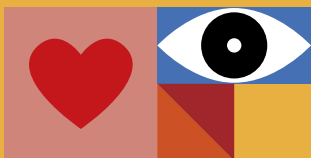


Faire une différence

Guide de sensibilisation à partir de récits
de pratique d'enseignants.e.s œuvrant auprès
d'élèves réfugié.e.s dans un contexte libanais à
l'intention du personnel enseignant





Merci à toutes les enseignantes et à tous les enseignants qui œuvrent auprès d'élèves réfugié.e.s.

Merci à toutes les enseignantes et à tous les enseignants au Liban qui ont participé à ce projet, malgré les conditions précaires dans lesquelles elles et ils travaillent.

Merci à toutes les enseignantes et à tous les enseignants au Québec et ailleurs qui vont utiliser ce guide.

Et merci à Fabian Will pour la mise en page et l'infographie!

© Rola Koubeissy, Geneviève Audet et Olivier Arvisais, 2025.

Reproduction permise à des fins non-commerciales

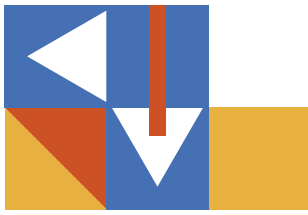
Pour citer ce document :

Koubeissy, R., Audet, G. et Arvisais, O. (2024). *Faire une différence. Guide de sensibilisation à partir de récits de pratique d'enseignants.e.s œuvrant auprès d'élèves réfugié.e.s dans un contexte libanais à l'intention du personnel enseignant*. Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation, ERIFARDA et Chaire UNESCO de développement curriculaire.



Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE	4
Les personnes réfugiées et l'éducation en situation d'urgence et de crise	4
Le projet de recherche <i>Faire une différence</i>	5
Le guide de sensibilisation à partir de récits de pratique	6
Pourquoi un tel guide?	6
À qui s'adresse-t-il?	6
Que contient-il?	6
UNE MISE EN CONTEXTE NÉCESSAIRE	7
Le contexte libanais	7
PARTIE 1 : S'IMPRÉGNER DE LA RÉALITÉ	13
PARTIE 2 : APPROCHER LES RÉCITS DE PRATIQUE PAR DES THÈMES	14
Les thèmes dégagés : une vue d'ensemble	14
Le thème 1 : La relation pédagogique	15
Le thème 2 : Les relations avec les familles	25
Le thème 3 : La violence en contexte éducatif	31
Le thème 4 : Le rôle de l'enseignant.e. en contexte d'urgence et de crise	38
PARTIE 3 : SE PROJETER DANS SA FUTURE PRATIQUE	46
La relation pédagogique	46
Les relations avec les familles	46
La violence en contexte éducatif	47
Le rôle de l'enseignant.e en contexte d'urgence et de crise	47



INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les personnes réfugiées et l'éducation en contexte d'urgence

Les déplacements forcés atteignent des niveaux sans précédent, exacerbant les défis éducatifs pour les enfants réfugié.e.s. À la fin de l'année 2023, environ 117,3 millions de personnes étaient déplacées de force en raison de persécutions, de conflits, de violences, de violations des droits humains ou d'événements perturbant gravement l'ordre public. Selon le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), ce nombre a probablement dépassé les 120 millions en avril 2024 et pourrait atteindre 125 millions d'ici 2025 en l'absence d'une réponse internationale efficace (HCR, 2024). Parmi ces populations déplacées, 37,9 millions sont des personnes réfugié.e.s enregistré.e.s, dont 40 % ont moins de 18 ans, et 68,3 millions sont des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (HCR, 2024). À Gaza, par exemple, deux millions de Palestinien.ne.s sont déplacé.e.s en raison du génocide en cours, privant 625 000 élèves d'accès à l'éducation en 2024 (Amnistie Internationale, 2024). L'éducation, reconnue comme un droit fondamental par la Déclaration universelle des droits humains (1948) et la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), reste néanmoins inaccessible pour beaucoup d'enfants réfugié.e.s. En 2019, environ 127 millions de jeunes d'âge scolaire étaient déscolarisé.e.s dans des pays en situation de crise, représentant près de la moitié de la population déscolarisée mondiale (INEE, 2020). Les données du HCR montrent que, dans 40 pays, seuls 68 % des enfants réfugié.e.s étaient inscrits à l'école primaire en 2021, un taux qui chute à 34 % dans l'enseignement secondaire et à 5 % dans le postsecondaire (HCR, 2021).

Dans certaines régions, comme Gaza et le Liban, le génocide et la guerre ont affecté les infrastructures scolaires. En 2024, les destructions massives à Gaza ont anéanti 84,6 % des écoles, tandis que 60 % des écoles

publiques libanaises servaient d'abris pour les personnes déplacées, privant 10 800 élèves d'accès à l'éducation (CLS, 2024; UNICEF Liban, 2024). Ces statistiques révèlent que les engagements internationaux, dictés par des agendas politiques, sont souvent insuffisants pour répondre efficacement à l'ampleur des crises. De ce fait, les enfants réfugié.e.s continuent de faire face à des obstacles considérables pour accéder à une éducation de qualité. Ces défis sont amplifiés par la pénurie de ressources, la faible mobilisation des fonds humanitaires et l'absence de cadres éducatifs adaptés à leurs besoins spécifiques. Par exemple, dans les camps de personnes réfugié.e.s, les opportunités éducatives sont souvent limitées à des programmes scolaires précaires, incapables de fournir une éducation qui favorise l'inclusion socioscolaire et le développement des compétences nécessaires pour un avenir stable (Dryden-Peterson, 2022). Pourtant, l'éducation reste essentielle pour renforcer la résistance des communautés affectées. Elle a le potentiel de fournir aux enfants déplacés un espace de normalité, un soutien psychosocial et les apprentissages nécessaires pour reconstruire leur avenir. Des initiatives telles que le projet d'Éducation pour tous (EPT) et l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) reflètent les tentatives internationales pour garantir une éducation inclusive et équitable à tous, y compris aux enfants réfugié.e.s (UNESCO, 2015). Ces engagements nécessitent cependant des actions concrètes, notamment l'augmentation des investissements dans les programmes éducatifs, la reconstruction des infrastructures scolaires et la mise en œuvre de politiques éducatives adaptées aux contextes de crise. Si les efforts ne s'intensifient pas, l'augmentation continue du nombre de personnes déplacées pourrait aggraver la situation éducative mondiale, rendant encore plus urgente une réponse coordonnée et durable.

Le projet de recherche Faire une différence

De nombreuses régions du monde vivent des conflits et des guerres et des populations sont contraintes de chercher refuge ailleurs. Il est donc essentiel de faire des recherches sur ce sujet et de produire des données de qualité pour appuyer le travail des enseignant.e.s qui travaillent auprès d'élèves réfugié.e.s. Il est aussi important d'étudier les réalités et les conditions pré et péri-migratoires des familles, ainsi que les parcours éducatifs des élèves afin d'être en mesure de mettre en place des pratiques sensibles à leurs réalités dans les écoles des pays d'installation. En effet, l'intervention auprès d'élèves réfugié.e.s constitue une préoccupation grandissante chez les enseignant.e.s qui travaillent dans la région métropolitaine ou ailleurs au Québec, notamment dans les villes désignées pour l'accueil des personnes réfugiées parrainées par l'État.

Le projet de recherche (2021-2022) qui est à la base de ce guide pédagogique, qui portait sur l'intervention pédagogique auprès d'élèves réfugié.e.s syriens au Liban, donc en contexte d'urgence et de crise, est un pas dans ce sens. En effet, après leur plus ou moins long séjour au Liban, certain.e.s de ces élèves et leurs familles seront accueilli.e.s dans plusieurs pays occidentaux, dont le Canada et le Québec. En donnant la parole à des enseignant.e.s en contexte libanais pour qu'ils témoignent des enjeux qui touchent leur expérience professionnelle et pour qu'ils décrivent leurs interventions auprès d'élèves réfugié.e.s, à partir d'un événement particulier, nous avons pu reconstruire avec elles et eux des récits de pratique.

Les dix récits de pratique

De l'affection et de la compassion Moreed	
Pour construire la future génération Molhem	Penser aussi au bien-être des enseignants Nasser
Avoir un grand sens de l'humanité Adel	
L'école comme une maison pour les élèves Rima	Il m'a déchiré le cœur Ayan
Il faut éduquer les élèves réfugiés Ali	Il faut bien connaître les élèves Afifa
	Leur donner de l'espoir Rania
Apprendre à vivre ensemble Marwa	

Le guide de sensibilisation à partir de récits de pratique

Pourquoi un tel guide?

Le projet de recherche à la base de ce guide, qui s'est déroulé au Liban en 2021-2022, a permis de rendre disponible le recueil de récits de pratique. Faire une différence. Ces récits, parce qu'ils rendent compte de situations vécues par des enseignant.e.s œuvrant auprès d'élèves réfugié.e.s syriens en contexte libanais, sont susceptibles de soutenir la formation des enseignant.e.s au Québec. Ainsi, par l'entremise de ce guide, nous souhaitons permettre d'établir un dialogue entre des enseignant.e.s qui accueillent des élèves réfugié.e.s dans leurs classes, mais qui œuvrent dans des contextes différents.

Cet éclairage des enjeux qui ont cours en contexte libanais à partir des récits de pratique recueillis permettra ainsi à la fois de rendre disponible du matériel pédagogique de formation initiale et continue pour les enseignant.e.s en contexte québécois et d'être en mesure de bonifier des programmes de formation en les adaptant aux besoins des enseignant.e.s œuvrant dans des situations de crise humanitaire, de conflit armé, de guerre ou de post-conflit. D'ailleurs, le nouveau Référentiel de compétences professionnelles en enseignement au Québec insiste à plusieurs reprises sur la mise en place des pratiques qui tiennent compte des besoins des élèves et leurs réalités de vie (MEQ, 2020); ce guide se veut une initiative en ce sens.

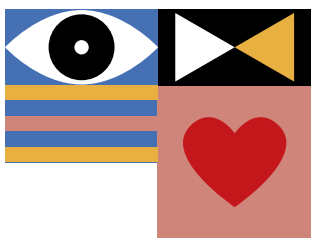
À qui s'adresse-t-il?

Le guide s'adresse à des enseignant.e.s qui interviennent auprès d'élèves réfugié.e.s dans les pays de transit et d'installation ou à toute autre personne qui souhaite s'informer et se sensibiliser aux enjeux de l'éducation en situation d'urgence, de crise et de guerre, aux réalités pré et péri migratoires des élèves et de leurs familles de même qu'aux conditions de travail des enseignant.e.s dans ces contextes.

Que contient-il?

D'abord, une présentation du contexte libanais, en tant que contexte d'urgence et de crise, est réalisée. Des extraits provenant des récits de pratique recueillis dans le cadre du projet ont été ajoutés afin d'offrir une possibilité de comprendre le contexte scolaire de point de vue des enseignant.e.s. Ensuite, une première partie permet de s'imprégner de la réalité de l'éducation en situation d'urgence et de crise par le biais des récits de pratique dans leur intégralité. Il s'agit de dix récits, de six à 10 pages chacun, qui relatent une situation spécifique choisie par la personne qui raconte et qui ouvrent ainsi sur des sujets différents en termes de pratiques, de préoccupations, d'événements et d'actions. Nous vous proposons des questions d'analyse et de réflexion à partir de ces récits. Une deuxième partie propose d'appréhender les réalités vécues par les enseignant.e.s en contexte libanais à partir d'extraits sélectionnés qui illustrent de quatre thèmes que nous avons dégagé des récits. Ces derniers sont abordés parfois de manière similaire, parfois de manières différentes par les enseignant.e.s dans leurs récits, à travers les situations racontées. Nous vous invitons dans cette partie à réfléchir à des questions plus spécifiques en lien avec les thèmes ciblés. Une troisième partie vous permet de vous projeter dans votre future pratique et de nourrir vos réflexions relativement à la façon dont vous concevez votre rôle d'enseignant.e.



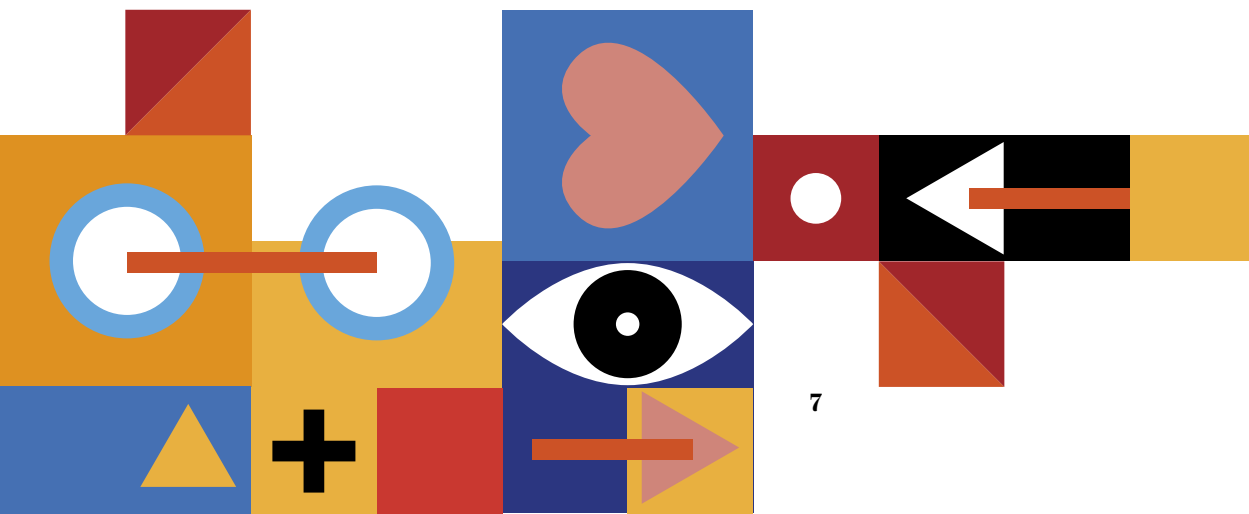


UNE MISE EN CONTEXTE NÉCESSAIRE

Le contexte libanais

Shuayb et al. (2023) ont été en mesure de distinguer deux paradigmes pour l'éducation des élèves réfugié.e.s, à la lumière d'une étude longitudinale dans trois contextes différents. Un premier modèle, le modèle intégrateur, se déploie dans les pays dit d'installation. Il met de l'avant l'intégration des élèves réfugié.e.s dans le système éducatif du contexte d'accueil, plutôt que des infrastructures ou des fonctionnements spécifiques. Certains pays toutefois, dont le Canada, disposent des ressources et des politiques nécessaires pour accueillir et soutenir l'intégration à long terme des élèves réfugié.e.s (Shuayb et al., 2023). Par exemple, en 2022, le Québec a accueilli 3 755 réfugié.e.s sélectionné.e.s à l'étranger et a mis en place des mesures d'accompagnement des élèves réfugié.e.s et de leur famille. Un deuxième modèle dégagé, le modèle d'urgence, se déploie dans des pays à revenu faible ou intermédiaire. Il se veut une réponse immédiate et à court terme aux besoins éducatifs des enfants lors de situations de crise. Il est important de souligner que 76 % des personnes réfugiées sont accueillies dans des pays en crise (UNHCR, 2023), dont certains, comme le Liban, font déjà face à des situations précaires et à un système éducatif peu développé, ce qui affecte leur capacité à offrir une éducation à des jeunes réfugié.e.s. D'une part, les écoles ne sont pas toutes équipées pour accueillir un nombre croissant d'élèves et, d'autre part, les enseignant.e.s ne sont pas nécessairement formé.e.s pour les inclure (UNHCR, 2021).

Par ailleurs, au-delà de ces problèmes, certaines mesures éducatives contribuent à limiter l'accès à l'école pour les enfants réfugié.e.s. C'est le cas au Liban où les élèves réfugié.e.s syrien.ne.s ne peuvent pas s'inscrire facilement à l'école (Shuayb et Crul, 2020), ce qui a nécessairement un impact sur leur scolarisation et sur leur persistance à l'école, mais aussi plus largement sur leurs conditions de vie.



Au fil des années, le Liban a accueilli des réfugié.e.s de partout. La crise économique et politique que connaît le pays depuis 2019 a complexifié le processus d'accueil et d'intégration des personnes réfugiées. Comme c'est un pays limitrophe à la Syrie, la question de l'accueil des réfugié.e.s syrien.ne.s est rapidement devenue un objet de débat politique (Geisser, 2013). Des milliers d'enfants réfugié.e.s syrien.ne.s sont déscolarisé.e.s au Liban, bloqué.e.s par des politiques du ministère de l'Éducation exigeant notamment qu'il.elle.s aient des certificats de scolarité officiels, un permis de séjour au Liban et d'autres documents officiels difficiles à obtenir (Shuayb et al., 2020). Il est important de noter que près de 35 % des enfants d'âge scolaire sont scolarisé.e.s dans les écoles au Liban et 4 % des enfants inscrit.e.s atteignent la 9^e année (Shuayb et al., 2023). De nombreux jeunes réfugié.e.s ne fréquentent aucune école, notamment des adolescent.e.s qui travaillent dans divers domaines, des enfants ayant des handicaps ou des troubles ou encore des jeunes n'ayant aucune preuve officielle de scolarisation précédente. De plus, afin de soutenir financièrement leurs familles, les élèves décrochent par manque de motivation dû au fait que les personnes réfugiées n'ont pas accès à tous les emplois et que certains programmes d'études ne sont pas reconnus au Liban. Les écoles publiques qui accueillent des réfugié.e.s syrien.ne.s offrent deux périodes d'enseignement : l'avant-midi, principalement réservé aux Libanais.es, et l'après-midi, aux Syrien.ne.s. Les élèves y suivent un curriculum libanais rigide et leur scolarité antérieure est méconnue (Shuayb et al., 2020). La plupart des cours sont dispensés en anglais ou en français au Liban alors que le programme d'étude syrien privilégie l'arabe. Il est important de préciser que la situation actuelle est de plus en plus difficile et complexe. Depuis le début de la guerre sur le Liban en septembre 2024, les personnes réfugiées syriennes sont également touchées et se voient contraintes de se déplacer vers des zones plus sécuritaires, ce qui impacte la scolarisation de leurs enfants. Étant donné que le projet de recherche a été mené en 2021-2022, les réalités récentes de la guerre et de nouveaux déplacements forcés n'ont pas été pris en compte. Il n'y a aucun doute que ce nouveau contexte exige une adaptation du système d'éducation et des initiatives de soutien à tous les élèves sur la terre libanaise.

En contexte d'urgence et de crise, le travail des enseignant.e.s. devient plus exigeant avec l'évolution des besoins des élèves tant sur le plan pédagogique que social. Le travail devient aussi de plus en plus complexe lorsque les enseignant.e.s sont eux et elles-mêmes réfugié.e.s (Dryden-Peterson, 2022) et que le pays lui-même est en crise économique, politique et sociale. Dans notre échantillon, huit enseignant.e.s sont dans la première situation, c'est-à-dire qu'ils et elles partagent les mêmes conditions de vie ainsi que les mêmes inquiétudes. Il s'agit d'Adel, d'Afifa, d'Ali, de Marwa, de Molhem, de Moreed, de Nasser et de Rania¹.

« L'un de mes élèves m'a répondu qu'il n'avait pas de maison. Je lui ai répondu que moi non plus, je n'avais pas de maison et je l'ai invité à décrire sa tente. Nous vivons tous dans des tentes. »

Extrait du récit d'Afifa

Les deux autres sont dans la deuxième situation, c'est-à-dire qu'elles sont touchées par les conséquences de la crise économique et sociopolitique au Liban. Il s'agit d'Ayan et de Rima.

« Aujourd'hui, au Liban, comment puis-je offrir l'espoir à un élève ou même à moi-même? Face à une crise qui sévit dans tous les domaines, je me trouve parfois dans une mauvaise situation. Comment puis-je favoriser chez l'élève un sentiment que je ne possède pas? »

Extrait du récit de Rima

¹ Nous en profitons pour mentionner que les prénoms utilisés sont des pseudonymes choisis par les personnes participantes.

Les extraits de récits de pratique qui suivent permettent de prendre la mesure de la réalité de la scolarisation des élèves réfugié.e.s en contexte libanais.

« L'école accueille uniquement des élèves syriens. Elle fonctionne avec deux quarts de travail : l'un le matin et l'autre le soir. En plein crise, nous avons près d'un millier d'élèves répartis de la première à la neuvième année. Nos élèves de neuvième année ne peuvent pas passer les examens officiels dans notre école. Nous en avons informé les parents. Nous avons conclu un accord avec l'un des instituts privés de la région afin que les élèves fassent les examens officiels selon un statut dit libre. Ils s'inscrivent donc pour faire les examens, par l'intermédiaire de cet institut, afin d'obtenir des certificats officiels. »

Extrait du récit de Nasser

« J'ai commencé à enseigner dans des écoles pour les réfugiés syriens en 2015 et j'ai rejoint des écoles pour des ONG en 2018. Avant, j'ai enseigné dans une autre région où le niveau socioéconomique était différent de celui où j'enseigne actuellement. Je pense que l'école recevait un soutien. J'ai aussi enseigné pendant un an dans une autre école située à côté de l'ambassade du Koweït et où l'on enseigne le programme syrien. Depuis, sa licence lui a été retirée. L'école où j'enseigne actuellement est située dans un camp palestinien à Beyrouth (Chatila) qui se trouve dans l'une des zones les plus pauvres du Liban. L'une des priorités de l'école est de fournir des services éducatifs aux élèves réfugiés. (...) Les écoles publiques n'ont pas de places pour les élèves réfugiés. De plus, nos élèves rencontrent des difficultés liées à leur âge : ils sont souvent plus âgés que l'année scolaire à laquelle ils sont inscrits. Par exemple, les écoles publiques n'acceptent pas un élève de dix ans qui n'a jamais été scolarisé. »

Extrait du récit d'Ali

« Le contexte a, bien sûr, des impacts sur les apprentissages de ces enfants. Comment des enfants qui vivent à plusieurs dans une même tente de quatre mètres sur quatre mètres, qui se partagent à plusieurs un même téléphone portable et qui n'ont pas de vêtements adéquats peuvent ne pas vivre les impacts de cette situation sur leur éducation? Il en va de même lorsque nous sommes en classe. Depuis deux semaines, les camps de réfugiés sont noyés par la pluie. Nous sommes allés voir le directeur et lui avons dit : « Regardez ce que les enfants nous envoient. » Nous avons des messages tels que : « Je ne peux pas assister au cours d'anglais parce que la tente a coulé. » Ces situations affectent les élèves comme les enseignants, parce que ce que l'élève vit, je le vis aussi. »

Extrait du récit d'Afifa

« En raison de la crise en Syrie, de nombreux élèves sont venus au Liban. Certains d'entre eux étaient plus âgés par rapport au niveau scolaire parce qu'ils n'avaient pas eu l'opportunité d'aller à l'école auparavant. Par exemple, certains élèves de huit ou dix ans ne savaient pas lire. Une organisation était chargée de donner des cours d'alphabétisation à ces enfants dans toutes les matières (arabe, anglais, etc.), en plus d'offrir des activités de plein air en été comme la danse et le sport. En hiver, nous nous appuyions sur les programmes officiels de l'État. Notre objectif principal était que l'élève rattrape son retard et qu'il soit avec les autres enfants de son âge. (...) Notre école est fréquentée par environ 400 élèves répartis à travers les différents niveaux du primaire. Comme je le disais, certains de nos élèves âgés de 10 à 15 ans sont placés en première année. Nos élèves n'ont pas de papiers officiels et ne peuvent pas s'inscrire dans les écoles officielles. Notre école est tout à fait gratuite. Nous offrons aussi gratuitement le transport des camps de réfugiés jusqu'à l'école. »

Extrait du récit de Molhem

« Notre école a débuté avec 250 élèves. Ce nombre a progressivement augmenté et cette augmentation s'est accélérée lorsque nous avons ajouté la septième et la huitième année. Tous nos élèves sont syriens. Un certain nombre d'entre eux sont des réfugiés qui n'ont pas pu rejoindre les écoles publiques de la région. Ils n'y ont pas eu accès parce qu'ils n'avaient pas les documents officiels nécessaires. »

Extrait du récit de Rania

« Je travaille depuis six ans dans une école primaire située dans un camp de réfugiés palestiniens (Chatila) à Beyrouth. J'y enseigne l'arabe et la religion. Notre école compte environ 700 élèves répartis de la première à la sixième année. Elle fournit beaucoup de soutien aux élèves. Par exemple, elle offre des livres, des uniformes, de la papeterie, des jouets et plus encore. Parfois, l'école reçoit l'aide d'organisations extérieures. Ce soutien rend les enfants heureux puisqu'il permet d'assurer leurs besoins. Il faut dire que leurs conditions de vie sont très difficiles. Nos élèves vivent dans un petit camp avec une population dense. Les habitants du camp souffrent de pauvreté et de faim et plusieurs familles vivent dans la même maison. Les gens dépendent pour leurs dépenses des aides financières qui leur sont fournies. Ils sont aussi exposés à différentes maladies. Ce contexte affecte l'éducation des enfants. »

Extrait du récit de Marwa

« L'école dont je suis le directeur est certifiée et affiliée à des ONG. Elle fournit aux élèves des certificats reconnus par le ministère de l'Éducation. Elle comprend des classes de la première à la sixième année du primaire et compte 600 élèves. Au départ, l'école était réservée aux élèves syriens mais, à la suite de la crise au Liban, nous avons commencé à accueillir des élèves libanais et palestiniens. Il n'y a pas de différence dans le parcours scolaire des élèves en fonction de leur nationalité. Par exemple, l'année dernière, nous avons accueilli beaucoup d'élèves libanais. Ils se sont habitués au système scolaire. La plupart de nos élèves viennent de camps de réfugiés. Pour être accepté à l'école, l'élève doit avoir été inscrit précédemment dans une école publique et avoir été transféré dans notre école ou avoir commencé ses études avec nous depuis la première année. Les groupes sont séparés en deux : les élèves qui viennent le matin à l'école et ceux qui viennent l'après-midi. L'école est gratuite et offre l'enseignement, le matériel scolaire et les repas. Les élèves paient uniquement les frais de transport. »

Extrait du récit d'Adel

« Je suis enseignante d'anglais en maternelle ainsi qu'en quatrième et en cinquième année dans une école mixte qui offre de la maternelle à la huitième année depuis trois ans. C'est une école privée gratuite qui se trouve à l'extérieur du camp de réfugiés dans la région de Al Békaa. Les élèves sont uniquement syriens. Plus de 90 % des élèves et des enseignants viennent du camp de réfugiés. »

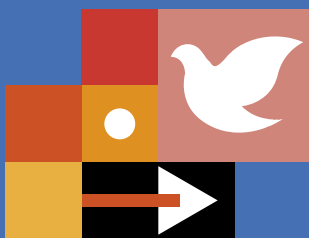
Extrait du récit d'Afifa

« L'école où j'enseigne actuellement est située dans un camp palestinien à Beyrouth (Chatila) qui se trouve dans l'une des zones les plus pauvres du Liban. L'une des priorités de l'école est de fournir des services éducatifs aux élèves réfugiés. Environ 80 % de nos élèves vivent dans un camp de réfugiés avec leur famille. Les autres familles vivent à l'extérieur du camp. Les conditions du camp sont très dures. (...) Les écoles publiques n'ont pas de places pour les élèves réfugiés. De plus, nos élèves rencontrent des difficultés liées à leur âge : ils sont souvent plus âgés que l'année scolaire à laquelle ils sont inscrits. Par exemple, les écoles publiques n'acceptent pas un élève de dix ans qui n'a jamais été scolarisé. Il n'a donc pas d'autre choix que de s'inscrire dans une école comme la nôtre. Notre école est affiliée à des ONG et elle est gratuite pour les élèves. Notre but est de fournir l'éducation à tous les élèves. Nos classes vont de la maternelle à la sixième année. Nous accueillons surtout des élèves syriens puisque les Palestiniens fréquentent une autre école. »

Extrait du récit d'Ali

« Notre école a été mise sur pied il y a une dizaine d'années, au début de l'exode des Syriens vers le Liban. Certains enseignants et moi-même, qui sommes venus de Syrie, nous avons commencé ce projet. Nous avons fait du bénévolat et formé une équipe de travail avant de commencer à enseigner aux élèves syriens. Nous avons affronté beaucoup d'obstacles, comme obtenir du financement et trouver un emplacement pour l'école, mais grâce à Dieu et à beaucoup de patience, de persévérance et d'aide provenant de certains Libanais, nous avons pu obtenir un permis pour ouvrir l'école. Elle est maintenant affiliée au ministère de l'Éducation. Les certificats et les diplômes sont reconnus et accrédités. »

Extrait du récit de Moreed



PARTIE 1: S'IMPRÉGNER DE LA RÉALITÉ

Ce guide se veut un soutien à l'exploitation des récits de pratique recueillis dans un but de sensibilisation et de formation. Ces derniers, consignés dans le recueil *Faire une différence*, éclairent des réalités des enseignant.e.s en contexte d'urgence et de crise et leurs conditions de travail. Ils renseignent également sur les réalités pré et périgratoires d'élèves et de familles qui pourraient se retrouver dans des classes et dans des écoles du Québec.

Cette première partie se veut une manière plus ouverte de vous approprier les récits et de les examiner. Il s'agit également d'une occasion de vous décentrer et de plonger dans la réalité telle que vécue par les enseignant.e.s au Liban. Il est possible que vous vous reconnaissiez à l'intérieur de ces récits et que vous puissiez faire des liens avec vos propres expériences, pratiques et perceptions.

À la suite de votre lecture, nous vous invitons à répondre à ces questions, pour chacun des récits de pratique:

Sur le plan personnel

- Quelles sont vos premières impressions de ce récit?
- Quelles émotions ce récit suscite-il chez vous? Pourquoi?
- Qu'est-ce qui, dans ce récit, vous a marqué.e, troublé.e ou surpris.e le plus?

Sur le plan professionnel

- Selon vous, quelles étaient les préoccupations de l'enseignant.e. dans cette situation?
- Quelles pratiques ont été mises en place pour répondre aux besoins de ses élèves?
- Quelles pratiques auriez-vous mobilisées dans une telle situation? Quelles sont les ressources que vous estimez nécessaires pour aider les élèves dans ce genre de situation?
- Selon vous, comment les caractéristiques du contexte ont-elles influencé le travail de l'enseignant.e?

En lien avec vos expériences personnelles

- Pourriez-vous établir des parallèles entre le récit et vos propres expériences personnelles? Si oui, lesquels?

PARTIE 2 :

APPROCHER LES RÉCITS DE PRATIQUE PAR DES THÈMES

Les thèmes dégagés. Une vue d'ensemble

Cette deuxième partie propose d'appréhender les réalités vécues par les enseignant.e.s en contexte libanais en fonction de thèmes que nous avons dégagés des récits de pratique qui nous apparaissent traverser l'ensemble de ceux-ci, de manière plus ou moins forte dépendant des situations choisies. La partie est organisée en quatre thèmes : 1) la relation pédagogique, 2) les relations avec les familles, 3) la violence en contexte éducatif et 4) le rôle de l'enseignant.e en contexte d'urgence et de crise. Ces quatre thèmes se déclinent en sous-thèmes, tel que présenté dans les quatre encadrés ci-bas. Ensuite, pour chaque thème et sous-thèmes, nous présentons des extraits illustratifs à examiner afin de répondre aux questions qui vous sont proposées à la fin de chaque thème.

Thème 1 La relation pédagogique

- a) L'adaptation des pratiques scolaires et pédagogiques
- b) Les pratiques culturellement sensibles
- c) « Faire avec » la réalité sensible

1

Thème 2 Les relations avec les familles

- a) Connaître et comprendre les réalités des familles
- b) Collaborer avec les parents

2

Thème 3 La violence en contexte éducatif

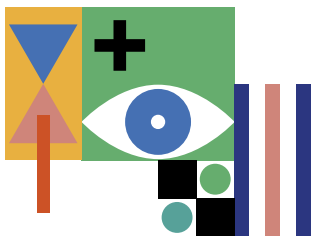
- a) L'impact de l'environnement familial sur le comportement des élèves
- b) Les conséquences physiques de la violence : urgence et réponse
- c) Le rôle de l'enseignant : gestion, prévention et formation
- d) Approches institutionnelles et pédagogiques : au-delà de la salle de classe

3

Thème 4 Le rôle de l'enseignant.e en contexte d'urgence et de crise

- a) Comprendre la réalité des élèves et leurs besoins
- b) Sensibiliser quant à la réalité des élèves et de leurs familles
- c) Changement ou transformation du rôle de l'enseignant.e

4



Thème 1

La relation pédagogique

La relation pédagogique est au cœur de la réussite éducative des élèves, peu importe leurs caractéristiques individuelles. Cette relation se coconstruit entre l'élève et l'enseignant.e à travers des interactions en classe et en dehors de la classe. Cependant, cette dynamique prend une dimension particulière dans un contexte d'urgence et de crise. Dans un tel contexte, la disponibilité des enseignant.es et leur capacité à exercer sont compromises. Ces enseignant.es, parfois eux-mêmes réfugié.e.s et victimes dans leur nouveau milieu de vie, se retrouvent confronté.e.s à enseigner à des élèves ayant vécu et vivant peut-être toujours des événements traumatisants tels que le déplacement, la mort, la perte de membres de leur famille, la violence, l'instabilité, l'insécurité économique et sociale, entre autres. Cela complexifie inévitablement leur tâche, mais, en même temps, le partage des traumatismes peut générer un sentiment de solidarité, de résilience et de persévérance mutuelle.

Ce thème relatif à la relation pédagogique telle qu'abordée dans les récits de pratique explore les différentes facettes du travail des enseignant.e.s dans un contexte d'urgence et de crise. Des enseignant.e.s qui, on le verra, s'efforcent, à leur manière, d'assurer le soutien, la résistance et la protection de leurs élèves. Les extraits sélectionnés permettront d'examiner les manières dont les enseignant.e.s adaptent leurs pratiques, prennent conscience de la sensibilité de la réalité de leurs élèves et « font avec » cette réalité sensible.

1

Ce thème se décline en trois sous-thèmes :

- a) L'adaptation des pratiques scolaires et pédagogiques
- b) Les pratiques culturellement sensibles
- c) « Faire avec » la réalité sensible

a) L'adaptation des pratiques scolaires et pédagogiques

En contexte d'urgence et de crise, les enseignant.e.s se trouvent confronté.e.s à la nécessité d'adapter leurs pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins de leurs élèves. Les extraits sélectionnés permettent de se sensibiliser aux manières dont les enseignant.e.s s'adaptent afin de motiver leurs élèves et favoriser leur persistance à l'école ainsi que leur réussite éducative. Les extraits témoignent d'une flexibilité pédagogique, d'une éducation à la non-violence, d'une éducation par les jeux, d'une adaptation des pratiques pédagogiques et scolaires et d'un accommodement.

« Nous développons un programme éducatif qui ne se limite pas au télégramme (vous m'envoyez un message vocal et je vous en renvoie en retour). Par exemple, aujourd'hui, nous avons utilisé Google Forms pour faire un test. Les élèves répondent aux questions du test comme si c'était un jeu. S'ils trouvent une erreur, ils reviennent et la corrigent. De cette manière, ils apprennent de leurs erreurs. Nous développons le programme de sorte que l'élève ne s'ennuie pas avec un seul style d'enseignement. »

Extrait du récit d'Afifa

« Cet élève était grand et s'asseyait au fond de la classe. Il ennuyait et perturbait ses camarades jusqu'à ce qu'il sente qu'il était le centre de l'attention de la classe. Je le sollicitais beaucoup en classe. Par exemple, je lui demandais : « Quelle est cette lettre? Comment la prononçons-nous? » J'essayais de l'impliquer dans les activités scolaires et de l'aider à trouver la bonne réponse. À l'école, nous partageons le principe de l'éducation non violente. Cette politique éducative m'a grandement profité. C'était important d'appliquer l'éducation non violente, même si l'environnement dans lequel les élèves vivent est violent. Il était très important de leur expliquer l'importance de créer un safe space pour chaque élève. Nous ne devons pas empiéter sur cet espace sécurisé. L'élève en question est resté avec moi pendant environ six à neuf mois. Pendant cette période, j'ai remarqué un changement dans son comportement. Il s'est impliqué dans les activités et les tests en écrivant des questions et en en assurant le suivi. La violence a complètement disparu de son comportement. J'avais l'habitude de faire un jeu avec les élèves pour qu'ils soient silencieux et calmes. »

Extrait du récit d'Ali

« Le lendemain, j'ai présenté en classe une vidéo montrant un élève ayant des comportements positifs et un autre ayant des comportements agressifs. J'ai ensuite ouvert le dialogue avec le groupe. Je voulais montrer la différence entre les deux approches à mes élèves. C'est ce dont nous avons discuté. Je leur ai fait remarquer comment tout le monde apprécie le bon élève alors que l'autre est mal aimé. Jihad est resté silencieux tout au long de la discussion. J'essaie toujours de lui parler pendant la récréation avec de beaux mots, des mots simples. Je tente de le conseiller, toutefois, je sais que ce que les enfants apprennent à l'école ne suffit pas. »

Extrait du récit d'Ayan

« Dans notre école, les élèves réfugiés syriens d'origine palestinienne ont rencontré certaines difficultés d'apprentissage. Le programme syrien est plus facile que le programme libanais. Par exemple, en Syrie, ils s'intéressent à l'enseignement des matières en langue arabe, mais au Liban, les mathématiques, les sciences et la chimie sont enseignées en anglais. Mes collègues et moi avons donc simplifié le contenu pédagogique pour que les élèves le comprennent et l'acquièrent. En tant qu'enseignants au sein des Nations Unies, nous avons accès à des formations visant à nous améliorer (ex. comment traiter les élèves, comment résoudre les problèmes, comment adapter le matériel et les pratiques pédagogiques pour créer un environnement favorable à l'apprentissage). Aussi, pour que les élèves puissent suivre le rythme du programme au Liban, certains parents ont abaissé le niveau scolaire de leurs enfants et les ont inscrits dans des classes dont le niveau est inférieur à celui dans lequel ils devraient se trouver. Aussi, certains élèves palestino-libanais sont confrontés à des difficultés puisque personne à la maison ne peut les aider à poursuivre leurs études. »

Extrait du récit de Marwa

« J'enseignais alors en sixième année. Deux nouvelles élèves, des sœurs, se sont jointes à notre école. L'une des deux était plus âgée que l'autre, mais dans les écoles de réfugiés, c'est normal que l'âge ne corresponde pas au niveau scolaire de l'élève. Elles présentaient des difficultés en anglais. Cette situation est répandue en Syrie. Nous avons un peu de difficulté avec cette langue. Ces deux élèves m'ont dit : « Monsieur, ce niveau est trop élevé. Nous ne pouvons pas suivre la classe. » La solution était la suivante : je leur ai promis que quelle que soit la note qu'elles obtiendraient aux tests d'anglais, je serais indulgent avec elles et je les enregistrerais comme ayant réussi. Elles n'échoueraient jamais mais à une condition : elles devaient faire de leur mieux. Je ne voulais pas que ces étudiantes quittent l'école à cause de leurs difficultés en anglais. Ces deux élèves ont surpassé cette épreuve. Leur niveau d'anglais s'est beaucoup amélioré. Je ne sais pas ce qui leur est arrivé par la suite, mais je n'oublierai jamais cette situation. »

Extrait du récit de Nasser

« Pour l'enseignement en contexte de crise, j'utilise des méthodes pédagogiques par le jeu. Au sein de l'organisation, nous nous sommes beaucoup formés sur ces méthodes et intégrons le jeu dans toutes les matières. Nous référons aussi aux choses que les élèves connaissent (ex. les animaux). L'organisation a été un tremplin dans mon parcours professionnel car elle a d'abord participé au développement de ma personnalité. Elle m'a beaucoup aidé en tant qu'enseignant. Je me sens tout à fait adéquat pour enseigner dans ce type d'environnement. »

Extrait du récit de Molhem

« L'histoire que je veux raconter s'est déroulée il y a quatre ans. Un de nos élèves syriens était atteint de polio et résidait dans un camp. Lorsqu'il est venu s'inscrire, il n'avait pas de déclaration confirmant son inscription à l'école l'année précédente. J'ai alors proposé de lui faire passer un test pour qu'il puisse fréquenter le niveau scolaire qui lui était approprié. Cet élève avait un problème. Il était de niveau de deuxième année mais il n'écrivait pas en l'absence de sa mère. Cet élève avait du potentiel. J'avais remarqué que son écriture est très belle. Il tenait bien son crayon et écrivait bien. Il refusait cependant de répondre, d'effectuer un travail ou de réaliser une activité en l'absence de sa mère. Son handicap lui occasionnait un manque de confiance en lui. Il marchait avec une béquille mais sa mère devait constamment être à ses côtés. Si elle allait aux toilettes, il devait la suivre. Bien sûr, certains enseignants ont refusé d'intégrer cet élève en raison de cette situation. Ils étaient gênés par la présence de la mère en classe. Je comprenais la source de leur inquiétude. Nous avons clarifié la question. La mère leur a été présentée. D'un autre côté, les enseignants savaient que si la mère quittait la classe, l'élève allait pleurer et refuser de rester. Finalement, les enseignants ont sympathisé avec l'élève. Ils ont aussi appris à connaître sa mère. Ils ont accepté cet élève de manière humaine car il avait la volonté d'apprendre. Certains élèves n'étaient pas réceptifs à l'idée que la mère de cinquante ans étudie avec eux en classe. Elle a su développer plusieurs habiletés qui lui ont permis de participer en classe et d'aider les enseignants. »

Extrait du récit d'Adel

« Une élève de première année (7-8 ans) nous a rejoint en 2016. Ses sœurs aussi étaient à l'école. Elles étaient originaires d'une ville syrienne où elles avaient vécu une partie de la guerre. Cette élève était très intelligente. Cependant, après deux jours de fréquentation scolaire, elle a développé une peur envers l'école. La raison nous était inconnue. Peut-être s'agissait-il de quelque chose qui avait eu lieu à la maison. Elle ne voulait ni aller à l'école, ni apprendre de la maison. J'ai demandé aux parents la raison de ce refus. Ils m'ont répondu qu'elle s'intéressait aux études mais qu'elle ne voulait pas aller à l'école. Elle était prête à tout faire pour ne pas aller à l'école. Elle ne voulait pas non plus fréquenter un autre établissement. Au départ, elle voulait aller à la même école que ses sœurs. Cependant, une fois en classe, elle devenait une autre personne et ne voulait plus apprendre. Parfois, à l'école, elle faisait semblant d'être inconsciente ou encore d'avoir peur de quelque chose. Je me suis assis avec elle et j'ai essayé de me rapprocher d'elle. Elle était intelligente et adorait apprendre mais elle ne voulait pas aller à l'école. J'ai appelé sa famille et j'ai dit à ses parents de la laisser rester chez elle cette année. Nous allions réessayer l'année suivante. Sa famille l'a emmenée chez des psychiatres mais, malheureusement, les résultats n'ont pas été satisfaisants. J'étais très affecté par le fait qu'elle ne puisse pas apprendre à l'école. Cette enfant avait des sœurs qui performaient très bien en troisième et en neuvième année mais elle voulait apprendre à la maison. L'éducation est obligatoire mais nous ne pouvons pas mettre de pression sur la jeune fille en la forçant à venir à l'école. Pour nous, il ne s'agit pas d'un abandon scolaire facultatif mais plutôt d'une condition psychologique. Aujourd'hui, cette élève a 12 ans. Elle aime étudier à domicile mais elle ne veut toujours pas venir à l'école. »

Extrait du récit de Moreed

b) Les pratiques culturellement sensibles

Enseigner à des élèves réfugié.e.s exige que les enseignant.e.s soient sensibles à la réalité de leurs élèves et à leurs expériences de vie dans les camps ou à l'extérieur de ceux-ci. Certaines pratiques mobilisées par les enseignant.e.s se qualifient de culturellement sensibles aux conditions de vie de leurs élèves, des conditions qui ne sont pas toujours les meilleures. Les extraits sélectionnés ici illustrent la manière dont les enseignant.e.s tiennent compte des référents culturels de leurs élèves, leur donnent de l'espoir pour les encourager à persévérer, s'identifient à eux et dévoilent leur expérience partagée pour soutenir leur résilience et leur estime de soi. Les enseignant.e.s contextualisent d'une part le contenu enseigné et d'autre part leur mode de vie dans les camps.

« Je crois qu'il est important qu'un enseignant syrien enseigne à des élèves syriens, d'autant plus que ces élèves dans les écoles publiques viennent de régions différentes. Il y a des élèves de Homs et des élèves d'Al Gouta. Par exemple, je viens d'une région différente de celle de certains de mes élèves. Ils trouvent alors parfois que mon accent est différent. Parfois, il y a des cas d'intimidation de la part des enseignants sur des élèves qui parlent différents dialectes. Dans d'autres situations, les enseignants ne comprennent pas les accents des élèves ou leur manière de s'habiller. Ces situations dans les écoles passent inaperçues parce que les enseignants sont parfois racistes. J'espère que nous, en tant que jeunes bénévoles, nous jouons un rôle de créateurs de lien dans les écoles publiques entre les enseignants, les parents et les élèves. J'espère aussi que nous aidons les directions à prendre certaines décisions. »

Extrait du récit de Molhem

« J'ai une professeure qui donnait une leçon sur les aliments malsains. Elle donnait aux élèves des exemples de tels aliments et a nommé les hamburgers. Les élèves l'ont interrompue pour lui demander ce qu'était un hamburger. Cet exemple montre que l'enseignant doit faire attention aux différences de références et d'expériences. Nos élèves vivent dans le camp et les conditions économiques ne sont pas bonnes. L'enseignant doit donner des exemples inspirés du milieu environnant. Il doit être conscient de l'origine des élèves. Notre école accueille des élèves syriens qui viennent de plusieurs régions et appartiennent à différentes classes sociales. »

Extrait du récit d'Adel

« Lorsqu'un enfant a des questions à propos du contexte dans lequel nous vivons, nous laissons un espace à la discussion. Toutefois, nous n'allons pas en profondeur. Les enfants n'arrêtent pas de parler de ces sujets mais moi, je n'ouvre pas le sujet par moi-même. Par exemple, je leur ai demandé de faire une production écrite décrivant leur maison. L'un de mes élèves m'a répondu qu'il n'avait pas de maison. Je lui ai répondu que moi non plus, je n'avais pas de maison et je l'ai invité à décrire sa tente. Nous vivons tous dans des tentes. Cet élève s'est alors senti semblable à ses camarades de classe. Je pense néanmoins que, si j'avais insisté pour qu'il écrive sur le sujet de la maison, il aurait pu se l'imaginer puisqu'il en comprend le principe. J'ai préféré changer de sujet et j'ai proposé aux élèves d'écrire sur leur tente. Son intervention m'a beaucoup touchée mais ce n'est pas le genre de chose que je montre. Lorsque j'ai proposé ce sujet, je m'attendais à ce type de remarque. Mes propres enfants ne connaissent pas le concept de mur ou de chambre. Ils vivent dans une tente avec moi. Lorsque nous avons commencé la préparation de la production écrite, j'ai montré des photos de maisons sur le projecteur pour que les élèves puissent s'imaginer ce qu'est une maison et à quoi cela ressemble. Ils m'ont demandé s'ils allaient retourner vivre dans une maison ou dans une tente. Je leur ai répondu que, si Dieu le veut, nous retournerons en Syrie et nous vivrons dans des maisons. Nous avons tous des maisons. J'ai vu de la joie dans leurs yeux. »

Extrait du récit d'Afifa

« J'ai, par exemple, une élève de cinquième année à qui j'ai demandé de décrire la maison dans laquelle elle vivait. Cet exercice fait partie du programme. J'avais en fait demandé à tous les élèves d'écrire un texte décrivant leur maison. Combien de pièces possède-t-elle? Est-elle petite ou grande? Mon élève était triste et a refusé d'écrire son texte. Je lui ai demandé en privé pourquoi elle était triste. Elle m'a dit qu'une de ses camarades vivait dans une maison et qu'elle pouvait donc écrire son texte, alors qu'elle vivait dans une tente. Elle m'a dit que sa camarade lui avait raconté avoir une chambre pour ses parents et une salle à manger. Elle, elle n'avait pas de maison. C'est pour cette raison qu'elle refusait d'écrire son texte. J'ai commencé par lui dire que, si elle ne faisait pas le travail, elle ne serait pas notée et que cela ferait diminuer sa moyenne. Je lui ai ensuite demandé si elle avait honte de vivre dans une tente. Elle m'a dit qu'elle avait honte de le dire devant ses camarades. Je lui ai confié que, moi aussi, je vivais dans une tente et que ma cuisine était petite. J'ai plaisanté avec elle en lui disant que si je voulais acheter une grande cuisinière, je n'aurais pas de place où la mettre. Je lui ai raconté que, lorsque je prépare mes cours, mes enfants prennent mon papier et mon stylo. Nous vivons tous au même endroit et je n'ai pas de problème avec ça. Je suis fière. J'ai dit à cette élève de demander à sa famille de lui parler de la maison dans laquelle ils vivaient avant la guerre. Je lui ai aussi dit que, si Dieu le veut, nous allions un jour revenir dans notre pays et qu'elle pourrait alors choisir sa chambre dans sa maison. Je lui ai fait sentir que ce que nous vivons est normal et que, même si nous vivons avec notre famille dans une tente, c'est une belle chose. Finalement, elle a décrit sa tente dans son travail. J'ai senti qu'elle acceptait sa réalité. Ce qui l'a encouragée, c'est que je lui ai dit qu'elle n'était pas obligée de lire son travail devant ses camarades. Au moment du partage, tous les élèves ont lu leur travail. Ils avaient tous écrit qu'ils vivaient dans une tente. J'ai alors dit à mon élève : « Tu vois, nous vivons tous dans des tentes. » Ça l'a encouragée et ça l'a rendue heureuse. C'est triste parce que certains de nos élèves sont nés et ont grandi dans une tente. Ils ne savent pas ce qu'est un salon, une salle de télévision, une salle à manger ou une chambre. »

Extrait du récit de Rania

c) « Faire avec » la réalité sensible

En contexte scolaire, il est possible que chaque enseignant.e perçoive la réalité de vie de ses élèves à sa manière, influencé.e par sa propre expérience vécue. Cela est plus évident en situation d'urgence et de crise, où l'enseignant.e partage la même réalité que ses élèves. Ne peut-on pas considérer l'élève comme un miroir de soi? Comment alors aborder la réalité des élèves, surtout si elle est sensible? Les cinq extraits sélectionnés témoignent du pouvoir protecteur que les enseignant.e.s ont développé envers leurs élèves, confronté.e.s à un contexte d'instabilité et d'insécurité. Ces enseignant.e.s font avec la réalité de différentes manières : ils et elles l'évitent, la dévoilent et la normalisent, l'affrontent ou la reconstruisent.

« Nous n'abordons pas vraiment avec les élèves leurs souvenirs de guerre. En tant qu'enseignants, nous n'aimons pas aborder les sujets qui peuvent avoir des effets négatifs sur les élèves. Par exemple, si nous parlons de détenus, il est possible que le père ou le frère d'un élève soit détenu et que nous ne sachions rien sur eux. Il se peut aussi qu'ils aient un frère qui ait été martyrisé ou encore que l'un des membres de leur famille ait un handicap à cause de la guerre. Nous évitons d'aborder ces sujets afin de préserver les sentiments des étudiants et leur situation. Nous ne voulons pas créer de confusion parmi eux. Il est arrivé, une fois, que certains élèves écrivent des phrases politiques opposées à un courant. Immédiatement, nous avons corrigé le problème. Nous leur avons fait comprendre que l'école est un lieu de savoir et de connaissance et que les différences de position doivent être abandonnées et laissées ailleurs. »

Extrait du récit de Moreed

« En raison de son jeune âge, je n'avais pas discuté avec elle de son vécu en lien avec la guerre. Elle ne pouvait pas parler d'un tel sujet. Je crois néanmoins que son problème résultait des missiles, de la guerre et de la fuite de sa famille hors de leur pays. C'est commun chez la plupart des Syriens. À l'époque, j'étais directeur. J'ai donc traité ce problème en tant que directeur. J'ai essayé différents moyens. Je suis allé chercher de l'aide auprès d'organisations qui s'occupent des élèves ou qui fournissent un soutien psychologique, mais cette fille était un cas très spécial. J'ai lui ai offert tout ce qui était possible de lui offrir pour qu'elle obtienne le soutien nécessaire. Je lui ai offert toutes les ressources disponibles, mais les parents se sont découragés et ils ont abandonné.

Extrait du récit de Moreed

« Nous discutons fréquemment des questions qui touchent la guerre, la mort et notre retour. Nous amenons des exemples tirés des réalités de nos vies. Dans les travaux, nous abordons des sujets tels que « rendre visite à sa grand-mère ». Les élèves disent alors que leur grand-mère ne vit pas ici et qu'elle est dans un autre pays. Nous essayons de les consoler. Je commence en leur disant que dans notre pays, notre grand-mère vivait dans la même ville ou sur la même rue. Nous posons des questions telles que « Avant la guerre, comment étaient vos maisons? ». Je leur dis alors que nous y reviendrons un jour. Dire ce genre de chose leur donne de l'espoir et les encourage à s'intégrer et à interagir. Je sens que cela leur remonte le moral. Je pense que nous devrions leur rappeler ce que nous avons avant et leur dire que nous reviendrons un jour. Ma fille a vu à la télévision une grande cuisine avec un robinet pour l'eau chaude et un autre pour l'eau froide. Elle m'a demandé : « Maman, avons-nous quelque chose comme ça en Syrie? Une grande cuisine, une salle de bain et tout ça? » Je lui ai répondu que bien sûr, nous avons tout ça. »

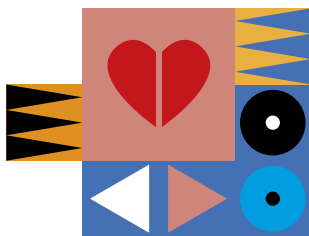
Extrait du récit de Rania

« J'ai été surprise de constater qu'une élève syrienne avait décidé de laisser tomber l'école. (...) Alors, le soir venu, j'en ai parlé avec sa mère qui m'a répondu que c'était parce qu'elle avait échoué tous ses cours. Je lui ai demandé si, selon elle, c'était une bonne raison de laisser tomber l'école. Elle m'a répondu que oui. Je pense que la culture familiale jouait un rôle dans la décision. Les élèves syriens ont affronté la guerre et ont commencé à considérer que toute perte ou tout échec dans leur vie est secondaire par rapport à tout ce qu'ils ont déjà vécu. Quand ils ont une perte ou un échec de plus, en quelque sorte, il faut juste l'accepter. (...) Je lui ai conseillé d'apprendre le sens de la liberté à sa fille. De plus, je lui ai présenté de nouveaux concepts, comme le droit à l'éducation et l'importance de connaître les priorités dans notre vie. Je crois que je l'ai initiée à ces concepts. J'ai discuté avec la mère de la manière dont les femmes syriennes et libanaises sont soumises à la pression d'un système patriarcal. (...) L'élève est revenue à l'école deux jours plus tard. Elle est venue me voir pour me remercier d'avoir convaincu sa mère ».

Extrait du récit de Rima

« Lorsqu'un enfant a des questions à propos du contexte dans lequel nous vivons, nous laissons un espace à la discussion. Toutefois, nous n'allons pas en profondeur. Les enfants n'arrêtent pas de parler de ces sujets, mais moi, je n'ouvre pas le sujet par moi-même. Par exemple, je leur ai demandé de faire une production écrite décrivant leur maison. L'un de mes élèves m'a répondu qu'il n'avait pas de maison. Je lui ai répondu que moi non plus, je n'avais pas de maison et je l'ai invité à décrire sa tente. Nous vivons tous dans des tentes. Cet élève s'est alors senti semblable à ses camarades de classe. Je pense néanmoins que, si j'avais insisté pour qu'il écrive sur le sujet de la maison, il aurait pu se l'imaginer puisqu'il en comprend le principe. J'ai préféré changer de sujet et j'ai proposé aux élèves d'écrire sur leur tente. (...) Lorsque nous avons commencé la préparation de la production écrite, j'ai montré des photos de maisons sur le projecteur pour que les élèves puissent s'imaginer ce qu'est une maison et à quoi cela ressemble. Ils m'ont demandé s'ils allaient retourner vivre dans une maison ou dans une tente. Je leur ai répondu que, si Dieu le veut, nous retournerons en Syrie et nous vivrons dans des maisons. Nous avons tous des maisons. J'ai vu de la joie dans leurs yeux ».

Extrait du récit d'Afifa



Les questions liées au thème de la relation pédagogique

- Identifiez des passages qui illustrent la manière dont les enseignant.e.s adaptent leurs pratiques pour répondre aux divers besoins de leurs élèves? Nommez ces pratiques tout en faisant le lien avec des cadres conceptuels que vous avez étudiés.
- Identifiez des pratiques ou des actions culturellement sensibles aux conditions de vie des élèves. Expliquez comment les enseignant.e.s en tiennent compte?
- Comment les thèmes sensibles ont-ils été abordés dans les récits de Rania, d'Afifa, et de Moreed? Comment auriez-vous abordé la réalité des élèves, surtout si elle est sensible?
- Expliquez comment, à travers ces extraits, l'élève est considéré comme un miroir de soi pour les enseignant.e.s?
- Discutez du rapport à l'Autre dans les extraits sélectionnés du récit de Rayan.
- Quels sont les exemples d'injustice ou d'iniquité que vous avez identifiés dans ces extraits? Comment ces injustices sont-elles liées aux structures sociales ou institutionnelles?
- Comment ces extraits vous ont-ils sensibilisé.e à motiver vos élèves? Quelles stratégies pédagogiques pourriez-vous envisager mettre en place à cet égard?

Thème 2

Les relations avec les familles

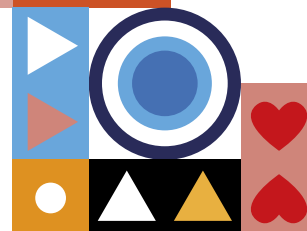
Développer et entretenir une relation avec les familles des élèves est en quelque sorte un incontournable pour les enseignant.e.s. De la même manière que la relation avec les élèves, ces relations peuvent prendre une dimension particulière en contexte d'urgence et de crise. Elles peuvent être influencées par les réalités des familles, mais aussi par les caractéristiques et les réalités personnelles des enseignant.e.s. Par exemple, ceux et celles qui sont parents vivent des inquiétudes et des préoccupations quant à la scolarité de leurs propres enfants; ils et elles peuvent être confrontées par les réactions de certains parents autant en tant qu'enseignant.e qu'en tant que parent.

Ce thème relatif aux relations avec les familles telles qu'abordées dans les récits de pratique permet de se familiariser avec certains obstacles et leviers à l'établissement d'une relation avec les parents des élèves en contexte d'urgence et de crise. Les extraits sélectionnés permettront d'examiner comment les relations avec les familles peuvent être perçues et être comprises par les enseignant.e.s, de même que des manières dont elles peuvent être vécues.

2

Ce thème se décline en deux sous-thèmes :

- a) Connaître et comprendre les réalités des familles
- b) Collaborer avec les parents



a) Connaître et comprendre les réalités des familles

En contexte d'urgence et de crise, les enseignant.e.s doivent, en plus d'être sensibles aux réalités des familles, négocier avec la place que peut prendre l'éducation des enfants dans leur échelle de priorités ainsi que dans ce qu'ils et elles considèrent comme leur culture. Ils et elles peuvent aussi en venir à transiger avec les contraintes administratives que pose le contexte, afin de répondre aux besoins des parents, et quelques fois combattre pour les parents. Les extraits sélectionnés permettent d'illustrer la nécessité, pour les enseignant.e.s de connaître et de comprendre les réalités et les conditions de vie des familles pour en tenir compte dans leurs manières d'établir une relation avec elles.

« Lorsque je rencontre des difficultés, certains parents acceptent de collaborer pour intervenir, mais d'autres refusent que je le fasse ou ils ne s'en soucient pas. La dernière chose à laquelle ils pensent est l'éducation de leurs enfants. Cela fait partie de leur culture. Il y a une très grande proportion des familles qui sont ne savent ni lire ni écrire. L'éducation n'est pas importante pour eux. Lorsqu'on enseigne aux réfugiés, il faut aussi être persistante et avoir de la détermination. Il faut déployer tous les efforts nécessaires pour obtenir de bons résultats. »

Extrait du récit d'Ayan

« Les parents de nos élèves manquent de sensibilisation. Ils ne veulent pas envoyer leurs enfants à l'école parce qu'ils ne reçoivent pas une déclaration ou un certificat reconnu. Il y a cependant une organisation non-gouvernementale qui a travaillé à résoudre ce problème. Nous en sommes très reconnaissants. Cette organisation a facilité le processus d'émission des certificats pour les élèves et l'école est devenue accréditée. Cela permet aux élèves d'obtenir quelque chose de tangible et d'obtenir un certificat d'études comme tous les autres élèves libanais. C'est très utile! Les parents sont maintenant convaincus que les enfants tireront profit de l'école. Cela les encourage plus à y inscrire leurs enfants. »

Extrait du récit d'Afifa

« J'ai choisi de raconter une situation qui m'est arrivée l'année dernière. C'est celle d'un élève de deuxième année qui refusait de venir à l'école parce que ses parents lui avaient inculqué que l'école n'était pas importante et qu'il n'avait pas d'avenir. Chaque fois que cet élève venait à l'école, il pleurait. Il ne voulait pas entrer. Nous avons discuté avec les parents mais ils ne comprenaient pas l'importance de l'école. Nous leur avons expliqué qu'un enfant ne peut pas rester analphabète. Il faut au moins qu'il puisse lire et écrire son nom. Nous n'allons pas rester au Liban et nous ne pouvons pas rentrer en Syrie sans éducation. Les enfants devraient être éduqués. Les parents n'ont pas amené cette culture avec eux de Syrie. Ce sont les circonstances qui l'ont amenée. Ils se demandent si leurs enfants, en terminant le lycée, pourront s'inscrire dans une université libanaise ou encore s'ils pourront payer les frais des manuels. Les parents voient un tunnel sombre, une impasse. Ils se demandent en quoi cela peut leur profiter. Actuellement, les élèves fréquentent l'école sans avoir de but. Pour eux, ça fait partie de leur routine. Nous devons éduquer les parents avant les élèves. C'est quelque chose qui me touche. »

Extrait du récit d'Afifa

« Ce frère distingué a malheureusement quitté l'école pour travailler et aider son père. Bien sûr, ces cas existent en abondance. Beaucoup d'élèves, une fois âgés de 14 ou 15 ans quittent l'école et préfèrent aider leur famille. Ces situations ne seraient pas aussi nombreuses si nous étions en Syrie. Les parents que nous rencontrons valorisent l'éducation et préfèrent que leurs enfants étudient. Certains élèves ont atteint le niveau secondaire. Nous avons eu une élève de troisième année qui allait bien mais qui a arrêté ses études lorsqu'elle est arrivée en cinquième année. Au début, je pensais que c'était à cause de l'argent. Nous avons effectué un suivi. Nous avons offert une aide financière à la famille, mais le père a dit que sa fille était devenue adulte et qu'elle ne devait plus aller à l'école. C'était une famille bédouine et cela fait partie de leur culture et de leur mode de vie. »

Extrait du récit de Moreed

« Cette culture est le résultat de la souffrance ressentie par ces familles, une souffrance qui dure depuis longtemps. Nous retrouvons aussi cette culture parmi les gens qui ont vécu la guerre au Liban. Je ne peux pas ignorer le rôle de la guerre dans le développement d'une telle culture. Ce sont aussi les coutumes et les traditions du pays d'origine des familles. En Syrie, la femme est très limitée : on attend uniquement d'elle qu'elle se marie et qu'elle ait des enfants. En effet, nous étudions actuellement à l'université les répercussions de la guerre sur la personne arabe, quelle que soit sa nationalité. Nous voyons maintenant les conséquences de la guerre sur les gens : elle affecte les familles et les enfants, leur transmettant de la peur, des hésitations et des soupçons. »

Extrait du récit de Rima

« Pour nous, ce qui importe avant tout, c'est l'alphabétisation de ces élèves. Cinquante pour cent des parents sont analphabètes. Donc, si l'élève n'apprend pas ici, où va-t-il apprendre? De plus, de nombreux parents poussent leurs enfants à travailler parce qu'ils ont besoin d'argent. Ce n'est pas facile. Nous avons affaire à des parents sans instruction pour qui trouver de la nourriture et des vêtements est plus important que de faire instruire leurs enfants. Ils considèrent l'éducation comme une chose secondaire. Ce contexte est le résultat de la situation dans le monde arabe et des régimes gouvernementaux dans ce monde. Les systèmes poussent l'homme à se préoccuper uniquement de ses besoins de base. Toutes ses préoccupations tournent autour de sa survie. »

Extrait du récit d'Ali

b) Collaborer avec les parents

Puisque les réalités des familles peuvent être complexes et leurs conditions de vie difficiles, les enseignant.e.s qui œuvrent en contexte d'urgence et de crise doivent développer des manières quelquefois inédites de collaborer avec les parents, pour le bénéfice des enfants. Pour ce faire, ils et elles créent du lien en tentant de communiquer avec parents, en ralliant les forces d'autres protagonistes et en prenant le plus possible soin de ne pas disqualifier les familles. Les extraits sélectionnés permettent de comprendre comment cette collaboration peut prendre forme.

« Je lui ai dit que sa mère allait lui procurer de nouveaux vêtements bientôt. Je ne voulais pas annuler le rôle du parent. »

Extrait du récit d'Afifa

« (...) nous avons beaucoup traité de diverses questions avec les parents en communiquant avec eux. Nous pouvons facilement résoudre les problèmes en travaillant ensemble. »

Extrait du récit de Nasser

« Bien que certains parents libanais se moquaient et ridiculisaient les élèves syriens, la relation avec les parents était bonne. Je trouve cela normal puisqu'on trouve ce type de comportements dans toutes les sociétés. De plus, l'école a accueilli les élèves à bras ouverts en organisant des activités récréatives pour tous, dès le premier jour de la rentrée scolaire. Ces activités ont eu pour effet de rendre les élèves heureux et de répandre le bonheur dans leurs âmes. C'est donc grâce à la coopération entre les membres de l'équipe-école, les parents et les élèves que nous avons surmonté ce défi. »

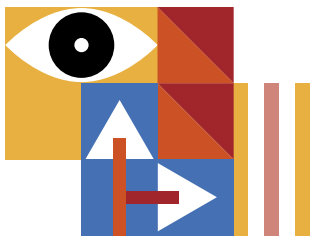
Extrait du récit de Marwa

« Bien sûr, certains enseignants ont refusé d'intégrer cet élève en raison de cette situation. Ils étaient gênés par la présence de la mère en classe. Je comprenais la source de leur inquiétude. Nous avons clarifié la question. La mère leur a été présentée. D'un autre côté, les enseignants savaient que si la mère quittait la classe, l'élève allait pleurer et refuser de rester. Finalement, les enseignants ont sympathisé avec l'élève. Ils ont aussi appris à connaître sa mère. Ils ont accepté cet élève de manière humaine, car il avait la volonté d'apprendre. Certains élèves n'étaient pas réceptifs à l'idée que la mère de cinquante ans étudie avec eux en classe. Elle a su développer plusieurs habiletés qui lui ont permis de participer en classe et d'aider les enseignants. Au début, certains parents se sont plaints du fait que cette mère pouvait aider son fils, mais je me suis assuré auprès des enseignants que la mère n'intervienne pas du tout en classe. (...) Au départ, j'ai refusé d'intégrer cet élève parce qu'il pleurerait quand sa mère était loin de lui. Cette dernière m'a dit : « Monsieur, regardez-nous. Je ne l'aide pas du tout. Il est seulement attaché à moi, rien de plus. » Je me suis assis avec eux et j'ai remarqué que le garçon était attaché à sa mère, mais qu'il était diligent. Son écriture étant très belle, nous l'avons accepté. Lorsque l'élève est arrivé à notre école, des représentants de l'ONG sont venus nous rendre visite. Nous avons discuté de la situation de l'élève, de son état de santé et nous avons réfléchi à une manière de l'aider. Nous avons entre autres pensé à mettre en œuvre le même processus que celui que nous appliquons en maternelle pour favoriser le départ progressif des parents. »

Extrait du récit d'Adel

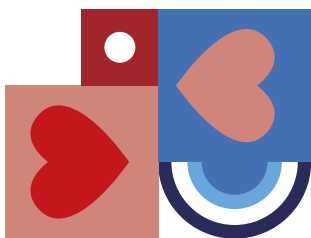
« J'ai été surprise de constater qu'une élève syrienne avait décidé de laisser tomber l'école. Ce n'était pas la décision de sa mère, mais la sienne. Elle ne participait plus aux enseignements à distance. Je suis allée voir la directrice pour en savoir davantage. J'ai été étonnée d'apprendre que la jeune fille avait décidé de quitter l'école. Alors, le soir venu, j'en ai parlé avec sa mère qui m'a répondu que c'était parce qu'elle avait échoué tous ses cours. Je lui ai demandé si, selon elle, c'était une bonne raison de laisser tomber l'école. Elle m'a répondu que oui. Je pense que la culture familiale jouait un rôle dans la décision. Les élèves syriens ont affronté la guerre et ont commencé à considérer que toute perte ou tout échec dans leur vie est secondaire par rapport à tout ce qu'ils ont déjà vécu. Quand ils ont une perte ou un échec de plus, en quelque sorte, il faut juste l'accepter. J'ai parlé sérieusement avec la mère de la jeune fille. Je lui ai fait comprendre que sa fille était en train de commettre un crime contre elle-même en quittant l'école. J'ai demandé à la mère quel était son rêve lorsqu'elle était jeune, que voulait-elle devenir? Elle m'a répondu qu'elle rêvait de devenir enseignante. Je lui ai alors demandé pourquoi elle n'avait pas réalisé son rêve? Elle m'a répondu que sa famille ne le lui avait pas permis. Sa fille rêvait pour sa part de devenir avocate. Je constatais qu'elle faisait en quelque sorte avec sa fille la même chose que ses parents avaient fait avec elle. Je lui ai demandé si elle se rendait compte qu'elle répétait le même processus avec son enfant? Je lui ai dit que ce que sa fille vivait, ce n'était pas un échec. J'ai décidé d'insister dans ma discussion sur les côtés sensibles de la mère : l'accomplissement de ses rêves. Je lui ai expliqué ma manière de voir les choses. Je lui ai fait comprendre que les femmes libanaises et syriennes doivent surmonter plusieurs obstacles pour réaliser leurs rêves. Je lui ai conseillé d'apprendre la liberté à sa fille. De plus, je lui ai présenté de nouveaux concepts, comme le droit à l'éducation et l'importance de connaître les priorités dans notre vie. Je crois que je l'ai initiée à ces concepts. J'ai discuté avec la mère de la manière dont les femmes syriennes et libanaises sont soumises à la pression d'un système patriarcal. J'ai insisté jusqu'à ce que je commence à penser que c'était peut-être plutôt le père qui voulait que sa fille quitte l'école. »

Extrait du récit de Rima



Les questions liées au thème des relations avec les familles

- Identifiez des passages qui illustrent des manières, pour les enseignant.e.s, de tenir compte des réalités et des conditions de vie des familles dans leur relation avec elles. Qu'en retirez-vous pour votre propre pratique avec les familles?
- Identifiez des passages qui illustrent le désir des enseignant.e.s de ne pas disqualifier les parents, de ne pas les juger. Quelles attitudes (savoir-être) êtes-vous en mesure de dégager de ces passages?



Thème 3

La violence en contexte éducatif

La violence en milieu scolaire constitue un sujet de préoccupation majeure dans tous les contextes éducatifs, mais plus particulièrement dans les contextes où des élèves réfugié.e.s ont été affecté.e.s par un conflit armé. Cette problématique ne se limite pas uniquement aux interactions violentes entre les élèves, mais s'étend également aux défis que doivent relever les enseignant.e.s.

À partir d'extraits de récits de pratique, il est possible de se sensibiliser aux multiples dimensions de la violence en contexte éducatif et de nuancer notre compréhension des facteurs sous-jacents, des manifestations et des stratégies d'intervention en matière de violence scolaire. Les extraits sélectionnés mettent en évidence une série de facteurs interconnectés qui contribuent à la violence en milieu scolaire, y compris des facteurs personnels, familiaux, institutionnels et sociaux. Les enseignant.e.s, en tant qu'acteur.rice.s clés dans cette dynamique complexe, sont confronté.e.s à une multitude de défis qui requièrent non seulement une grande flexibilité pédagogique, mais aussi un soutien institutionnel et une formation spécialisée. Le défi pour les chercheur.e.s et les gestionnaires sera de traduire ces observations en politiques et en pratiques éducatives qui abordent la violence de manière holistique et efficace. Par exemple, l'une des pistes de réflexion nous vient d'Ali. Il soulève l'importance de connaître les motifs derrière le comportement violent de l'élève. Selon lui, si le motif est connu, il est plus facile de résoudre le problème.

3

Ce thème se décline en quatre sous-thèmes :

- a) L'impact de l'environnement familial sur le comportement des élèves
- b) Les conséquences physiques de la violence : urgence et réponse
- c) Le rôle de l'enseignant : gestion, prévention et formation
- d) Approches institutionnelles et pédagogiques : au-delà de la salle de classe

a) L'impact de l'environnement familial sur le comportement des élèves

La première dimension qui se dégage des entretiens est l'impact significatif de l'environnement familial sur le comportement des élèves en milieu scolaire. Ali évoque une situation où un élève, exposé à la violence domestique, manifeste des comportements agressifs envers ses camarades de classe. De façon similaire, Ayan décrit un cas où un élève revient à l'école avec des signes visibles de maltraitance après avoir échoué un examen. Ces témoignages mettent en exergue la complexité des facteurs qui contribuent à la violence en milieu éducatif, notamment la nécessité de prendre en compte le contexte socio-familial des élèves. Ils posent également la question de la responsabilité de l'école et des enseignant.e.s en tant que premier.ère.s répondante.e.s dans des situations impliquant la maltraitance des enfants.

« Je me souviens d'un élève que j'ai eu en première année, avant la pandémie. J'avais remarqué qu'il était exposé à de la violence à la maison. Ses réactions envers ses camarades étaient très violentes. Une autre particularité était son âge par rapport à celui de ses camarades. Il avait au moins neuf ans, mais il était en première année. En tant qu'enseignant, c'était mon travail de trouver la meilleure manière de lui enseigner. Je pense que le problème qui primait à ce stade était le besoin d'attention des élèves. Si l'élève sent qu'il n'est pas le centre d'attention, il commence à prendre des mesures pour attirer l'attention de l'enseignant ou de ses pairs. Cet élève était grand et s'asseyait au fond de la classe. Il ennuyait et perturbait ses camarades jusqu'à ce qu'il sente qu'il était le centre de l'attention de la classe. »

Extrait du récit d'Ali

« La situation est survenue le jour de la remise du bulletin aux élèves, lors du dernier cours de la journée, qui était celui d'anglais. Jihad a reçu son bulletin. Il avait échoué. J'ai commencé par lui dire des choses pour l'encourager. Je lui ai dit que ce n'était pas la fin du monde et que l'année scolaire n'en était qu'à ses débuts. Il pouvait encore se rattraper et continuer à développer ses apprentissages. Il devait lire plus à la maison et se concentrer davantage en classe. Le jour suivant, il est revenu à l'école avec un visage qui faisait peur. Il avait sous les yeux des taches bleu-noir, le côté de sa bouche était en sang et ses mains étaient rouges et bleues. Ça m'a déchiré le cœur. Je ne lui ai pas fait remarquer que je le regardais. Un autre élève m'a rapporté que ses compagnons se sont moqués de lui à la récréation. J'ai alors fait l'éloge de cet élève en classe, devant ses camarades, pour qu'il gagne confiance en lui. Après un certain temps, son père est venu dans ma classe pour se renseigner sur son fils. Il m'a dit que si son fils faisait quelque chose de mal en classe, il ne fallait pas hésiter à le frapper. C'était ce qu'il faisait à la maison. Je l'ai regardé. J'étais choquée. Pour moi, c'était inacceptable. Je lui ai dit. Il s'est mis à rire. Pour lui, c'était normal. C'est ce qu'ils faisaient chez eux. Ça m'a fait de la peine que des personnes puissent être méchantes envers leurs enfants de cette manière. Ça m'a aussi permis de comprendre pourquoi Jihad frappait violemment ses camarades. Il reproduisait les comportements de sa famille. »

Extrait du récit d'Ayan

b) Les conséquences physiques de la violence : urgence et réponse

Molhem présente un récit alarmant concernant les conséquences physiques de la violence scolaire. Il décrit une altercation entre deux élèves qui a entraîné la perte de conscience et de dents pour l'un d'entre eux. Ce témoignage dramatique souligne la gravité des situations auxquelles les enseignant.e.s peuvent être confronté.e.s et met en lumière l'urgence d'interventions efficaces pour prévenir et gérer la violence. Il suggère également que les réponses institutionnelles, telles que l'expulsion d'un élève violent, peuvent parfois être nécessaires, même si elles soulèvent des questions éthiques et pédagogiques complexes.

« Dans la situation choisie, deux élèves, l'un de troisième année, l'autre de quatrième, étaient en train de jouer dans la cour de récréation, lorsque j'ai entendu leurs cris depuis ma classe. L'un des élèves avait bloqué le chemin de son camarade. Il s'était étiré les jambes, amenant son camarade à tomber, tête première. Cet élève a perdu quelques dents dans sa chute et s'est aussi blessé les lèvres. Je ne peux pas oublier cette situation. Nous voulions les débarrasser de cette violence et nous voulions mettre en place un programme pour l'éliminer. À ce moment-là, j'ai porté le garçon blessé chez le directeur qui l'a accompagné à l'hôpital. Il a perdu conscience. Nous avons dû appeler ses parents et les avons informés de ce qui s'était passé. Nous avons reconnu notre responsabilité et avons pris en charge l'accident. Quant à moi, je me suis assis avec l'élève violent et j'ai demandé à la conseillère psychologique de s'asseoir avec nous. Après avoir parlé à l'élève, elle a décidé de l'expulser de l'école. Il a été suspendu pour le reste de l'année scolaire. »

Extrait du récit de Molhem

« Cette situation m'a beaucoup attristé, mais elle était indépendante de ma volonté. Je déplore la décision prise par la conseillère psychologique puisqu'elle savait que cet élève pouvait avoir un problème psychologique et que cette décision pouvait conduire à son décrochage scolaire. Mon point de vue était complètement différent de la décision prise par l'administration et par la conseillère psychologique. Le directeur de l'école était d'avis que cette mesure pouvait être dissuasive pour le reste des élèves afin qu'une telle situation ne se reproduise plus. Je lui ai proposé de visiter la famille de cet élève et de me renseigner sur ses conditions de vie pour mieux comprendre sa situation et pouvoir l'aider pour ne pas le perdre. Le directeur considérait que cette situation ne devait pas se reproduire dans d'autres familles. »

Extrait du récit de Molhem

c) Le rôle de l'enseignant : gestion, prévention et formation

Les trois enseignant.e.s mettent en évidence le rôle central que jouent les professionnels de l'éducation dans la gestion de la violence en milieu scolaire. Ali et Ayan discutent des approches pédagogiques et psychologiques nécessaires pour soutenir et encadrer les élèves à risque, tels que les encouragements et la valorisation en classe. Molhem, d'un autre côté, souligne le rôle critique des enseignant.e.s dans l'identification et la gestion des incidents violents, y compris l'intervention immédiate et les mesures disciplinaires. Ces différents points de vue révèlent la multiplicité des rôles que les enseignant.e.s doivent jouer, qui vont au-delà l'enseignement des disciplines scolaires. Ils et elles soulignent également le besoin de formations spécialisées pour préparer les enseignant.e.s à gérer ces situations complexes.

« Je le [l'élève] sollicitais beaucoup en classe. Par exemple, je lui demandais : « Quelle est cette lettre? Comment la prononçons-nous? » J'essayais de l'impliquer dans les activités scolaires et de l'aider à trouver la bonne réponse. À l'école, nous partageons le principe de l'éducation non violente. Cette politique éducative m'a grandement profité. C'était important d'appliquer l'éducation non violente, même si l'environnement dans lequel les élèves vivent est violent. Il était très important de leur expliquer l'importance de créer un safe space pour chaque élève. Nous ne devons pas empiéter sur cet espace sécurisé. L'élève en question est resté avec moi pendant environ six à neuf mois. Pendant cette période, j'ai remarqué un changement dans son comportement. Il s'est impliqué dans les activités et les tests en écrivant des questions et en en assurant le suivi. La violence a complètement disparu de son comportement. J'avais l'habitude de faire un jeu avec les élèves pour qu'ils soient silencieux et calmes. Cet élève aimait beaucoup participer et était triste quand il n'était pas choisi pour participer. Tout cela résulte de l'attention qui a été portée à ses points positifs et de l'ignorance de ses côtés négatifs. J'ai aussi remarqué que son père était très dur avec lui. Je me suis alors dit que je devrais être plus doux avec cet élève. Si je voulais intervenir auprès de lui, je le faisais après la sortie des élèves plutôt que devant tout le monde. Aussi, je lui ai appris à assumer ses responsabilités au lieu de subir des sanctions. Peu importe les circonstances, nous ne devrions pas recourir à la violence. Nous connaissons les problèmes des élèves à cet âge. »

Extrait du récit d'Ali

« Le lendemain, j'ai présenté en classe une vidéo montrant un élève ayant des comportements positifs et un autre ayant des comportements agressifs. J'ai ensuite ouvert le dialogue avec le groupe. Je voulais montrer la différence entre les deux approches à mes élèves. C'est ce dont nous avons discuté. Je leur ai fait remarquer comment tout le monde apprécie le bon élève alors que l'autre est mal aimé. Jihad est resté silencieux tout au long de la discussion. J'essaie toujours de lui parler pendant la récréation avec de beaux mots, des mots simples. Je tente de le conseiller, toutefois, je sais que ce que les enfants apprennent à l'école ne suffit pas. La maison compte aussi. Nous ne sommes pas là pour les accompagner dans toutes les sphères de leur vie.

Au courant de l'année, les comportements violents de Jihad envers ses camarades ont continué, mais ils étaient moins fréquents qu'en début d'année. J'ai noté un léger changement. Je crois que mes bonnes paroles et mes encouragements à son égard ont eu un impact. Lorsqu'il montre du progrès dans ses cours et dans ses devoirs, je lui offre un petit cadeau pour l'encourager. Je lui dis toujours : « Sois le meilleur ! » car je crois qu'en faisant cela, j'éveille sa confiance en lui devant ses camarades. Je pense ainsi avoir une bonne influence sur lui. Je crois aussi qu'il m'aime bien. Je suis contente du bon travail que j'ai fait avec lui. »

Extrait du récit d'Ayan

« À cause de la pression que les élèves subissent, nous avons eu des problèmes de violence. Nous faisons donc la promotion des valeurs de non-violence, favorisons la distanciation physique et demandions d'éviter les propos obscènes. Cette cohorte d'élèves se distinguait académiquement, mais elle souffrait de problèmes liés à la violence et aux querelles. »

Extrait du récit de Molhem

d) Approches institutionnelles et pédagogiques : au-delà de la salle de classe

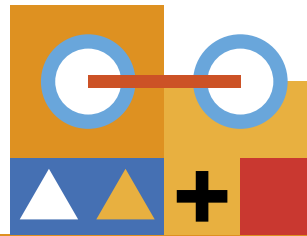
Molhem évoque la nécessité d'approches institutionnelles pour combattre la violence, y compris la mise en œuvre de programmes éducatifs axés sur la non-violence. Ayan, quant à elle, met en lumière le rôle que peut jouer l'école dans la promotion du bien-être général des élèves, ce qui peut constituer une stratégie préventive efficace contre la violence. Ces perspectives indiquent que la prévention de la violence est une responsabilité partagée qui nécessite l'engagement de l'ensemble de la communauté éducative.

« Parfois, il y a des cas d'intimidation de la part des enseignants sur des élèves qui parlent différents dialectes. Dans d'autres situations, les enseignants ne comprennent pas les accents des élèves ou leur manière de s'habiller. Ces situations dans les écoles passent inaperçues parce que les enseignants sont parfois racistes. J'espère que nous, en tant que jeunes bénévoles, nous jouons un rôle de créateurs de lien dans les écoles publiques entre les enseignants, les parents et les élèves. J'espère aussi que nous aidons les directions à prendre certaines décisions. Si j'avais un conseil à donner à un autre enseignant, je lui dirais d'être prêt à accepter tout ce qui se passe devant lui, dans sa classe. Comme je l'ai mentionné, les programmes de développement professionnel que j'ai suivis ont beaucoup changé ma personnalité. Dans le cadre de ces programmes, nous suivions des cours de relaxation et des cours de danse. Nous avons été entraînés à intervenir dans de nombreuses situations. Les enseignants doivent se familiariser avec les méthodes et les technologies d'enseignement modernes telles que l'enseignement à distance. Ils doivent aussi être très patients et traiter les problèmes qui surviennent entre les élèves. »

Extrait du récit de Molhem

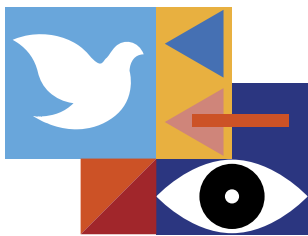
« [...] j'aime mon travail et j'aime enseigner à des élèves provenant de différentes cultures, de différents contextes. J'aime en apprendre davantage sur leur vie. Et qui sait? J'aurai peut-être une influence sur leur développement ou sur leurs comportements. Je fais de mon mieux mais une part de la responsabilité de ces jeunes doit aussi être assumée par les parents. L'école représente une seule main. Nous soutenons les élèves de tous les côtés, ce qui les amène à développer un sentiment d'appartenance envers l'école. C'est le seul endroit où ils peuvent aller pour sortir de la maison. C'est là qu'ils retrouvent leurs amis et où ils jouent et parlent ensemble, comme ils le souhaitent. L'école est un lieu de liberté pour eux. »

Extrait du récit d'Ayan



Les questions liées au thème de la violence en contexte éducatif

- À partir des récits présentés, quels liens pouvez-vous identifier entre les comportements violents observés en classe et les dynamiques familiales des élèves? Quels éléments clés vous aident à mieux comprendre ces comportements?
- En vous appuyant sur les exemples dans les récits, quelles stratégies d'intervention immédiate pourraient être mises en place pour gérer les conséquences physiques de la violence à l'école? Quels défis y voyez-vous?
- Selon les récits proposés, quelles compétences ou approches professionnelles pourriez-vous mobiliser ou développer pour prévenir et gérer les violences scolaires de manière proactive?
- En explorant les récits liés aux approches institutionnelles, quelles mesures systémiques ou collaborations avec des partenaires externes vous semblent les plus efficaces pour prévenir la violence scolaire? Pourquoi?



Thème 4

Le rôle de l'enseignant.e en contexte d'urgence et de crise

Dans un contexte d'urgence et de crise, le rôle de l'enseignant.e va au-delà de l'aspect pédagogique à un rôle plus social, émotionnel et affectif. Ce rôle est souvent comparé à celui d'une « maman », comme le soulignent les participantes au projet. Comme mentionné précédemment, les enseignant.e.s se dotent d'un pouvoir protectif pour transformer l'école en un milieu plus sécuritaire pour les élèves. Pour y parvenir, ils agissent à partir de la compréhension de la réalité et des besoins de leurs élèves. Il est important de souligner leur prise de conscience quant à la transformation de leur rôle. Par ailleurs, au-delà du cadre scolaire, les enseignant.e.s se donnent la responsabilité de sensibiliser au vécu de leurs élèves et de faire porter leur voix pour changer le statu quo. Cette partie explore trois sous-thèmes à travers des extraits sélectionnés de plusieurs participant.e.s. L'analyse de ces extraits permettra de comprendre comment le rôle de l'enseignant.e se transforme et évolue dans un tel contexte, un rôle qui peut être intégré dans une pédagogie de bienveillance.

4

Ce thème se décline en trois sous-thèmes :

- a) Comprendre la réalité des élèves et leurs besoins
- b) Sensibiliser quant à la réalité des élèves et de leurs familles
- c) Changement ou transformation du rôle de l'enseignant.e

a) Comprendre la réalité des élèves et leurs besoins

Dans un contexte d'urgence et de crise, les élèves risquent de subir une marginalisation sociale et une exclusion scolaire si les enseignant.e.s ne prennent pas conscience de leur réalité et de leurs besoins. Les extraits choisis reflètent un discours enseignant qui puise dans le vécu des élèves et leurs conditions de vie. Les extraits illustrent que les enseignant.e.s semble associer le comportement de leurs élèves à leurs conditions de vie, et comprendre la diversité de leurs référents culturels ainsi que son impact et celui du contexte sur leur comportement à l'école et leur apprentissage. De plus, les enseignant.e.s semblent développer une empathie envers leurs élèves et agissent pour leur fournir un bien-être social et émotionnel.

« Le contexte demande un double effort de la part de l'enseignant. En tant qu'organisme à but non lucratif, nous devons fournir un lieu de divertissement et d'apprentissage. L'une des choses les plus importantes dont nous devons tenir compte est le fait que ces élèves vivent dans un camp. Ils n'ont donc pas de place pour laisser sortir leur énergie. Les élèves réfugiés vivent dans un environnement où ils ne peuvent pas jouer. Parfois, vous trouvez plus d'une famille vivant dans la même habitation. Les élèves ne peuvent pas avoir assez de terrain de jeu et de liberté de mouvement. Je ne peux donc pas leur demander de s'asseoir sur une chaise et de ne pas la quitter pendant les heures de classe. Les élèves doivent jouer à l'école et apprendre. De la même manière, nous ne pouvons pas obliger tous les élèves à respecter les mêmes normes. Il y a des élèves socialement supérieurs, des élèves scientifiquement supérieurs, etc. L'enseignant doit évaluer les élèves de différentes manières qui sont proportionnelles à leurs différents types d'intelligence (ex. sensoriel, kinesthésique, visuelle, etc.). »

Extrait du récit d'Ali

« Le contexte a, bien sûr, des impacts sur les apprentissages de ces enfants. Comment des enfants qui vivent à plusieurs dans une même tente de quatre mètres sur quatre mètres, qui se partagent à plusieurs un même téléphone portable et qui n'ont pas de vêtements adéquats peuvent ne pas vivre les impacts de cette situation sur leur éducation? Il en va de même lorsque nous sommes en classe. »

Extrait du récit de Rania

« L'un des défis que nous rencontrons est que les élèves viennent de différentes régions de la Syrie. Le fait que les enfants pensent de différentes façons dans la classe est un défi important à relever. Par exemple, lorsque les élèves font la queue pour aller à la récréation, certains garçons traitent les filles comme s'ils étaient des rois. Lorsqu'une fille est devant eux ou en face d'eux dans la ligne, ils ne l'acceptent pas. Ils viennent me voir pour s'opposer et demander à être au début, devant les filles. Il faut les comprendre et être sensible à leur situation. Je leur demande alors de respecter les règles établies par l'école. Les élèves essaient de s'adapter mais, d'un autre côté, quand ils retournent chez eux, dans leur culture et dans leurs coutumes, ils ne sont pas complètement engagés. Ils sont en conflit entre deux cultures. »

Extrait du récit d'Ayan

« La mère de l'enfant l'emmenait jusqu'à la porte de la classe mais il ressortait. J'ai demandé à la mère de laisser son fils; j'allais lui parler. Je me suis assise avec lui. Je lui ai dit : « Mon amour, mon cœur, pourquoi ne veux-tu pas entrer? Je te donnerai des bonbons et des autocollants... » Il m'a répondu que ses vêtements étaient usés. Je lui ai répondu que ses vêtements étaient très bien. Il m'a répondu : « Regardez mes vêtements et mes chaussures. Je les porte tous les jours... Tous les jours. » J'ai été très touchée. Je lui ai dit que j'allais lui acheter de nouveaux vêtements mais qu'il devait apprendre et étudier. Non seulement cet élève souffrait mais ils sont des milliers d'autres à vivre dans les mêmes conditions. Nous avons un autre élève réfugié qui ne veut pas aller à l'école parce, lorsqu'il a des vêtements, ils ne sont pas appropriés. Il a honte de ses vêtements. Il y en a un autre en première année qui dit que sa famille n'a pas pu apporter d'autres vêtements que la veste et le pantalon qu'il porte tous les jours. Certaines mères n'envoient pas leurs fils à l'école parce qu'ils n'ont pas de chaussures ou de stylo. Les prix des articles ont beaucoup augmenté au Liban cette année. Notre directeur est très compréhensif vis-à-vis ce type de situation et il nous aide. Il a présenté aux élèves des vêtements de l'année dernière (des vestes, des chapeaux ainsi que de la papeterie et d'autres choses fournies par l'association qui nous aide). »

Extrait du récit d'Afifa

« Alors que j'expliquais la leçon, j'ai soudainement entendu des voix s'élever parmi les élèves. J'ai arrêté la leçon pour tenter de comprendre ce qui se passait. Un conflit avait éclaté entre un élève palestinien réfugié au Liban et un élève palestinien réfugié en Syrie. Le premier avait appelé le second « Le Syrien » et l'avait qualifié de « vilain ». Le second fut bouleversé par cette description et frappa son collègue afin d'extérioriser sa colère. J'ai d'abord calmé la situation puis, j'ai écouté la version des deux élèves impliqués. Je leur ai dit qu'il n'y avait pas de différence entre eux : ils sont tous deux Palestiniens. De plus, nous sommes tous des êtres humains et nous devons nous respecter. À la suite de cet incident, j'ai dû m'adresser à tous mes élèves pour que cette situation ne se reproduise pas. [...] J'ai donc placé sur le mur de ma classe un panneau afin de promouvoir les comportements corrects et appropriés. Je donnais des points aux élèves en fonction de leurs bons comportements (ex. les élèves ont été encouragés à serrer leur camarade dans leurs bras). De cette manière, les élèves accumulaient des points et, en retour, je leur offrais des cadeaux. J'ai aussi organisé une fête pour laquelle nous avons apporté des gâteaux et des boissons. Tout le monde était heureux. Finalement, les élèves ont manifesté l'envie de jouer avec leur camarade syrien dans la cour de récréation. J'ai gardé l'habitude de parler de temps en temps avec cet élève, pour lui permettre de libérer son énergie et pour vérifier qu'il allait bien. Je me rendais aussi dans la cour de récréation afin de m'assurer qu'il n'était pas harcelé par les autres élèves. Tout semblait bien aller; il me regardait et souriait. [...] Cette situation n'était pas limitée à cet élève. Un grand nombre d'élèves se faisaient harceler. J'avais l'habitude de leur parler et de m'intéresser à leurs problèmes. J'essayais de résoudre leurs différends en créant un environnement sain et exempt de querelles et de harcèlement entre les élèves. Ces démarches m'ont demandé de la patience et de gros efforts. Je ressentais parfois une certaine pression; je devais être à la fois enseignante, guide, mentor et psychologue. »

Extrait du récit de Marwa

b) Sensibiliser quant à la réalité des élèves et de leurs familles

Comme mentionné précédemment, le rôle de l'enseignant.e devient de plus en plus complexe dans un contexte d'urgence et de crise. Les conditions de vie des élèves réfugiés et de leurs familles, ainsi que le partage de certain.e.s enseignant.e.s des mêmes conditions, suscitent une conscience critique chez ces enseignant.e.s pour sensibiliser à cette réalité à l'école, mais également au-delà. On dirait que les enseignant.e.s nourrissent des aspirations à long terme, cherchant à mobiliser le monde pour agir en vue de changer les conditions de vie de leurs élèves et les leurs. Les extraits sélectionnés reflètent la motivation des enseignant.e.s à faire entendre leur voix dans le monde et à contribuer à des changements au sein de l'école en sensibilisant la direction, les parents, les élèves et les enseignant.e.s.

« J'ai choisi de raconter cette histoire pour porter ma voix jusqu'aux oreilles sourdes du monde. Je souhaite leur dire : « Réveillez-vous! ». Les droits de ces enfants sont violés. Ces derniers sont persécutés en raison du manque de sensibilisation de leurs parents. Ils souffrent psychologiquement et agissent ainsi à cause des conditions dans lesquelles ils vivent ou encore parce qu'ils ont eux-mêmes été traités de la manière dont ils traitent maintenant leurs enfants. »

Extrait du récit d'Ayan

« Je sentais que j'avais besoin de parler à quelqu'un du fait que les parents sentent que l'éducation ne sert à rien et que les élèves n'obtiendront rien s'ils étudient. Je souhaitais aussi parler des conditions de vie des élèves, que nous partageons. Nous avons le soutien de l'association pour des petites choses, mais nous les apprécions comme si c'étaient de grandes choses. L'inquiétude est grande. Je constate un grand abandon et un refus d'aller à l'école chez les élèves. Il y a un grand nombre d'élèves inscrits à l'école mais il y a aussi beaucoup de décrochage. Il y a ceux qui ont honte et qui se considèrent trop grands par rapport aux autres; il y a ceux qui n'ont pas les moyens de payer les dépenses courantes et la papeterie et il y a les familles qui ont plus d'un enfant. »

Extrait du récit d'Afifa

« Pour résoudre ces problèmes et pour répondre aux besoins des élèves, la direction de l'école jouait également un rôle important. Par exemple, afin de soutenir les élèves et de soulager les tensions entre eux, l'école a organisé cette année de nombreuses activités (ex. la préparation d'un théâtre de marionnettes, le visionnement de vidéos et la sortie à l'extérieur de l'école pour assister à des pièces de théâtre). La plupart des activités portaient sur l'intimidation, les droits d'autrui et la cohabitation. Selon moi, cette altercation est attribuable à ce que les élèves entendent de la part de leurs parents et de la société. Je pense aussi que la plupart des enseignants se comportent de la même manière, c'est-à-dire comme moi. Je crois donc que pour développer un environnement sécuritaire pour tous les élèves, il faut sensibiliser les élèves, les parents et la société dans son ensemble. »

Extrait du récit de Marwa

« Parfois, il y a des cas d'intimidation de la part des enseignants sur des élèves qui parlent différents dialectes. Dans d'autres situations, les enseignants ne comprennent pas les accents des élèves ou leur manière de s'habiller. Ces situations dans les écoles passent inaperçues parce que les enseignants sont parfois racistes. J'espère que nous, en tant que jeunes bénévoles, nous jouons un rôle de créateurs de lien dans les écoles publiques entre les enseignants, les parents et les élèves. J'espère aussi que nous aidons les directions à prendre certaines décisions. »

Extrait du récit de Molhem

c) Changement ou transformation du rôle de l'enseignant.e

Préoccupé.e.s par la scolarité de leurs élèves, les enseignant.e.s se dotent d'un pouvoir d'agir qui leur permet d'exercer un rôle allant au-delà de l'aspect pédagogique de leur métier. Conscient.e.s de cette transformation de leur rôle, les extraits sélectionnés illustrent la manière dont les enseignant.e.s deviennent des guides pour leurs élèves, des figures maternelles, parentales et amicales, entre autres, afin de les motiver. Ils et elles doivent également redoubler d'efforts pour répondre aux besoins de leurs élèves. De plus, ils et elles doivent eux et elles-mêmes cultiver la persistance et la détermination.

« En enseignant au Liban aux enfants réfugiés, mon rôle auprès de mes élèves a changé. Je suis devenue une guide, une institutrice, une élève et une mère. En Syrie, nous avions l'habitude de sympathiser avec les élèves, mais pas à ce point. Il y a eu des familles à faible revenu qui nous disaient ne pas pouvoir acheter de papeterie. Maintenant, elles ne peuvent plus rien acheter. Je suis un peu une enfant aussi puisque je joue parfois avec mes élèves. Je sais, par expérience, qu'un élève qui n'aime pas l'enseignante n'aimera pas la matière non plus. Partager la réalité de mes élèves fait en sorte que je comprends le sens de l'expression « ma tente a coulé ». Une autre enseignante qui ne vivrait pas les mêmes expériences ne pourrait pas aussi bien les comprendre. Certaines choses prennent une tout autre dimension lorsque nous vivons dans une tente. Pensez simplement à recevoir un visiteur. Si c'est fait dans une maison, avec différentes pièces, c'est tout à fait normal. C'est complètement différent dans une tente. Ça devient moins évident. Ce sont des choses que j'arrive à comprendre puisque je vis dans les mêmes conditions ».

Extrait du récit d'Afifa

« J'enseigne aussi dans une école libanaise. L'expérience est complètement différente. L'éducation des élèves réfugiés est très différente de celle des élèves libanais en tous points : ils se comportent différemment, les habitudes ne sont pas les mêmes, ils ne se comportent pas de la même manière à la maison, etc. Avec les réfugiés, j'ai redoublé d'efforts. Je ne fais pas seulement qu'enseigner; je dois aussi résoudre des problèmes sociaux. Même si parfois ils sont d'ordre mineur, je résous tout de même de nombreux problèmes. Je fais la même chose à l'école libanaise, mais dans une moindre mesure. Le programme utilisé dans les deux écoles varie beaucoup aussi, surtout avec les élèves plus âgés. En quatrième année, par exemple, il y a des élèves de douze ans qui arrivent en retard à l'école. Leurs parents leur demandent de travailler pour aider à combler les besoins financiers de la famille ».

Extrait du récit d'Ayan

« Lorsqu'on enseigne aux réfugiés, il faut aussi être persistante et avoir de la détermination. Il faut déployer tous les efforts nécessaires pour obtenir de bons résultats. Mon expérience en éducation des réfugiés m'a aidée à développer des habiletés pratiques de résolution de problèmes sociaux. Chaque année, j'enseigne dans une classe où se trouvent plusieurs problématiques. À chaque élève, son problème. J'ai, entre autres, eu à apprendre à gérer les vols et les mensonges ».

Extrait du récit d'Ayan

« Ces deux élèves ont surpassé cette épreuve. Leur niveau d'anglais s'est beaucoup amélioré. Je ne sais pas ce qui leur est arrivé par la suite, mais je n'oublierai jamais cette situation. Elle touche à plusieurs dimensions du rôle de l'enseignant. En effet, nous pouvons aider l'élève, lutter contre le décrochage, motiver l'élève à fréquenter l'école et à surmonter les difficultés. Si cette situation survenait à nouveau, je referais la même chose, tout en l'améliorant. En Syrie, il m'était déjà arrivé la même chose. À l'époque, un élève de onzième année était venu me voir pour me dire que son anglais était faible. Je lui avais dit que puisqu'il était en onzième année et qu'il allait passer au baccalauréat où la langue anglaise est très importante, je n'allais pas lui créer d'obstacle. Les gens peuvent vivre sans la langue anglaise, mais c'est une chose importante pour la vie professionnelle. Cet élève est malheureusement décédé pendant la guerre ».

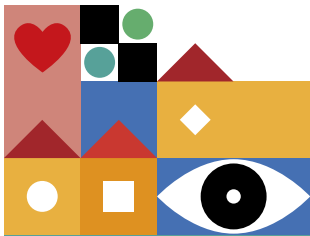
Extrait du récit de Nasser

« Si j'avais à donner un conseil à une nouvelle enseignante qui aurait à travailler dans ce contexte, je lui dirais de créer un lien d'amitié avec ses élèves. Il ne faut pas leur montrer le côté de l'enseignante qui menace et qui avertit les élèves. Il faut être une amie et une mère affectueuse, tout en étant sérieuse et ferme lorsque c'est nécessaire. Une enseignante a exactement le même rôle qu'une mère. Il y a des élèves (surtout en première et en deuxième année) qui appellent parfois spontanément l'enseignante « maman » lorsqu'ils veulent son attention. Il faut donc vraiment être affectueuse avec eux. Il faut aussi être informée de la situation des élèves. Si l'une d'eux avait un cas particulier, j'en aviserais mes collègues. Par exemple, si le père d'un élève était décédé ou encore si un élève souffrait de bégaiement, j'en avertirais mes collègues ».

Extrait du récit de Rania

« Elle est revenue à l'école. Elle était d'un niveau très faible par rapport à mes autres élèves. Au bout d'un certain temps, elle m'a rendu un devoir sans faute et rédigé dans une écriture claire! Je lui ai demandé si elle avait eu recours à l'aide d'une autre personne. Elle m'a répondu que non. Elle m'a dit qu'elle aimait travailler. À ce moment, j'ai réalisé que le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante est similaire à celui d'un parent. Je souhaitais que l'école devienne la maison de cette élève ».

Extrait du récit de Rima



Questions liées au thème du rôle de l'enseignant.e en contexte d'urgence et de crise

- Identifiez des passages qui illustrent la manière dont le rôle des enseignant.e.s a été transformé. Comment décrivez-vous ce changement de rôle?
- Comment le fait d'être soi-même réfugié.e influence-t-il (ou non) le rôle et les interventions des enseignant.e.s ? Justifiez avec des exemples tirés des extraits.
- Selon vous, quelles sont les valeurs et les limites qui ont orienté les interventions des enseignant.e.s?
- Comment les valeurs et les croyances peuvent-elles constituer des obstacles à l'enseignement?
- Dans l'extrait du récit de Marwa, son élève a été rejeté par le groupe. Identifiez le problème et développez un scénario pour le résoudre.
- Comment le pouvoir protectif des enseignant.e.s se manifeste-t-il?
- Les enseignant.e.s sont toujours appelé.e.s à prendre conscience de la réalité de leurs élèves. Qu'est-ce qui, dans les extraits, en témoignent? Comment cela favorise-t-il le développement de l'empathie envers les élèves?

PARTIE 3 :

SE PROJETER DANS SA

FUTURE PRATIQUE

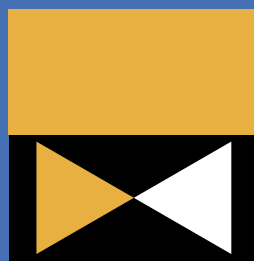
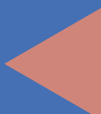
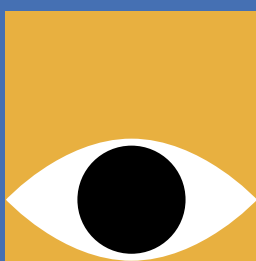
À partir du guide et de l'ensemble des récits de pratique, nous vous invitons dans cette partie à répondre aux questions suivantes.

La relation pédagogique

- Comment les récits de pratique vous ont-t-il aidé dans votre réflexion sur vos interventions auprès de vos élèves réfugié.e.s? Les liens à privilégier avec vos élèves? Les liens à privilégier avec les familles?
- Qu'avez-vous appris des récits sur l'importance des compétences interculturelles dans la gestion de la diversité en classe, et comment envisagez-vous de les développer davantage dans votre pratique?
- Quels éléments des récits vous ont inspiré pour adapter vos pratiques pédagogiques afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves réfugié.e.s en situation de vulnérabilité?
- À partir des récits, quelles stratégies envisagez-vous pour mieux accompagner vos élèves qui présentent des signes de stress ou de trauma liés à leur parcours migratoire?
- Comment les récits vous ont-ils éclairé sur les pratiques ou stratégies nécessaires pour éviter l'exclusion scolaire des élèves réfugié.e.s, notamment ceux et celles qui sont confrontés à des barrières linguistiques ou culturelles?

Les relations avec les familles

- Comment les récits de pratique vous ont-il aidé dans votre compréhension de l'expérience pré et péri migratoire de vos élèves? Des familles?
- Quelles actions concrètes pouvez-vous tirer des récits pour établir une collaboration constructive avec les familles de vos élèves, tout en tenant compte de leurs réalités sociales et culturelles?
- Comment les récits vous ont-ils sensibilisé à l'importance de mobiliser des ressources externes (ex. : organismes communautaires et services sociaux) pour soutenir vos élèves réfugié.e.s et leurs familles?



La violence en contexte éducatif

- En quoi les récits de pratique vous ont-ils permis ou non de poser un regard différent sur la violence en milieu éducatif?
- Quels récits vous ont permis d'identifier des formes de violence institutionnelle ou symbolique dans le milieu éducatif, et comment envisagez-vous de les atténuer ou de les prévenir?

Le rôle de l'enseignant.e en contexte d'urgence et de crise

- Comment les récits de pratique vous ont-t-il aidé dans votre réflexion plus large sur votre rôle auprès d'élèves réfugié.e.s?
- Comment les récits de pratique vous ont-ils fait réfléchir aux conditions du travail enseignant dans d'autres contextes? Dans ces contextes d'urgence et de crise plus précisément?
- En quoi les récits sur les conditions de travail des enseignant.e.s dans des contextes de crise vous ont-ils aidé à réfléchir sur vos propres capacités d'adaptation et de résilience face à des environnements complexes?
- Comment les récits vous ont-ils aidé à identifier les dynamiques d'intersectionnalité entre le genre, le handicap et le statut de réfugié, et en quoi cela influence-t-il votre réflexion sur vos interventions éducatives?
- À travers les récits, comment avez-vous redéfini votre compréhension des valeurs éducatives et éthiques nécessaires pour accompagner des élèves en situation de crise ou d'urgence?

