

## Prendre en compte les réalités d'élèves réfugié-e-s afin de soutenir leur résilience : analyse de récits de pratique d'enseignant-e-s en contexte québécois

**Geneviève Audet**, Université du Québec à Montréal

**Justine Gosselin-Gagné**, Université du Québec à Montréal

**Ellen Fowler**, Université du Québec à Montréal

**Marie-Ève Caron**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

**Catherine Maynard**, Université Laval

**Caroline Beauregard**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

*Dans le cadre d'un projet de recherche-action mené auprès d'élèves réfugié-e-s au Québec, nous avons documenté l'expérience d'enseignant-e-s qui les accueillent en classe. Dans cet article, nous présentons une analyse de récits de pratique qui relatent des situations vécues mettant en scène un-e élève réfugié-e et qui, du point de vue des personnes qui les racontent, pourraient être formatrices pour de futur-e-s enseignant-e-s. Dans une perspective compréhensive du savoir-agir professionnel, l'analyse qualitative progressive des données menée nous permettra de mettre en lumière six manières dont les participant-e-s soutiennent la résilience des élèves, ce qui nous apparaît également contribuer à leur développement professionnel.*

### 1. Introduction

Cet article prend appui sur des données recueillies dans le cadre d'un projet de recherche-action mené au Québec<sup>1</sup> et se concentre sur un de ses volets, soit celui qui visait à recueillir des récits de pratique d'enseignant-e-s œuvrant auprès d'élèves réfugié-e-s. Dans cette contribution, nous présenterons les résultats de l'analyse des récits de pratique recueillis, qui nous a permis de faire émerger six manières, pour les enseignant-e-s participant-e-s, de soutenir la résilience d'élèves réfugié-e-s en classe. En ce sens, cet article apporte un éclairage original en mettant en valeur le savoir-agir d'enseignant-e-s « dans » leur pratique.

### 2. Problématique

Chaque année, le Québec accueille autour de 50 000 personnes immigrantes (Paquette et al., 2023). En raison de différents flux migratoires qui ont eu cours à travers le temps, la province est aujourd'hui caractérisée par une très grande diversité qui se reflète en contexte scolaire. Depuis les dernières années, le nombre d'élèves réfugié-e-s ou qui demandent l'asile est en constante augmentation. Cette réalité, conjuguée au fait que plusieurs familles s'installent dans des régions où les écoles ont moins l'habitude d'accueillir des familles récemment arrivées, suscitent différents défis. En effet, les enfants réfugié-e-s sont considéré-e-s comme une catégorie d'immigrant-e-s particulièrement vulnérables notamment à cause de l'importance de l'adversité pré, péri et post-migratoire qu'ils et elles subissent (Fazel et al., 2012; Fazel et Betancourt, 2017). En ce qui concerne leurs parents, plusieurs d'entre eux vivent un cumul de vulnérabilités lié à des traumatismes et à des séparations, à un isolement social et à des expériences de discrimination qui peuvent compliquer l'exercice de la parentalité et avoir un impact sur le parcours scolaire de l'élève (Hohl et Kanouté, 2011; Kronick, 2018; Papazian-Zohrabian et al., 2018) Les difficultés que vivent les personnes réfugiées sont par ailleurs souvent conjuguées à une dépression parentale (Chase-Lansdale et al., 2007; Rousseau et al., 2011).

<sup>1</sup> Il s'agit du projet *Les programmes d'expression créatrice et d'éveil aux langues pour soutenir la réussite scolaire des enfants réfugiés* de Rousseau, Beauregard, Alvarez Madero, Armand, Audet, Benoit, Cledon, Hassan, Maynard et Papazian-Zohrabian, 2018-2022. Nous remercions le Fonds de recherche québécois — Société et culture et le ministère de l'Éducation pour le soutien financier.

Dans plusieurs contextes nationaux, des compétences sont formalisées afin que les personnels scolaires actuels et futurs puissent garantir des conditions d'égalité de traitement et d'équité aux élèves, tout en favorisant les capacités de tous et toutes à vivre ensemble dans des sociétés pluralistes (Larochelle-Audet et al., 2016; Lorcerie, 2012; Ogay et Edelmann, 2016; Potvin et al., 2015; Wolfs, 2013). Au Québec, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998) mettait déjà de l'avant il y a 25 ans la pertinence et l'acuité de former le personnel scolaire, dont les enseignant-e-s, à « relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (MEQ, 1998, p.32-33). Toutefois, l'expertise développée par les enseignant-e-s pour prendre en compte cette diversité serait lacunaire (Mc Andrew et Audet, 2020). À cet égard, plus spécifiquement, la présence grandissante d'élèves réfugié-e-s entraîne certains défis pour les enseignant-e-s, qui sont souvent peu formé-e-s pour intervenir auprès d'eux et d'elles. C'est ainsi que nous avons souhaité documenter des pratiques d'enseignant-e-s qui œuvrent auprès d'élèves réfugié-e-s, afin d'apprécier le savoir-agir professionnel (Schön, 1983, 1987; Le Boterf, 2000) dont ceux et celles-ci témoignent.

### 3. Cadre théorique

À leur entrée dans le système scolaire québécois, les élèves réfugié-e-s sont appelé-e-s à s'adapter rapidement. Cela signifie souvent d'apprendre une nouvelle langue de socialisation et de scolarisation, le français, en plus d'approprier un contexte scolaire avec lequel ils et elles ne sont pas familier-ère-s (Armand et al., 2014), tout en faisant le deuil d'une ancienne vie. En même temps, plusieurs élèves récemment arrivé-e-s vivent les contrecoups de réalités qui ont jalonné leur parcours migratoire. Certain-e-s ont été peu ou pas scolarisé-e-s (Gahungu et al., 2011; Hos, 2016), ont été témoins ou victimes de violences, ont vécu dans des camps de personnes réfugiées ou dans des pays de transit et sont susceptibles d'être en état de stress post-traumatique (Fazel et al., 2012; Fazel et Betancourt, 2017; Papazian-Zohrabian et al., 2018), par exemple. Toutefois, malgré de grands défis, plusieurs d'entre eux et elles font preuve de résilience, un concept qui renvoie pour nous à « la capacité d'atteindre ou l'atteinte d'une adaptation fonctionnelle malgré des circonstances adverses ou menaçantes » (Terrisse et Larose, 2001, p.11). D'un point de vue théorique, la résilience constitue un processus dynamique et complexe émergeant de l'équilibre entre plusieurs facteurs de protection et de risque en interaction. Ces facteurs sont propres aux caractéristiques personnelles d'un enfant, à son milieu familial et à son environnement extrafamilial<sup>2</sup> (Benzies et Mychasiuk, 2009; Masten, 1994).

Les facteurs de protection propres à l'environnement extrafamilial de l'enfant renvoient au soutien social dont il ou elle jouit ainsi qu'à la disponibilité de diverses ressources (matérielles, financières). Il s'agit, par exemple, de la présence d'un-e adulte significatif-ve extérieur-e à sa dynamique familiale (Anaut, 2006; Benzies et Mychasiuk, 2009; Masten, 1994). De même, plusieurs publications mettent de l'avant le potentiel du contexte scolaire comme espace de protection permettant de soutenir le processus de résilience. Il s'agit, par exemple, de milieux dans lesquels le climat d'école (Cefai, 2007; Cyrulnik, 2007; Leblanc, 2007) ainsi que le leadership de la direction sont positifs (Morrison et Redding Allen, 2007; Waxman et al., 2004), et qui permettent de soutenir le développement d'un sentiment d'appartenance et d'engagement des élèves (Cefai, 2007; Wang et al., 1994). L'offre de programmes ou de services adaptés et de personnes-ressources peut également constituer un facteur de protection pour ceux et celles qui sont plus vulnérables (Larose et al., 2004). Dans cet ordre d'idées, la présence d'activités parascolaires favoriserait aussi le sentiment d'inclusion, lequel permet à son tour de soutenir l'émergence de la résilience (Morrison et Redding Allen, 2007).

L'impact que peuvent avoir les interactions sociales positives est également mise de l'avant par diverses publications. Des recherches ayant porté sur le processus de résilience scolaire révèlent le fort potentiel de « tuteur-trice-s de résilience » des enseignant-e-s. Ces travaux les dépeignent comme étant optimistes, positif-ve-s, empathiques, à l'écoute et respectueux-euses de leurs élèves (Anaut, 2006; Bernard, 1991; Cyrulnik, 1999; Wang et al., 1994; Waxman et al., 2004). Dans le cadre d'une recherche qu'elle a menée, Gosselin-Gagné (2012) a rencontré des duos mère-enfant récemment arrivés au Québec. Les participant-e-s, en plus de livrer le récit d'un parcours migratoire semé d'embûches, ont maintes fois souligné le rôle qu'ont joué les enseignant-e-s en ce qui a trait au soutien à la réussite éducative, tant sur le plan des apprentissages que sur celui de l'intégration sociosco-

<sup>2</sup> Dans le cadre de cet article, il est essentiellement question de l'environnement extrafamilial puisque nous nous intéressons à des facteurs de protection liés à l'expérience scolaire des élèves.

laire. Dans le même ordre d'idées, Kanouté et al. (2008) ont rencontré des élèves immigrant-e-s en situation de réussite scolaire. Invité-e-s à nommer un-e enseignant-e les ayant soutenu-e-s, ils et elles ont majoritairement fait référence à leur enseignant-e de la classe d'accueil, soit la classe dans laquelle ils et elles ont évolué au tout début de leur apprentissage du français, avant d'intégrer les classes ordinaires. Ce sont ces différents éléments qui ont suscité notre intérêt à documenter des pratiques d'enseignant-e-s auprès d'élèves réfugié-e-s, notamment afin d'explorer de quelles manières ils et elles sont en mesure d'actualiser leur rôle de « tuteur-trice-s de résilience ».

Afin de nous pencher sur les pratiques des enseignant-e-s auprès d'élèves réfugié-e-s, il importe de clarifier d'emblée la conception des praticien-ne-s dans laquelle nous nous inscrivons. À ce sujet, notre posture de chercheures les reconnaît comme des « acteur-trice-s compétent-e-s » qui ont le pouvoir d'agir sur les contraintes du contexte et de les transformer en ressources (Giddens, 1987), et qui détiennent un savoir-agir professionnel (Schön, 1983, 1987; Le Boterf, 2000), qui revêt un savoir à caractère intuitif et qui peut être difficile à mettre en mots. Ce savoir se construit dans l'action, au contact des situations problématiques. En effet, comme l'avance Schön (1994), c'est lorsqu'ils et elles tentent de régler un problème ou de comprendre un phénomène que les praticien-ne-s déploient ce savoir-agir. Quand la régularité est brisée, les savoirs techniques ne conviennent plus; c'est, indique cet auteur, ce genre de situations qui appelle de la part des praticien-ne-s, une « conversation réflexive avec la situation », c'est-à-dire une réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action. Face à ces situations d'indétermination qu'ils et elles rencontrent, les enseignant-e-s développent cette « conversation avec la situation » et nourrissent leur répertoire et leurs possibilités d'action face à de futures situations qu'ils et elles rencontreront, élargissant du coup leur savoir-agir professionnel. Afin de documenter les pratiques des enseignant-e-s, nous avons ainsi privilégié une méthodologie qui « donne la parole » et offre un accès à leur « conversation réflexive avec la situation ».

#### 4. Méthodologie

En cohérence avec notre manière de concevoir les praticien-ne-s, nous avons procédé à la reconstruction de récits de pratique (Desgagné, 2005) avec les enseignant-e-s participant-e-s. Concrètement, les récits de pratique sont envisagés ici comme la narration d'une situation-problème rencontrée par un-e enseignant-e (Desgagné, 2005), une situation l'ayant mobilisé-e ou fait-e sortir de sa routine. Cette situation devait aussi être considérée par la personne qui la raconte comme susceptible d'éclairer un-e enseignant-e novice ou n'ayant pas beaucoup d'expérience auprès d'élèves réfugié-e-s. En mettant l'accent à la fois sur la chronologie de l'événement et sur la « conversation avec la situation » (Schön, 1994), les récits de pratique donnent accès à « ce qui se joue là », dans l'expérience, de même qu'au sens que la personne donne à son agir dans et hors l'événement, donc à son interprétation de l'expérience.

Parmi les dix enseignant-e-s de classes d'accueil d'écoles québécoises participant au projet de recherche-action, neuf se sont porté-e-s volontaires pour reconstruire un récit de pratique. Ainsi, neuf récits ont été recueillis en 2020 et en 2021. Parmi ceux-ci, huit se sont déroulés à l'ordre primaire et un à l'ordre secondaire. Cinq ont eu cours dans la région de Montréal, trois en Montérégie et un en Estrie. Les entretiens, d'une durée variant entre 30 et 60 minutes, étaient structurés en deux temps. La première partie était largement inspirée de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017) et visait à reconstruire le récit de pratique, en amenant la personne participante à raconter la situation choisie de manière chronologique, tout en étant questionnée à propos de sa réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action. La deuxième partie, qui relevait davantage de la méthode d'entretien compréhensif (Blanchet et Gotman, 1992), invitait la personne narratrice à prendre du recul sur cette même situation, notamment en exprimant en quoi celle-ci pourrait être porteuse d'enseignement.

Les récits ont été recueillis à l'aide de l'amorce suivante :

Raconte-moi une situation que tu as vécue et qui met en scène un-e élève réfugié-e et sa famille. Cette situation doit en être une qui t'a mobilisé-e, qui a représenté un défi pour toi, sans nécessairement être quelque chose d'exceptionnel. Il faut aussi que ce soit une situation que tu as envie de raconter parce que tu penses qu'elle pourrait être formatrice pour de futur-e-s enseignant-e-s.

Suite à l'entretien, les propos ont été retranscrits, mis en forme de récits de pratique et envoyés à leur narrateur-trice-s à des fins de validation (Audet et al., 2022a). Il a également été proposé aux enseignant-e-s participant-e-s de trouver un titre à leur histoire. Enfin, un recueil, disponible en ligne (Audet et al., 2022b), a été constitué avec l'ensemble des récits. À ce point, les récits de pratique avaient déjà une résonance, ils étaient

en quelque sorte « autonomes » selon la logique de la posture restitutive éclairée par Demazière et Dubar (1997). Une démarche « d'analyse qualitative progressive des données » (Paillé, 1994, p.153) a ensuite été menée sur le matériau recueilli, adoptant du même coup une posture compréhensive quant aux pratiques livrées afin de « rendre raison » (Bourdieu, 1993) à la parole des enseignant-e-s. En effet, une telle démarche d'analyse « ne correspond ni à la logique de l'application d'une grille thématique préconstruite ni à celle du comptage et de la corrélation de catégories exclusives les unes des autres » (Paillé, 1994, p.151); elle permet plutôt de construire des repères au fur et à mesure qu'avance l'analyse, pour en venir à « dégager le sens d'un événement » (Paillé, 1994, p.149).

Un premier regard transversal sur les récits de pratique nous a permis de répondre à la question suivante : que nous disent les participant-e-s, à travers la situation dont ils et elles ont choisi de parler dans leurs récits, de leur pratique auprès d'un-e élève réfugié-e? Il nous est ainsi apparu que les récits dont nous disposions avaient en commun de rendre compte de situations où les enseignant-e-s, au-delà du défi que pouvait représenter la situation choisie, posaient un regard positif sur les élèves, se rapprochant ainsi de ce que la littérature scientifique met de l'avant quant au rôle de « tuteur-trice-s de résilience » (Anaut, 2006; Bernard, 1991; Cyrulnik, 1999; Wang et al., 1994; Waxman et al., 2004). Un deuxième regard, plus orienté et plus « sensible » (Glaser, 1978) sur les récits, nous a menées à dégager de ceux-ci diverses manières dont les participant-e-s ont misé sur les forces des élèves, permettant ainsi, possiblement, de soutenir leur résilience. Parmi les neuf récits dont nous disposions, six d'entre eux étaient plus « forts » que d'autres, un peu comme s'ils étaient plus représentatifs d'une même manière de miser sur les forces de l'élève. Ainsi, reprenant l'usage prototypique des récits au sens que Desgagné (2005), à l'appui de Kleiber (1990), lui confère, nous avons donc choisi de sélectionner les six récits que nous considérons les meilleurs exemplaires de la réalité qu'ils représentent, ceux qui illustrent de façon plus saillante les manières des enseignant-e-s de soutenir la résilience des élèves réfugié-e-s dont ils et elles avaient choisi de parler. Pour nous, à cette étape, et afin de rester cohérentes avec la conception des praticien-ne-s dans laquelle nous nous inscrivons, l'idée n'est pas de remettre en question la parole des enseignant-e-s, de la juger ou de l'invalidier, mais plutôt « de porter attention à la contextualiser et à reconnaître l'intelligibilité » (Audet et al., 2022, p.28) de chacun-e.

## 5. Résultats

Dans cette section, les six manières de miser sur les forces des élèves qui se dégagent de notre analyse sont présentées grâce à des extraits des récits de pratique, illustrant ainsi comment ces manières de faire se déploient de manière singulière dans les contextes.

### 5.1 Respecter le rythme des élèves

Le récit de Stéphanie, *Une histoire de courage remarquable*, met en scène Elisabeth, une élève de 16 ans qui, avant d'arriver au Québec, a habité pendant trois ans dans un camp de personnes réfugiées. De ce récit émerge entre autres l'importance de respecter le rythme des élèves ayant vécu une telle réalité, de leur laisser le temps de s'épanouir sans les brusquer :

La première année, elle s'est adaptée à notre classe et on a appris à se connaître. Quand Elisabeth est arrivée, elle parlait un peu français parce que son père le parle. Elle le comprenait et le parlait un tout petit peu, mais elle était gênée donc elle ne parlait pas du tout. Tranquillement, un autre sentiment s'est établi entre elle et moi : la confiance. Elle a appris à me connaître et on a développé une relation, mais, ce qui est important de dire, c'est qu'on s'est donné du temps. [...] [M]on but comme enseignante, c'était de lui permettre de s'épanouir dans son nouveau milieu, de gagner de l'assurance.

### 5.2 Faire confiance aux élèves

Un peu dans le même sens que Stéphanie, Carina fait preuve, elle aussi, de respect à l'égard du rythme de l'élève d'origine syrienne dont elle a choisi de parler. Dans son récit *Ne pas trouver sa place*, elle nous parle de la manière dont elle a autorisé cette dernière à « explorer » dans sa classe, en la laissant prendre tranquillement ses marques. Après avoir identifié ses besoins, elle lui a accordé sa confiance et l'a prise où, d'après ses observations, elle était rendue dans son cheminement scolaire. Elle se félicite d'ailleurs d'avoir agi ainsi, n'ayant obtenu que plus tard des informations sur l'histoire prémigratoire de cette élève :

Elle n'était pas habituée à s'asseoir et à travailler. Elle ne savait pas ce que c'était. Elle n'était pas à l'aise. Elle bougeait constamment, comme si elle ne trouvait pas sa place. Je lui ai donc permis, exceptionnellement, de se déplacer et de regarder tout ce que j'avais dans le local. Elle avait le droit d'explorer. [...] J'ai [...] compris seulement plus tard l'histoire de cette fillette. [...] Le père des enfants avait été tué dans leur maison, devant les yeux de sa fille, par l'État islamique. Elle était toute petite. Cela m'a serré le cœur et glacé le cerveau de l'apprendre. [...] Je me félicite de l'avoir laissée faire [dans ma classe].

### 5.3 Valoriser le bagage des élèves

Dans son récit *Le potentiel de nous apprendre des choses*, Constance explique comment elle en est venue à modifier un projet de jumelage qu'elle avait l'habitude de faire avec ses élèves, en tentant cette fois de mettre les élèves de sa classe d'accueil dans un rapport plus égalitaire avec les élèves des classes ordinaires. Pour ce faire, elle souligne avoir permis aux enfants ayant récemment immigré de se présenter avec leur bagage, leur vécu et leurs compétences, misant du même coup sur leurs forces :

Auparavant, [...] [l]es élèves du régulier étaient fiers d'aider, mais je sentais que mes élèves, à un moment donné, en avaient assez de recevoir l'aide d'un pair. Les élèves nouvellement arrivés ont eux aussi des compétences, des vécus et des connaissances. [...] Maintenant, nous effectuons des jumelages entre les élèves de l'accueil et ceux du régulier. Les élèves ont donc un jumeau avec qui ils font des activités et avec qui ils partagent leur culture et leur(s) langue(s).

### 5.4 S'appuyer sur les langues premières

Jean, avec la situation qu'il choisit de raconter et qui met en scène Annie, son *Coup de cœur motivant*, parle de l'importance qu'il accorde au fait de s'appuyer sur les langues premières des élèves réfugié-e-s pour soutenir leur intégration socioscolaire :

Je ne parle pas très bien l'anglais, mais je l'utilise souvent dans ma classe pour accompagner mes élèves et un peu d'espagnol, aussi. Mais quand Annie est arrivée, comme je ne parlais pas chinois et qu'elle ne parlait ni français ni anglais, j'ai dû utiliser d'autres ressources. Heureusement, j'avais des élèves chinois qui avaient déjà complété une année en classe d'accueil. Une élève m'a aidé et a servi d'interprète avec Annie. C'est sûr que je ne prenais pas tout ce qu'elle me disait pour acquis, mais dans ma classe, je valorise toujours les langues d'origine des élèves et j'ai mis des stratégies en place.

### 5.5 Donner une voix aux élèves

Dans son récit *Donner la voix*, Éva, la seule qui enseigne au secondaire, relate avoir rencontré des difficultés à créer un lien avec un élève de sa classe. Ayant déjà tenté plusieurs astuces pour se rapprocher de lui, elle lui a demandé de le rencontrer. Ce qu'il lui révèle lors de cette rencontre l'a incitée, le plus possible, à prendre le temps de donner une voix à ses élèves, à s'intéresser à ce qu'ils et elles sont prêt-e-s à partager :

J'avais essayé plusieurs de mes trucs avec [cet élève], mais ça ne fonctionnait toujours pas. J'observais aussi qu'il n'était pas ouvert à l'amitié des autres élèves. [...] J'ai pris une note dans mon journal pour me rappeler que je souhaitais le rencontrer. Je voulais gagner sa confiance. Je sentais que j'allais probablement avoir accès à des témoignages autres que ceux concernant ses résultats. Je me suis préparée, mais je ne l'étais pas pour recevoir le témoignage que cet élève m'a livré. [...] Maintenant [...] je donne rapidement une voix à mes élèves. Je crois que c'est ce que j'aurais dû offrir à l'époque. Je suis très reconnaissante de cet épisode de ma vie professionnelle.

### 5.6 Considérer les parents comme des alliés et travailler ensemble

Julie, dans son récit *Prendre le temps, c'est investir dans l'avenir*, raconte comment elle a pu, avec la collaboration du père d'un enfant qui s'adaptait difficilement à son nouveau contexte de vie, en venir à comprendre pourquoi ce dernier pleure en classe et réagit fortement. Dans la situation qu'elle raconte, c'est le père qui vient en classe et qui trouve une solution. Julie le voit comme un allié et, ensemble, ils sont en mesure de soutenir la résilience de l'enfant et de résoudre la situation :

Avec cet élève, nous avons essayé beaucoup de pleurs. [...] Plus nous mettions en place des outils et des mesures, plus nous voyions qu'il arrivait de jour en jour à passer un peu plus de temps en classe. [...] C'est à ce moment que la beauté de la collaboration nous a permis de vivre un moment magique. Le père est allé chercher les crayons de couleur de son fils et une feuille de papier. Il a pris le crayon beige et le crayon brun et il s'est mis à dessiner. En même temps, il disait à son fils : « Ce sont deux crayons de couleurs différentes. Toutefois, les deux crayons sont



pareils. Ce sont des crayons. Nous avons besoin des deux pour faire notre dessin. Ils sont égaux. » Il a ensuite fait le transfert aux enfants. Il disait à son fils de regarder la couleur de sa peau et de la comparer à celle du nouvel élève. Il lui expliquait que malgré la différence, les deux étaient ici, présents dans la classe, ensemble. [...] Puis, il a demandé à son fils de prendre la main du nouvel élève et il lui a dit qu'ils étaient eux aussi amis. La situation s'est alors résolue. J'ai trouvé cette initiative du père vraiment chouette. Pour moi, cela représente bien la richesse d'utiliser les parents et une interprète et de prendre le temps pour intervenir.

## 6. Discussion

Les six manières singulières de soutenir la résilience des élèves réfugié-e-s qui ont été dégagées des récits de pratique et illustrées à l'aide des « prototypes », nous permettent maintenant de mettre ces dernières en dialogue avec la littérature scientifique, opérant ainsi une certaine montée en généralité (Passeron et Revel, 2005). En effet, on peut penser que les récits de pratique, au-delà d'une singularité événementielle, donnent accès au contexte partagé par les acteur-trice-s d'une pratique et à leur manière de s'y mouvoir (Bertaux, 1997), ouvrant ainsi la possibilité d'une « montée en généralité » du sens à produire (Quéré, 1994).

Ainsi, à l'instar des ouvrages cités précédemment, les propos recueillis dans le cadre de ce projet soutiennent l'idée qu'un-e enseignant-e peut jouer un rôle de « tuteur-trice » de résilience scolaire d'enfants ou de jeunes dits « à risque » (Anaut, 2006; Cyrulnik, 1999; Wang et al., 1994). En lisant les récits, on s'aperçoit de l'importance que les participant-e-s accordent à la création et au maintien d'un climat propice au bien-être et à la réussite des élèves (Cefai, 2007; Cyrulnik, 2007; Leblanc, 2007), tout en favorisant le développement d'un sentiment d'appartenance et d'engagement (Cefai, 2007; Wang et al., 1994). Par exemple, pour soutenir l'apprentissage du français, Jean s'appuie sur les langues premières de ses élèves qu'il légitime à la fois dans les espaces familiaux et dans les travaux en classe: « Ce que j'ai toujours fait dans ma classe, c'est de passer de la langue 1 à la langue 2, c'est-à-dire que j'ai toujours priorisé et encouragé les parents à continuer de parler mandarin ou arabe avec leurs enfants ». En considérant les langues premières comme des leviers plutôt que comme des obstacles à l'apprentissage du français (Armand, 2021), cet enseignant incarne l'acteur compétent tel que le conçoit Giddens (1987), un acteur qui transforme les contraintes en ressources, et donne l'opportunité aux élèves de se sentir accepté-e-s et compétent-e-s à leur tour.

À l'image des propos recueillis dans le cadre de la recherche de Gosselin-Gagné (2012), l'analyse des récits montre que les participant-e-s cherchent à soutenir tant les apprentissages que l'intégration socioscolaire de leurs élèves réfugié-e-s. Leurs propos laissent transparaître différentes qualités telles que l'optimisme, l'empathie, la capacité d'écoute et le respect à leur égard (Anaut, 2006; Bernard, 1991; Cyrulnik, 1999; Wang et al., 1994; Waxman et al., 2004). Par exemple, être à l'écoute de son élève a permis à Éva de prendre connaissance d'un récit de vie auquel elle ne s'attendait pas : « Ce témoignage ne m'a pas seulement marquée, il m'a aussi donné plusieurs pistes pour bonifier la manière dont j'accueille mes élèves ». Il semble que cet événement, en plus de lui permettre de connaître davantage son élève, l'ait poussée à ajuster ses manières de faire avec les familles immigrantes lui permettant ainsi d'élargir son répertoire d'actions (Schön, 1994) pour accueillir ses élèves :

À l'époque, nous avions des entrevues individuelles avec les familles [...] et c'est à partir de l'épisode que je viens de raconter que, lorsque je terminais mes rendez-vous, je demandais aux parents s'il y avait quelque chose d'important que l'école devait savoir sur leur enfant. Parfois, les parents étaient surpris par ma question. [...] Peut-être y avait-il perdu un ami qui était resté là-bas?

Dans le même ordre d'idées, faire preuve de respect à l'égard du père de son élève et le considérer comme un allié a permis à Julie de mieux soutenir l'enfant :

Dans ces situations, je sentais chez lui beaucoup d'incompréhension. Il semblait désemparé devant ce que nous lui demandions. Parfois, nous appelions son père grâce à la vidéoconférence. Il pouvait alors expliquer à son père ce qui se passait. Le papa, de son côté grâce à Google Traduction, nous traduisait sa compréhension de la situation.

Prenant exemple sur cette situation, Julie se permet de parler des élèves réfugié-e-s plus largement : « Chaque enfant le vit vraiment différemment. Ils passent tous par les mêmes étapes, mais pas au même moment. Il faut respecter ce que leur tête et leur corps sont en mesure d'absorber. » Elle donne aussi un conseil aux enseignant-e-s à cet égard :

Je suis convaincue que tout finit par se placer avec le temps. Cela n'arrive peut-être pas au moment que nous avons choisi, mais cela finit toujours par se faire. Il faut garder confiance. Prendre le temps, c'est investir dans l'avenir.

Être à l'écoute, respectueux-se et empathique au regard du vécu des élèves semble comporter des bénéfices pour d'autres participant-e-s également. Par exemple, tel que préconisé par la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998), valoriser le bagage des élèves permet à Constance, mais aussi à d'autres membres du personnel scolaire, de connaître la diversité des réalités et des expériences des enfants de la classe et d'en tenir compte : « Chaque année, le projet fait vivre beaucoup d'émotions aux élèves et aux adultes. Pour les enseignantes, c'est une expérience très exigeante. Il faut accueillir beaucoup d'émotions. » De plus, il semble qu'être à l'écoute des élèves et de leur parcours de vie fait du bien, ce qui constitue une raison suffisante de poursuivre cette pratique :

Nous continuons tout de même à réaliser ce projet, car, malgré le fait que les enfants vivent de la peine et de la colère par moment, cela ne représente pas pour eux une expérience négative. Au contraire, nous constatons que cela leur fait du bien de pouvoir extérioriser ces émotions.

Enfin, un regard transversal sur les récits nous permet d'affirmer qu'en agissant en tant que tuteur-trice-s de résilience, les participant-e-s retirent des bénéfices en termes de développement professionnel, si l'on peut dire. L'analyse du récit de Stéphanie, par exemple, nous permet de dégager que le respect du rythme des élèves peut aussi nous permettre de justifier nos manières de faire ainsi que les décisions que nous prenons :

J'avoue que mon plus grand défi, les émotions les plus difficiles que j'ai vécues, c'est avec mes collègues de travail. Cela a été difficile parce que je parlais d'Elisabeth... Parfois, on a été en *team teaching* et mes collègues me disaient : « Cette enfant-là, ça n'a pas de bon sens! Tu dois aller la reconduire en déficience intellectuelle. »

Tout se passe en effet comme si cette situation l'avait menée à attester de son jugement professionnel et à s'affirmer auprès d'autres membres de l'équipe-école :

Mais j'ai toujours tenu mon bout : « Il n'en est pas question! » [...] Mon travail, c'est d'enseigner, de consigner des choses dans un cahier. Je ne suis pas là pour poser un diagnostic. Ce n'est pas ma job! [...] Il a fallu que je reste debout auprès de mes collègues et que je leur dise : « Je n'irai jamais la reconduire en déficience! » Cette situation a duré pendant des mois et a créé des tensions.

Un peu dans le même sens, il nous apparaît que, dans le cas de Carina, faire confiance à ses élèves lui permet de construire sa propre confiance comme enseignante et de développer son sentiment de compétence (Giddens, 1987) :

C'était ma première expérience en accueil. [...] J'étais complètement perdue. [...] J'ai eu énormément de patience. J'expliquais tout avec mes gestes et mon visage. J'ai aussi eu recours à beaucoup de mots de félicitations (Voilà! Tu es capable! Bravo! Excellent! Champion!). J'étais tout le temps dans le positif.

Carina, cette année-là, en était à sa première expérience auprès d'élèves d'accueil, sa classe ayant été ouverte en cours d'année compte tenu de l'arrivée de plusieurs élèves réfugié-e-s d'origine syrienne. De son propre aveu, elle en est ressortie grandie et heureuse d'avoir relevé le défi.

## 7. Conclusion

Dans les situations qu'ils et elles ont choisi de raconter dans le cadre du projet de recherche-action à la base de cette contribution, les enseignant-e-s misent, de six différentes manières, sur les forces des élèves réfugié-e-s. Les récits de pratique recueillis permettent ainsi d'illustrer autant de manières de soutenir la résilience de ces enfants. Évidemment, nous sommes conscientes qu'il existe d'autres manières de le faire, que les récits recueillis ne nous ont pas permis de documenter. Il y a lieu de croire toutefois que ces situations singulières relatées dans les récits soient porteuses d'enseignement pour des personnes vivant des situations similaires. Il pourrait par ailleurs être intéressant, dans une recherche ultérieure, de croiser de tels récits avec des témoignages d'élèves et, éventuellement, de parents pour obtenir une compréhension encore plus fine des pratiques d'enseignant-e-s de classe d'accueil qui leur permettent d'exercer un rôle de tuteur-trice-s de résilience.

La méthodologie originale mobilisée ici, qui repose sur une notion d'exemplarité permettant aux enseignant-e-s de choisir de raconter une situation porteuse d'enseignement à leurs yeux, pourrait donner l'impression de rendre compte de témoignages anecdotiques. Toutefois, dans la posture de reconnaissance du savoir-agir enseignant dans laquelle nous nous inscrivons, laquelle consiste à « donner la parole » (Audet et al., 2022), nous pensons plutôt que ces récits de pratique donnent accès, du point de vue de celles et ceux qui le vivent, à différentes façons de négocier l'articulation entre leur posture professionnelle et personnelle. Les récits nous apprennent d'ailleurs que les enseignant-e-s bonifient leur pratique puisqu'ils permettent également d'illustrer comment le soutien offert aux élèves leur permet de se développer professionnellement.

Ainsi, à la lumière de cet article et de ce qu'il permet de mettre en valeur, il nous apparaît que les récits de pratique ont un grand potentiel pour la formation des enseignant-e-s. Parce qu'ils permettent d'entrer en contact avec des situations et qu'ils donnent accès à la « conversation réflexive avec la situation » (Schön, 1994) des enseignant-e-s, ils sont susceptibles d'inspirer autant les futur-e-s enseignant-e-s en formation que ceux et celles en exercice. Nous pouvons aussi faire le pari qu'être en contact, par les récits de pratique, avec le savoir-agir professionnel de quelqu'un d'autre peut soutenir le développement de son propre jugement professionnel!

## Références

- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience? *Empa*, 3(63), 30–39. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0030>
- Armand, F. (2021). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique (2e éd.)*. Fides Éducation.
- Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R. et Venne, É. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi! *Québec français*, 171, 24–25.
- Audet, G., Borri-Anadon, C., Gosselin-Gagné, J. et Koubeissy, R. (2022a). De « donner la parole » aux praticiens à « tenir parole » comme chercheurs : enjeux et défis de l'utilisation de récits de pratique. *Enjeux et société*, (9)1, 11-32. <https://doi.org/10.7202/1087828ar>
- Audet, G., Gosselin-Gagné, J., Beauregard, C. et Rousseau, C. (2022b). *Enseigner à des élèves immigrants et réfugiés en contexte de pandémie*. Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation de l'Université du Québec à Montréal et Institut universitaire SHERPA. <https://recitsdiversite.uqam.ca/enseigner-a-des-eleves-immigrants-et-refugies-en-contexte-de-pandemie/>
- Benzies, K. et Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child and Family Social Work*, 14, 103–114. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x>
- Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*. Nathan.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Nathan.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Cefai, C. (2007). Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 12(2), 199–134. <https://doi.org/10.1080/13632750701315516>
- Chase-Lansdale, P. L., Valdivinos D'Angelo, A. et Palacios, N. (2007). A multidisciplinary perspective on the development of young children in immigrant families. Dans J. E. Lansford, K. Deater-Deckard et M. H. Bornstein (dir.), *Immigrant families in contemporary society* (p. 137–156). The Guilford Press.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2007). Préface. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et Résilience* (p. 7–12). Odile Jacob.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Nathan.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Fazel, M. et Betancourt, T. S. (2017). Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(2), 121–132. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(17\)30147-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(17)30147-5)
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C. et Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Gahungu, A., Gahungu, O. et Luseno, F. (2011). Educating Culturally Displaced Students with Truncated Formal Education (CDS-TFE): The Case of Refugee Students and Challenges for Administrators, Teachers, and Counselors. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2), 9-19. <https://www.researchgate.net/publication/292141052>
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Presses universitaires de France.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.
- Gosselin-Gagné, J. (2012). *Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/8517>
- Hohl, J., et Kanouté, F. (2011). Les jeunes réfugiés en région : sujets en projet. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement*. Presses de l'Université de Montréal.
- Hos, R. (2020). The Lives, Aspirations, and Needs of Refugee and Immigrant Students With Interrupted Formal Education (SIFE) in a Secondary Newcomer Program. *Urban Education*, 55(7), 1021-1044. <https://doi.org/10.1177/0042085916666932>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265–289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype*. PUF.
- Kronick, R. (2018). Mental Health of Refugees and Asylum Seekers: Assessment and Intervention, *The Canadian Journal of Psychiatry*, 63(5), 290-296
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195. <https://doi.org/10.7202/1039027ar>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. CEETUM/ Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. [https://ofde.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait\\_formation2013\\_vFinale.pdf](https://ofde.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait_formation2013_vFinale.pdf)



- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, J. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56–80. <https://doi.org/10.26522/brocked.v13i2.51>
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Éditions d'Organisation.
- Leblanc, L. (2007). L'école : un lieu où la résilience peut se produire. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et Résilience* (p. 179–197). Odile Jacob.
- Lorcerie, F. (2012). Le mérite et l'amour. *Cahiers Pédagogiques*, 499, 23–24. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00796821>
- Masten, A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity. Dans M. C. Wang et E. W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in Inner-city America* (p. 3–25). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2020). L'immigration et la diversité ethnoculturelle dans les écoles québécoises : les grands encadrements, les programmes et les débats. Dans F. Lorcerie, A. Manço, M. Potvin et M. Sanchez-Mazas (dir.), *Éducation et diversité : Les fondamentaux de l'action* (p. 29–45). Presses universitaires de Rennes.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle\\_UneEcoleAvenir\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf)
- Morrison, G. et Redding Allen, M. (2007). Promoting Student Resilience in School Contexts. *Theory into Practice*, 26(2), 162–169. <https://doi.org/10.1080/00405840701233172>
- Ogay, T. et Edelman, D. (2016). Taking culture seriously: implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388–400. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1157160>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147–180. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 101–116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Paquette, A., Azeredo, A. C., Binette Charbonneau, A., Payeur, F. F., Baldé, K. et St-Amour, M. (2023). *Le bilan démographique du Québec. Édition 2023*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/bilan-demographique-quebec-edition-2023.pdf>
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Éditions de l'EHESS
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-È., Kingué-Élongué, G. et Chastenay, M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE).
- Quéré, L. (1994). Présentation. Dans B. Fradin, L. Quéré et J. Widmer (dir.), *L'enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks* (p. 7–37). Éditions de l'EHESS.
- Rousseau, C., Hassan, G., Moreau, N. et Thombs, B. D. (2011). Perceived discrimination and its association with psychological distress among newly arrived immigrants before and after September 11, 2001. *American Journal of Public Health*, 101(5), 909–915. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.173062>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Terrisse, B. et Larose, F. (2001). La résilience : Facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 14, 129–172.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. Dans M. C. Wang et E. W. Gordon (dir.), *Educational resilience in inner-city America* (p. 45–72). Lawrence Erlbaum Associates.
- Waxman, H. C., Gray, J. P. et Padrón, Y. N. (2004). Promoting Educational Resilience for Students At-Risk of Failure. Dans H. C. Waxman, Y. N. Padrón et J. P. Gray (dir.), *Educational resiliency: Student, teacher, and school perspectives* (p. 37–62). Information Age Publishing.
- Wolfs, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles : Quels enjeux pour l'éducation?* De Boeck.

**Mots-clefs :** Réfugié; enseignant-e; récit de pratique; Québec; résilience scolaire

## **Berücksichtigung der Realitäten von Flüchtlingsschüler\*innen, um ihre Widerstandsfähigkeit zu stärken: Eine Analyse der Praxisberichte von Lehrpersonen im Quebecer Kontext**

### **Zusammenfassung**

Im Rahmen eines Aktionsforschungsprojekts mit Flüchtlingsschüler\*innen in Quebec haben wir die Erfahrungen von Lehrpersonen dokumentiert, die diese Schüler\*innen in ihre Klassen aufnehmen. In diesem Artikel stellen wir unsere Analyse von Praxisberichten vor. In jedem davon erzählt eine Lehrperson von einem Erlebnis mit einer Flüchtlingsschülerin oder einem Flüchtlingsschüler, das für die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen nützlich sein könnte. Aus der Perspektive des professionellen Handelns ermöglicht uns die schrittweise qualitative Analyse der Daten, sechs Wege aufzuzeigen, wie Teilnehmende die Resilienz der Schüler\*innen unterstützen, was unserer Meinung nach auch zu ihrer beruflichen Entwicklung beiträgt.

**Schlagworte:** Flüchtling; Lehrperson; Praxisbericht; Québec; schulische Resilienz

## **Considerare la realtà degli studenti rifugiati e delle studentesse rifugiate per sostenere la loro resilienza: un'analisi delle pratiche degli e delle insegnanti in Québec**

### **Riassunto**

Nell'ambito di un progetto di ricerca-azione che coinvolge studenti rifugiati in Québec, abbiamo documentato le esperienze degli e delle insegnanti che li accolgono nelle loro classi. In questo articolo presentiamo un'analisi dei racconti di pratica degli insegnanti che mettono in luce esperienze che coinvolgono uno studente rifugiato o una studentessa rifugiata e che potrebbero essere formative per insegnanti futuri. In una prospettiva comprensiva del sapere e dell'agire professionale degli o delle insegnanti, l'analisi qualitativa dei dati rivela sei modi in cui i e le partecipanti sostengono la resilienza dei loro studenti, elemento che, a nostro avviso, contribuisce anche al loro sviluppo professionale.

**Parole chiave:** Rifugiata o rifugiato; insegnante; racconti di pratica; Québec; resilienza scolastica

## **Considering the Realities of Refugee Students in Order to Support their Resilience: An Analysis of Stories of Practice from Teachers in the Quebec Context**

### **Summary**

As part of an action-research project involving refugee students in Quebec, we have documented the experiences of teachers who welcome these students into their classes. In this article, we present our analysis of stories of practice. In each story, a teacher recounts an experience involving a refugee student which they believe could be useful in the training of future teachers. Framed within a comprehensive perspective of teachers' professional skills, our progressive qualitative analysis of the data reveals six ways in which the participants support their students' resilience, which also appears to contribute to their own professional development.

**Keywords:** Refugee; teacher; story of practice; Quebec; scholastic resiliency

**Geneviève Audet** est professeure à l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à la réussite éducative des élèves issu-e-s de l'immigration, aux relations école-famille-communauté en contexte de diversité ethnoculturelle et à la formation initiale et continue du personnel scolaire à cet égard.

Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3P8, Canada

E-mail : [audet.genevieve@uqam.ca](mailto:audet.genevieve@uqam.ca)

**Justine Gosselin-Gagné** détient un doctorat en psychopédagogie. Ses intérêts de recherche se situent autour du paradigme de l'éducation inclusive et de sa mise en œuvre par différent-e-s acteur-trice-s scolaires. Elle est chargée de projet au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, 1100 boul. de la Côte-Vertu, Saint-Laurent (Québec) H4L 4V1, Canada

E-mail : [justine.gosselin-gagne4@cssmb.qc.ca](mailto:justine.gosselin-gagne4@cssmb.qc.ca)

**Ellen Fowler** est candidate à la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche incluent l'expérience scolaire des élèves issu-e-s de l'immigration, la philosophie pour enfants, l'éducation interculturelle et inclusive et l'éducation pour la justice sociale.

Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3P8, Canada

E-mail : [fowler.ellen@courrier.uqam.ca](mailto:fowler.ellen@courrier.uqam.ca)

**Marie-Eve Caron** détient une maîtrise en art-thérapie de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle s'intéresse aux ateliers d'expression créatrice pour outiller les enfants et les élèves à puiser dans leurs forces pour surmonter les épreuves vécues ou les difficultés rencontrées.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, centre de Montréal. 625, avenue du Président-Kennedy, suite 1515, Montréal (Québec) H3A 1K2, Canada

E-mail : [marie-eve.caron5@uqat.ca](mailto:marie-eve.caron5@uqat.ca)

**Catherine Maynard** est professeure à l'Université Laval. Elle s'intéresse à la didactique du français langue seconde et aux approches plurilingues d'enseignement du français, notamment en ce qui a trait à l'écriture, à la grammaire et au lexique.

Université Laval, Pavillon Charles-De Koninck, bureau 3303, 1030, avenue des Sciences-Humaines, Québec (Québec) G1V 0A6, Canada

E-mail : [catherine.maynard@li.ulaval.ca](mailto:catherine.maynard@li.ulaval.ca)

**Caroline Beauregard** est professeure à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle s'intéresse à l'impact d'ateliers d'expression créatrice en milieu scolaire sur le développement, le bien-être émotionnel, le lien social et la créativité de populations immigrantes et réfugiées.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, centre de Montréal, 625, avenue du Président-Kennedy, suite 1515, Montréal (Québec) H3A 1K2, Canada

E-mail : [caroline.beauregard@uqat.ca](mailto:caroline.beauregard@uqat.ca)