- H- Tableau des codes-concepts et sous-codes

Annexe A- Stratégies pédagogiques pour une culture de l'inclusion

Stratégies	Mises en pratique
L'établissement d'un climat de classe favorable à la communication entre les élèves	- Établissement de rapports de confiance entre les élèves et entre enseignants et élèves; - Activités collaboratives en classe et à l'école; - Emploi des (petits) groupes hétérogènes; - Occasions fréquentes de rétroaction (conseil de coopération, groupe d'appui pour adolescentes, etc.) - Communication fréquente avec les parents (réussites et difficultés)
La mise en évidence des stratégies métacognitives	- Encourager les élèves à se servir des stratégies métacognitives au début de tout projet : le SVA (ce que tu sais déjà, ce que tu veux savoir, comment tu vas y arriver) pour appuyer la révision des connaissances acquises antérieurement; - Appuyer le processus de réflexion critique chez l'enfant; - L'emploi de feuilles de route, des organisateurs graphiques; - L'emploi de la modélisation des tâches.
L'encouragement d'un processus d'apprentissage dirigé par l'élève	- L'autogestion et l'autoévaluation de l'apprentissage; - La participation de chacun pour organiser l'espace physique de la salle de classe ainsi que ses ressources.
Adaptations pour encourager des approches centrées sur les élèves particuliers	- Recours à une pédagogie différenciée pour permettre aux élèves de travailler à leur rythme; - Adaptation des activités des élèves plus ou moins avancés dans le cadre des activités communes; - Reconnaître les styles d'apprentissage variés; - La création d'exceptions pour élèves en difficulté (exemptions pour évaluations provinciales); - Suivi attentif des élèves.
Adaptations pour dédramatiser les difficultés	- Dédramatiser les erreurs comme partie de l'apprentissage; - L'utilisation de la technologie (ordinateurs portables) pour les élèves ayant de la difficulté avec le processus papier-crayon; - L'instruction en grand groupe; - L'instruction individuelle à retrait pendant de courtes périodes dans le but de faciliter la réinsertion en salle de classe.

Connelly et Farmer (2010)

Annexe B- Lettre envoyée aux directions générales des conseils scolaires

XXX 2011

À qui de droit,

Par la présente lettre, je souhaite solliciter l'appui de votre conseil scolaire dans le cadre d'une étude portant sur l'inclusion des élèves réfugiés dans les écoles élémentaires de langue française en Ontario. La thèse de maîtrise qui a pour titre « *Pratiques favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés mises en place par des directions d'écoles élémentaires de langue française en Ontario* » est rédigée par Michelle Thibault (chercheuse principale) sous la supervision de Mme Claire IsaBelle (professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa).

Les études récentes positionnent l'immigration comme facteur important de diversification ethnoculturelle des écoles de langue française en Ontario. On cite les récents mouvements mondiaux, tels les bouleversements en Afrique et en Haïti, qui établissent un lien étroit entre l'immigration et la diversité au sein de la francophonie ontarienne. Bien que cette diversification soit perçue par la plupart des études citées comme positive, le sort des élèves réfugiés est plus inquiétant pour les sociétés d'accueil prenant en considération les traumatismes dont ils peuvent avoir été victimes et la précarité de leur situation sociale, familiale et scolaire. Nous utilisons le terme « réfugiés » pour désigner tout nouvel arrivant susceptible d'avoir vécu ou d'avoir été témoin de violences et/ou d'avoir subi des traumatismes. Sans la mise en place de pratiques répondant aux besoins spécifiques de ces élèves, leur inclusion à la réalité scolaire ontarienne risque d'échouer.

La présente étude vise trois objectifs : Premièrement, une recension des pratiques innovatrices favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés mises en place par les directions d'école élémentaire de langue française en Ontario; Deuxièmement, une classification des pratiques répertoriées selon une grille comparative basée sur le modèle des expériences pivots de Bibeau et collab. (1992); Enfin, un partage de pratiques d'inclusion réussies afin d'enrichir le site VEL-TIC qui a pour mandat de diffuser les pratiques de vitalisation ethnolinguistique, créant ainsi une banque de ressources pour bien outiller les directions de milieux francophones minoritaires partout au Canada.

Nous sommes à la recherche de une à trois directions d'écoles élémentaires de langue

française reconnues dans votre conseil pour leur expertise dans le domaine de l'inclusion des élèves réfugiés. Les critères de sélection des participants sont les suivants

- 1) Être à la direction d'une école élémentaire en milieu minoritaire francophone en Ontario;
- 2) Être à la direction d'une école accueillant un haut pourcentage d'élèves issus de l'immigration (priorité mise aux secteurs d'accueil des familles réfugiées) ;
- 3) Être reconnu(e) dans son conseil (selon la direction générale ou la personne désignée) comme référence en matière d'inclusion scolaire des élèves nouveaux arrivants et réfugiés ;
- 4) Être reconnu(e) dans son conseil (selon la direction générale ou la personne désignée) pour avoir mis en place des pratiques d'inclusion qui ont fait leurs preuves auprès des élèves réfugiés.

Les entrevues se tiendront idéalement avant ou dès l'entrée scolaire 2011. Les dates exactes d'entrevues seront déterminées conjointement avec les participants selon leurs disponibilités. L'entrevue semi-dirigée se tiendra dans un local au choix du participant et est d'une durée approximative d'une heure.

Sur ce, je tiens à vous rappeler que l'objectif de l'étude en cours n'est point d'évaluer les pratiques mises en place par les directions scolaires de différents conseils mais bien de répertorier des pratiques innovatrices qui font la fierté du conseil scolaire et qui gagneraient à être découvertes et partagées dans un but commun : La réussite de chaque élève.

Je vous remercie grandement de l'attention portée à cette offre,
Au plaisir,

Annexe C- Lettre envoyée aux directions scolaires sollicitées

Ottawa, XXX

Monsieur XXX

Directeur,

École élémentaire XXXX

Conseil scolaire

XXXX

Bonjour,

Je suis enseignante de formation et je termine présentement une maîtrise en administration éducationnelle à l'Université d'Ottawa. Votre directeur général, M. XXX nous réfère à vous en raison de votre expertise dans le domaine de l'inclusion et de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et réfugiés afin de collaborer à notre projet de recherche.

La thèse de maîtrise qui a pour titre « *Pratiques favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés mises en place par des directions d'écoles élémentaires de langue française en Ontario* » est rédigée par Michelle Thibault (chercheuse principale) sous la supervision de Mme Claire IsaBelle (professeure agrégée à la faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa).

La présente étude vise trois objectifs : Premièrement, une recension des pratiques innovatrices favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés mises en place par les directions d'écoles élémentaires de langue française en Ontario; Deuxièmement, une classification des pratiques répertoriées selon une grille comparative basée sur le modèle des expériences pivots de Bibeau et collab. (1992); Enfin, une recension de pratiques d'inclusion réussies afin d'enrichir le site Veltic qui a pour mandat de diffuser les pratiques de vitalisation ethnolinguistique, créant ainsi une banque de ressources pour bien outiller les directions de milieux francophones minoritaires partout au Canada.

Notre projet consiste dans un premier temps à vous rencontrer pour une entrevue. Les entrevues doivent idéalement se tenir dès le début des classes 2011-2012 afin de

permettre à la chercheuse de classer les pratiques répertoriées et de soumettre sa thèse avant la fin de la session d'automne. Les dates exactes d'entrevues seront déterminées conjointement avec vous selon vos disponibilités (nous sommes très flexibles).

L'entrevue semi-dirigée se tiendra dans un local au choix du participant à l'intérieur de l'institution scolaire et sera d'une durée approximative d'une heure.

Nous vous invitons à prendre connaissance de la grille d'entrevue (en pièce jointe) qui contient l'ensemble des questions pour lesquelles nous sollicitons votre expertise.

Comme vous pouvez le constatez, la deuxième partie du questionnaire consiste en des questions informatives que vous pouvez répondre préalablement à la date d'entrevue si vous le souhaitez. Vos réponses nous permettront simplement de tracer un portrait de votre école. La troisième partie comporte des questions ouvertes et vise le recensement de pratiques innovatrices que vous avez mises en place ou que vous prévoyez mettre en place afin de favoriser l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés.

Votre participation permettra l'élaboration d'un répertoire de pratiques d'inclusion novatrices disponible en ligne à toutes les directions d'écoles canadiennes à partir du système de ressources Vel-TIC géré par le Conseil National de recherche du Canada. En plus de vous permettre de faire le point sur la situation des élèves réfugiés accueillis au sein de votre école, notre entrevue permettra également un partage de pratiques assurant l'inclusion et la réussite de ces élèves dans l'ensemble des écoles de langue française canadiennes.

Votre collaboration est importante pour nous aider à bien mener notre projet de recherche. Selon votre Directeur général, vous êtes une personne ressource au niveau de votre conseil. C'est pourquoi, votre participation à notre entrevue serait grandement appréciée.

Votre participation est volontaire. Les entrevues ne seront enregistrées et filmées qu'avec votre consentement. Si vous avez des questions, en tout temps, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale. Sur ce, je tiens à vous rappeler que l'objectif de l'étude en cours n'est point d'évaluer vos pratiques mais bien de répertorier des pratiques innovatrices qui font la fierté du conseil scolaire et qui gagneraient à être découvertes et partagées dans un but commun : La réussite de chaque élève.

Également, si lors de l'entrevue, vous sentez un inconfort, en tout temps vous pourrez vous retirer du projet.

Veuillez agréer, madame ou monsieur XXXX, nos salutations les plus distinguées.

Au plaisir!

Annexe D- Formulaire de consentement des participants

Titre du projet :

Pratiques favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés : Étude des perceptions de directions d'école élémentaire de langue française en Ontario.

Responsable du projet:

Michelle Thibault, chercheuse principale

Sous la supervision de Claire IsaBelle, directrice de thèse,

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Nature de ma participation :

Participer à une entrevue de 60 minutes.

Avantage (s) personnel(s) pouvant découler de ma participation :

Contribuer à un partage de pratiques permettant une meilleure inclusion et réussite scolaire des élèves réfugiés dans les écoles de langue française.

Inconvénient (s) personnel(s) pouvant découler de ma participation :

Aucun, étant donné l'anonymat des répondants.

Risque (s) :

Bien que l'objectif de l'étude soit de répertorier et non d'évaluer des pratiques d'inclusion citées par les directions scolaires, je (participant) ne néglige pas le risque relié au malaise psychologique ou émotionnel. Je suis conscient que le risque est faible mais tout de même présent. Pour atténuer ce risque, je comprends que je peux me retirer de l'étude à tout moment pendant l'entrevue et que je ne suis pas tenu de répondre à toutes les questions posées par la chercheuse.

Information concernant le projet :

La chercheuse principale s'engage à répondre, à ma satisfaction, à toute question que je poserai à propos du projet de recherche que j'accepte de participer.

Participation:

Il est entendu que ma participation au projet de recherche décrit ci-dessus est tout à fait libre. Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue de refuser d'y participer ou de refuser de répondre à certaines questions.

Confidentialité:

Il est entendu que si je n'autorise pas les chercheurs à divulguer mon nom ou des extraits de contenu de mon entretien, le tout demeurera confidentiel. Mon anonymat sera également assuré et tout extrait de mon entretien seront faits sous un pseudonyme. De plus, la chercheuse principale prend l'engagement de ne pas citer des propos ou de ne pas dévoiler des informations personnelles qui pourraient permettre de m'identifier, même sous le couvert d'un pseudonyme.

Enregistrements audio et vidéo :

L'entrevue ne pourrait être enregistrée qu'avec mon consentement écrit (participant). Dans le cas où je consente à l'enregistrement audio et/ou vidéo, ces enregistrements pourraient contribuer à l'atteinte du troisième objectif de la recherche soit de diffuser des pratiques réussies afin d'enrichir le site Vel-TIC. Le site Vel-TIC qui a comme mandat la diffusion de pratiques de vitalisation ethnolinguistique, créant ainsi une banque de ressources pour bien outiller les directions scolaires de milieux minoritaires partout au Canada.

Consentement :

Le formulaire de consentement comprend six sections afin de me permettre un consentement éclairé:

- 1- J'autorise ou non la tenue de l'entrevue ;
- 2- J'autorise ou non l'enregistrement de l'entrevue ;
- 3- J'autorise ou non à être filmé lors de l'entrevue;
- 4- J'autorisation ou non que les extraits audio de l'entretien soient diffusés AVEC mon nom dans le système de ressources hypermédias VEL-TIC;
- 5- J'autorise ou non que les extraits vidéo de l'entretien soient diffusés-publiés AVEC mon nom dans le système de ressources hypermédias VEL-TIC;
- 6- J'autorise ou non que des extraits de l'entretien lors des écrits soient diffusés-publiés.

Si je donne l'autorisation de diffuser des extraits de l'entretien dans le système de ressources Vel-TIC, AVANT la diffusion, la chercheuse s'engage à me demander d'en vérifier le contenu et de tenir compte de mes commentaires.

Copie :

Deux copies du présent document me sont remises et les deux copies doivent être signées. Une copie sera retournée au chercheur et l'autre doit être conservée dans mes dossiers.

Pour toute question concernant ce projet de recherche, veuillez communiquer avec Michelle Thibault (chercheuse principale) ou encore avec Claire IsaBelle (directrice du projet de thèse).

SECTION I : Autorisation ou non à participer à l'entretien

Je, soussigné.e (votre nom) _____, consens par la présente à participer à l'entretien, dans les conditions décrites ci-dessus.

Signature

Date

SECTION II : Autorisation ou non à enregistrer l'entretien

Je, soussigné.e (votre nom) _____, consens par la présente à ce que le chercheur enregistre l'entretien.

Signature

Date

SECTION III : Autorisation ou non à filmer l'entretien

Je, soussigné.e (votre nom) _____, consens par la présente à ce que le chercheur filme l'entretien.

Signature

Date

Consentement à publier des extraits sur le site Vel-TIC

Le site Vel-TIC est hébergé sur le serveur du Conseil National de recherche canadien à Moncton et s'adresse aux directions d'école en milieu minoritaire sur tout le territoire canadien.

L'équipe du projet VEL^{TIC} se compose d'individus provenant de divers organismes canadiens. Elle regroupe des experts en apprentissage, en apprentissage électronique, en minorités linguistiques, en technologie de l'information et en d'autres champs d'expertise aptes à promouvoir et soutenir la vitalisation ethnoлингistique.

Claire IsaBelle, Ph.D. (Université d'Ottawa)
Phyllis Dalley, Ph.D. (Université d'Ottawa)
François Desjardins, Ph.D. (Université d'Ottawa)
Hélène Fournier, Ph.D. (Conseil national de recherches du Canada)
Rodrigue Savoie, Ph.D. (Conseil national de recherches du Canada)
Rodrigue Landry, Ph.D. (collaborateur, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques)
Normand Brunelle (partenaire, Centre d'excellence en informatique, CCNB Bathurst)

Lorsque vous donnez votre consentement à la publication ou à la diffusion d'extraits audio, vidéo ou écrits, vous nous autorisez à placer des sections d'entrevues ou à citer des pratiques sur le site Vel-TIC. Bien que destiné aux directions scolaires canadiennes, le site Vel-TIC reste un site internet ouvert à tous. L'identité des participants ne peut donc pas être assurée sur les extraits vidéo et audio. Bien que nous ne pouvons garantir qui a accès aux extraits publiés sur le site, nous nous assurons que les extraits ne puissent être enregistrés sur un ordinateur pour usage personnel.

SECTION IV : Autorisation ou non à diffuser des extraits AUDIO de l'entretien AVEC ou SANS mon nom dans le système VEL-TIC

Je, soussigné.e (votre nom) _____, consens par la présente à ce que les chercheurs diffusent dans le système VEL-TIC des extraits audio de mon entretien.

☐ **AVEC mon nom et prénom**

☐ **SANS mon nom et prénom**

Signature

Date

SECTION V : Autorisation ou non à diffuser des extraits vidéo de l'entretien dans le système VEL-TIC AVEC ou SANS mon nom et prénom

Je, soussigné.e (votre nom) _____, consens par la présente à ce que les chercheurs diffusent dans le système VEL-TIC des extraits vidéo de l'entretien.

☐ **AVEC mon nom et prénom**

☐ **SANS mon nom et prénom**

Signature

Date

SECTION VI : Autorisation ou non à publier des extraits de l'entretien dans des écrits

Je, soussigné.e (votre nom) _____, consens par la présente à ce que les chercheurs publient des extraits de l'entretien dans des écrits SANS mon nom.

Signature

Date

Annexe E- Grille d'entrevue

Pratiques favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés

I – PRÉAMBULE

Bonjour,

J'aimerais vous inviter à prendre un peu de votre temps pour répondre à quelques questions d'entrevue. Seriez-vous disponible pour environ 60 minutes ?

Le thème abordé sera l'implantation de pratiques favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés au sein de votre école.

II - QUESTIONS INFORMATIVES

A. Profil de la direction scolaire

1. Depuis combien d'années êtes-vous en poste à la présente école?
2. À quelles autres écoles avez-vous occupé le poste de direction/direction adjointe?
3. Combien d'années d'expérience avez-vous à la direction (au total)?
 - a. À la direction adjointe (dans quelle école) ?
 - b. Comme enseignant (dans quelle école) ?
4. Comment décririez-vous votre profil professionnel (formations supplémentaires, champs d'expertises, postes occupés)?

B. Profil d'école

- 1- Nom de l'école?
- 2- Quel est le profil du secteur de fréquentation scolaire?
- 3- Combien d'élèves compte votre école à ce jour?
- 4- À quel taux estimez-vous le nombre d'élèves **issus de l'immigration** au sein de votre école?
 - a) Nombre d'élèves?
 - b) Nombre de familles?
 - c) Pays d'origine de la majorité ?

- 5- À quel taux estimez-vous le nombre de **nouveaux arrivants** (arrivés au Canada depuis 4 ans ou moins) au sein de votre école?
- a) Nombre d'élèves?
 - b) Nombre de familles?
 - c) Pays d'origine de la majorité ?
- 6- À quel taux estimez-vous le nombre d'**élèves réfugiés** au sein de votre école?
- a) Nombre d'élèves?
 - b) Nombre de familles?
 - c) De quels régions/pays proviennent ces élèves réfugiés (à votre connaissance)?
- 7- À votre connaissance, quel est le profil de ces élèves réfugiés (événements perturbateurs vécus, motif du déplacement, situation familiale, habilités langagières, scolaires et sociales, etc)?

III - QUESTIONS DESCRIPTIVES

- 1- Quelles sont, selon vos expériences, les plus grandes difficultés liées à l'inclusion des élèves réfugiés dans votre école?
- 2- Quels sont, selon vos expériences, les besoins spécifiques des élèves réfugiés à l'école?
- 3- En quoi consiste le processus d'accueil des élèves réfugiés à l'école?
- 4- Pouvez-vous me nommer 3 pratiques (culturelles, sociales, pédagogiques, etc.) mises en place afin de favoriser **l'inclusion et la réussite scolaire** des élèves réfugiés.
 - a. Pourquoi avez-vous mis cette pratique en place ?
 - b. À quels besoins cette pratique répond-elle ?
- 5- Est-ce qu'il existe des pratiques que vous souhaiteriez mettre en place afin de favoriser l'inclusion et la réussite scolaire de vos élèves réfugiés mais que vous n'avez pas eu la chance (pour diverses raisons)?
 - a. À quels besoins cette pratique répond-elle ?
 - b. Quelles raisons vous empêchent de mettre ces pratiques de l'avant?

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ces questions d'entrevue.

Votre participation est très appréciée.

Au plaisir !

Annexe F- Tableau de compilation des résultats

Pratiques	Conjonctures protectrices						
	1	2	3	4	5	6	7
<i>5.1.1.1 Dépistage et profil de l'élève</i>	X			X			X
<i>5.1.1.2 Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)</i>	X	X		X	X	X	X
<i>5.1.1.3 Répartition des ressources humaines</i>	X						
<i>5.1.1.4 Les rencontres et les CAP</i>	X		X		X		
<i>5.1.1.5 Logiciel pour apprendre la langue</i>	X	X					X
<i>5.1.1.6 Classes hétérogènes</i>		X					
<i>5.1.2.1 Rencontres d'information communautaire</i>					X	X	
<i>5.1.3.1 Travailleuses en établissement</i>		X			X	X	
<i>5.1.3.2 Activités familiales</i>	X	X	X	X		X	
<i>5.1.3.3 Contrat</i>				X			
<i>5.1.3.4 Cours de langue</i>							
<i>5.1.3.5 Guide d'information</i>		X				X	
<i>5.1.3.6 Modelage</i>	X				X		
<i>5.1.3.7 Mamans sur les bancs d'école</i>		X		X			
<i>5.1.3.8 Parents comme ressources</i>		X		X	X	X	X
<i>5.1.3.9 Rencontres accessibles</i>						X	
<i>5.1.3.10 Communication orale (Signer voice)</i>						X	
<i>5.1.4.1 Rencontres d'information communautaires</i>			X		X	X	
<i>5.1.4.2 Soirées cinéma</i>		X					
<i>5.1.4.3 Soirée d'information commanditée</i>	X						
<i>5.1.5.1 Comité d'accueil</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>5.1.5.2 Cahier Ton étoile du Nord</i>	X	X			X		
<i>5.1.5.3 Référence en travail social</i>							
<i>5.1.6.1 Jumelage</i>	X	X					X

Conjonctures :

- 1- gain
- 2- interaction
- 3- sécurité
- 4- intégrité
- 5- confiance
- 6- continuité
- 7- estime de soi

Annexe G- Grille d'interprétation

	Protectrices		Fragilisantes	
1	Gain	<i>avantage, bénéfice, produit, profit, rendement, succès, réparation, enrichissement, triomphe, victoire, progrès, réussite</i>	Perte	<i>Abandon, fuite, privation, deuil, mort, séparation, déficit, manquement, manque, privation, défaite, défaite, insuccès</i>
2	Interaction	<i>Réseau, ami, social, sociabilité, entourage, collective, communautaire, sociétal, lien, socialiser</i>	Isolement	<i>individuel, isolé, confinement, enfermement, isolation, solitude, abandon, délaissement, désertion, exil, éloignement, expatriation, expulsion, isolement, séparation</i>
3	Sécurité	<i>stabilité, assurance, calme, confiance, sûreté, tranquillité, équilibre, permanence, constance, continuité, durabilité, fermeté, paix, structure, encadrement</i>	Insécurité	<i>Danger, appréhension, crainte, inquiétude, alarme, menace, risque, fragilité, fragile</i>
4	Intégrité	<i>totalité, équité, intégralité, droiture, impartialité, intègre, justice, juste, respect, appréciation, appartenance</i>	Éclatement	<i>Vide, altération, malhonnêteté, abandon, lacune, manque, privation, distance, ennui, renier,</i>
5	Confiance	<i>assurance, espérance, espoir, foi, certitude, fiabilité, assuré, communicatif, communication, démonstratif, démontre, ouvert, lien,</i>	Méfiance	<i>craintif, défiant, méfiant, défiance, prudent, incompréhension</i>
6	Continuité	<i>cohésion, continuation, durabilité, permanence, perpétuation, accord, union, vécu, reconnaissance, partir de, accepter</i>	Rupture	<i>Fin, cassure, coupure, interruption, scission, séparation, déchirure, changement, séparation</i>
7	Estime de soi	<i>affinité, amabilité, amitié, bienveillance, bonté, camaraderie, charité, considération, familiarité, honneur, respect, indépendant, indépendance, maître, supérieur, haut, valoriser</i>	Infériorité	<i>désavantage, handicap, bas, commun, insignifiant, médiocre, mineur, moindre, négligeable, secondaire, dépendant, retard, ignorance</i>

Annexe H- Tableau des codes- concepts et sous –codes

CATÉGORIE	Sous catégorie	Description
1- Évaluation diagnostique et suivi de l'élève	<i>1.1 Dépistage et profil de l'élève</i>	Mention de l'importance du dépistage et de la rédaction du profil de l'élève ou d'un suivi . Certains parlent de profil académique (scolaire) et d'autres du profil socio affectif.
	<i>1.2 Différenciation en salle de classe (Programme ALF-PANA)</i>	Mention de différenciation, de l'utilisation des programmes cadres ALF et/ou PANA. Mention que l'objectif est l'inclusion ou l'intégration en classe régulière.
	<i>1.3 Répartition des ressources humaines</i>	Mention de gestion et de répartition des ressources humaines, de manipulation de l'horaire des enseignants au niveau du minutage afin de combler les besoins académiques des enfants réfugiés. Utilisation des termes « équipe de la réussite » ou « équipe-école » qui rassemble les ressources humaines du soutien à l'élève de l'école (enseignants ressources, accompagnants en littératie et en numératie, éducatrices spécialisées, travailleurs sociaux, orthophonistes, moniteurs de langues, tuteurs, etc.).
	<i>1.4 Les rencontres et les CAP</i>	Mention des rencontres CAP ou de rencontres qui ont pour but de prendre le temps de se questionner, de discuter et de réfléchir par rapport aux besoins de certains élèves, de suivre leurs progrès.
	<i>1.5 Logiciel pour apprendre la langue</i>	Mention des difficultés pour les enfants réfugiés au niveau de l'acquisition de la langue d'enseignement, surtout au niveau de la communication orale et des divers outils ou logiciels qui existent afin d'aider l'élève allophone à acquérir un niveau adéquat de la langue d'enseignement le plus rapidement possible.
	<i>1.6 Classes hétérogènes</i>	Mention de l'importance de bien gérer le placement des enfants réfugiés dans les salles de classe afin de ne pas mettre tous les enfants nouvellement arrivés qui éprouvent des difficultés dans la même classe (classe

		d'accueil).
2- Compétences interculturelles des intervenants scolaires	<i>2.1 Rencontres d'information communautaire</i>	Mention de l'implication de la communauté dans la formation interculturelle des intervenants scolaires.
3- Engagement des parents	<i>3.1 Travailleuses en établissement</i>	Mention des Travailleuses en établissement (TEÉ), d'« Agents de liaison » ou encore à des « Agents multiculturels » et de leur rôle.
	<i>3.2 Activités familiales</i>	Mention d'activités familiales qui regroupent les activités parascolaires où l'ensemble des familles de l'école sont invitées pour jouer des jeux, pratiquer un sport, visionner un film, etc. Mention de rassemblement et de réseautage.
	<i>3.3 Contrat</i>	Mention de signature de contrat aux parents en début d'année scolaire afin qu'ils s'engagent
	<i>3.4 Cours de langue</i>	Offre des cours aux parents pour apprendre la langue d'enseignement de leur enfant.
	<i>3.5 Guide d'information</i>	Mention de la création d'un guide d'information à l'intention des nouvelles familles accueillies à l'école.
	<i>3.6 Modelage</i>	Mention de modelage, de l'utilisation de l'expertise d'une enseignante pour apprendre aux parents des stratégies en littératie (lecture).
	<i>3.7 Mamans sur les bancs d'école</i>	Association avec un organisme communautaire afin d'accueillir les mamans pour assister à différents ateliers offerts par des services communautaires et pour visiter les salles de classe.
	<i>3.8 Parents comme ressources</i>	Mention de l'utilisation des parents comme ressource de langue française.
	<i>3.9 Rencontres accessibles</i>	Mention de location d'un local ou de la salle communautaire de l'immeuble où une grande proportion des familles réside.
	<i>3.10 Communication orale (Signer voice)</i>	Mention des différences culturelles au niveau de la communication et de l'utilisation du système téléphonique <i>Signer voice</i> .

4- Partenariat avec la communauté	<i>4.1 Rencontres communautaires</i>	Mention d'une rencontre d'information communautaire et/ou du rôle des différents acteurs communautaires dans l'accueil des élèves nouveaux arrivants.
	<i>4.2 Soirées cinéma</i>	Mention de l'organisation de soirées cinéma à l'école.
	<i>4.3 Soirée d'information commanditée</i>	Mention de kiosques installés par des entreprises à l'école lors de la soirée d'information pour les parents.
5- Moyens d'expression	<i>5.1 Comité d'appui</i>	Mention d'un comité d'accueil ou d'un groupe responsables d'assurer une rétroaction avec les élèves nouveaux arrivants au long de l'année scolaire.
	<i>5.2 Cahier Mon étoile du Nord</i>	Mention du cahier <i>Mon étoile du Nord</i> .
	<i>5.3 Référence en travail social</i>	Mention de recours aux services de travailleurs sociaux lorsqu'ils sont en prise avec un enfant susceptible d'avoir vécu un traumatisme ou de vivre certaines difficultés reliées au déplacement de sa famille.
6- Accueil	<i>6.1 Jumelage</i>	Mention de jumelage ou de pairage du nouvel élève avec un élève volontaire de sa classe.