

Midi-conférence



Repenser les pratiques éducatives pour répondre aux besoins des élèves réfugié·es ou en demande d'asile

Présentée par **Gabrielle Montesano**, doctorante en sciences de l'éducation, Université de Montréal

Le mercredi 7 mai 2025

Université 
de Montréal

Fonds de recherche
Société et culture
Québec 

Introduction

« J'ai perdu mes amis...
Chaque personne qui manque
dans la Syrie, je l'ai perdue,
chaque immeuble, chaque
parc, chaque école, j'ai perdu
beaucoup de chose. »

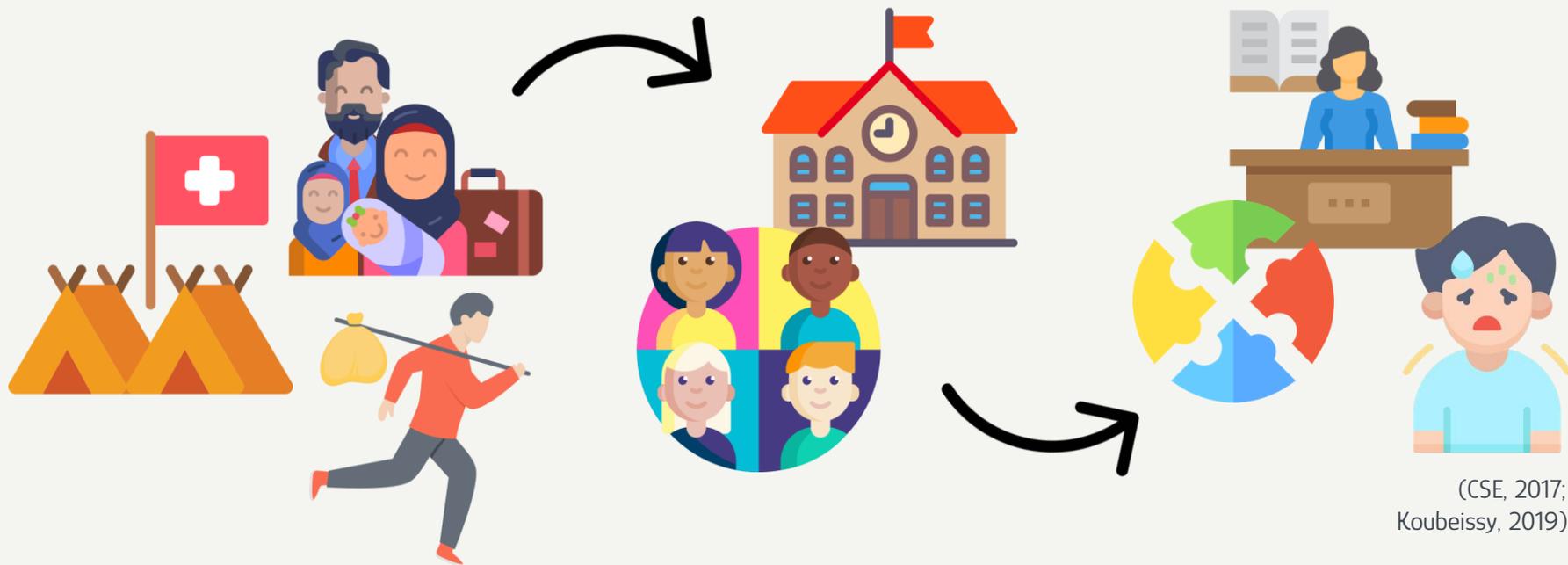
« Quand on perd quelqu'un
on se sent coupable (surtout)
quand on n'a pas pu les voir
avant leur mort. »



« J'ai quitté ma ville... J'ai vu la
mort devant moi. Comme
devant nous... (en arabe,
traduction), l'armée était
devant vous et ils faisaient la
guerre devant vous. [...] »

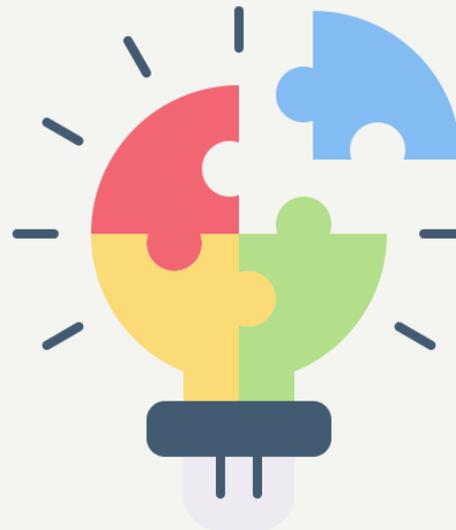
« À cause de ces choses, on est
venu (en arabe) parce que ce
n'était pas une vie humaine. »

Introduction (suite)



(CSE, 2017;
Koubeissy, 2019)

Introduction (suite)



Agenda

01

Contexte

02

Conditions d'adversité

03

Pratiques éducatives

04

Conclusion

05

Période de questions



01

Contexte

Contexte



117,3 millions

De personnes déplacées par force depuis 2023 (HCR, 2024)

Conflits récurrents et émergents

P. ex., guerre en Syrie; génocide en Palestine

Convention des Nations Unies relatives au statut des réfugiés

Adoptée en 1951, avec des précisions apportées par le Protocole 1967

Contexte (suite)

Personnes réfugiées :

« Craignant avec raison d'être **persécutées** du fait de sa **race**, de sa **religion**, de son **appartenance à un certain groupe social** ou de ses **opinions politiques**, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. » (HCR, 2007, article A.2, p. 16)

→ Le Canada s'engage à :



« Offrir l'asile à ceux qui craignent avec raison d'être **persécutés** du fait de leur **race**, leur **religion**, leur **nationalité**, leurs **opinions politiques**, leur **appartenance à un groupe social** en particulier, ainsi qu'à ceux qui risquent la torture ou des traitements ou peines cruels et inusités. » (Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés, L.C. 2001, article 2d)

Contexte (suite)

MIGRATION FORCÉE AU CANADA

Données sur la migration forcée au Canada

Le CERDA est très heureux que ses contenus (infographies, graphiques, cartes, etc.) soient largement diffusés et utilisés dans le cadre de présentations, car cela répond à l'un des objectifs du transfert de connaissances du Centre. Bien qu'ils se basent sur des données d'IRCC, du MIFI ou de la recherche scientifique, ces contenus ont été créés par le CERDA. À ce titre, il est grandement apprécié que le CERDA soit cité comme auteur en cas d'utilisation de ces contenus, en reconnaissance du travail accompli par les membres de l'équipe du CERDA. Merci !

BD Définitions Statistiques Politiques

[Retrouvez la BD en version téléchargeable ici](#)

(CERDA, 2019)

RÉFUGIÉS & DEMANDEURS D'ASILE

CETTE BD A ÉTÉ RÉALISÉE DANS LE BUT DE CLARIFIER LES DÉFINITIONS RELATIVES AUX TERMES "RÉFUGIÉ" & "DEMANDEUR D'ASILE". ELLE NE PRÉTEND PAS FAIRE ÉTAT DE TOUTS LES VÉCUS POSSIBLES.

PRÉSENTÉ PAR LE CENTRE D'EXPERTISE SUR LE BIEN-ÊTRE ET L'ÉTAT DE SANTÉ PHYSIQUE DES RÉFUGIÉS ET DES DEMANDEURS D'ASILE (CERDA) DU CIUSSS CENTRE-OUEST-DE-L'ÎLE-DE-MONTRÉAL

Athén *Abene*

AVANT D'ÊTRE UN STATUT LÉGAL & ADMINISTRATIF, LE TERME "RÉFUGIÉ" EXPRIME D'ABORD LA RECONNAISSANCE D'UN VÉCU DE PERSÉCUTION.



EN PASI, LA CONVENTION DE GENÈVE RELATIVE AU STATUT DES RÉFUGIÉS DONNE UNE DIMENSION OFFICIELLE À CETTE RECONNAISSANCE & VIENT ENCADRER JURIDIQUEMENT CE TERME.



IL S'AGIT DU SEUL STATUT MIGRATOIRE PROTÉGÉ PAR LE DROIT INTERNATIONAL.



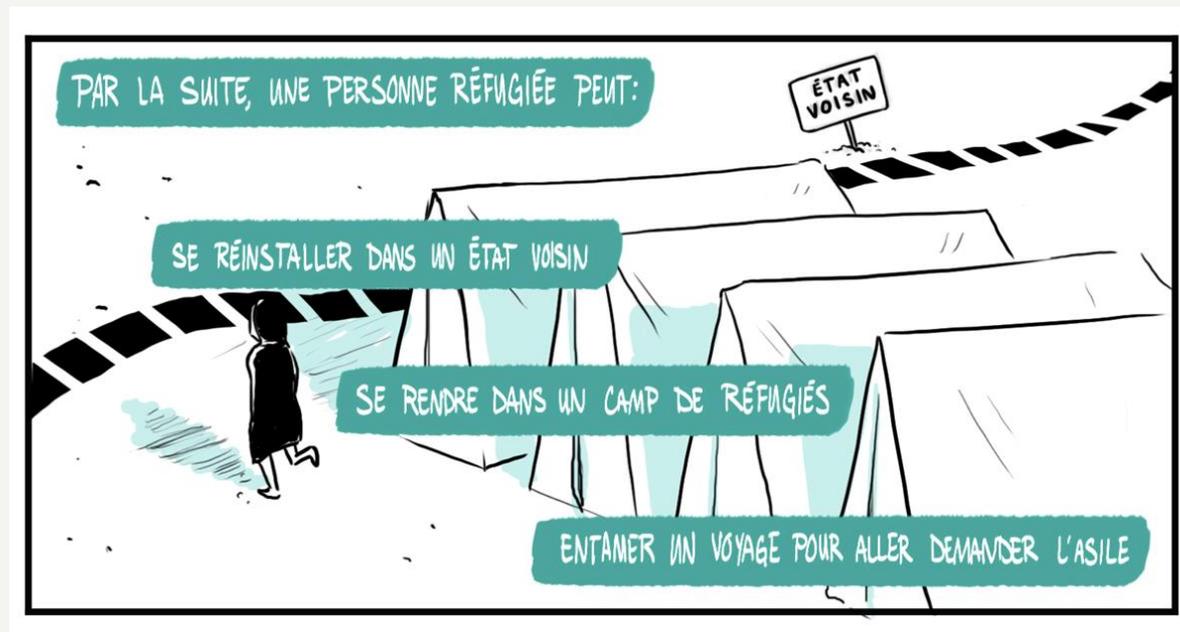
SELON LA CONVENTION DE GENÈVE, UNE PERSONNE EST RÉFUGIÉE LORSQU'ELLE SE TROUVE EN DEHORS DU PAYS DONT ELLE A LA NATIONALITÉ & OÙ ELLE CRAINT AVEC RAISON D'ÊTRE PERSÉCUTÉE DU FAIT DE :



ELLE FINIT DONC SON PAYS CAR SA VIE Y EST EN DANGER & MENACÉE. ON PARLE ALORS DE "MIGRATION FORCÉE".



Contexte (suite)



(CERDA, 2019, p. 1)

Contexte (suite)

TRAVERSER LA FRONTIÈRE À UN POINT D'ENTRÉE NON OFFICIEL POUR Y DEMANDER L'ASILE N'EST PAS ILLÉGAL

Entrer au Canada sans autorisation préalable afin d'y demander l'asile ne constitue pas une infraction selon le droit international et le droit canadien.

Pourquoi? Parce que ce n'est pas toujours sécuritaire ou même possible pour une personne qui fuit pour sa vie d'obtenir les documents de voyage requis pour atteindre un pays sûr.

PAS ILLÉGAL



(UNHCR, 2019, p. 1)

Contexte (suite)

Personnes en demande d'asile :

« Qui, à son entrée au pays ou au cours d'un séjour temporaire, demande la protection du Canada par crainte d'être **persécutée** (sur la base de sa race; sa religion; sa nationalité; son appartenance à un certain groupe social (ex. LGBTQ+); ses opinions politiques) ou **en danger** si elle devait retourner dans son pays d'origine. » (PRAIDA, 2025)

- La **Commission de l'immigration et du statut de réfugié (CISR)** du Canada s'engage à évaluer « chaque demande afin de rendre sa décision sur **l'octroi ou non du statut de réfugié** » (PRAIDA, 2025).





Contexte (suite)



En milieu éducatif, peut-on réellement soutenir les élèves réfugié·es ou en demande d'asile sans savoir où elles et ils en sont dans leur processus migratoire ?



→ Nous pouvons tout de même les soutenir sans tout savoir.

Contexte (suite)





Contexte (suite)

**Repenser l'étiquetage « élèves réfugié·es »
ou « élèves en demande d'asile »...**

- Expressions qui se limitent à une définition plus **légal**e et **administrative**;
- Différentes expressions utilisées par le gouvernement fédéral et provincial.

Élèves issu·es de l'immigration
ayant vécu une expérience de refuge

1. Mettre en lumière le caractère **temporaire** de l'expérience;
2. Prendre en compte le **ressenti** de la personne.

Contexte (suite)



Parmi les **218 435** personnes **réfugiées** admises au Canada entre 2016 et 2022 :

36 350

se sont installées au Québec



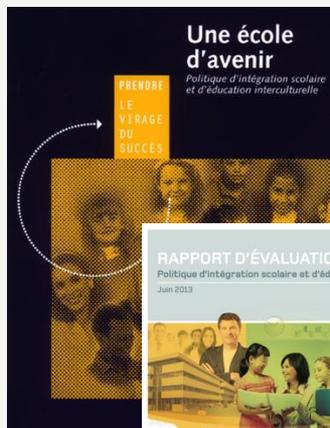
8 845

avaient 0 à 14 ans.



(Statistique Canada, 2022)

Contexte (suite)





02

Conditions d'adversité

Conditions d'adversité

- **Parcours migratoire** : action (dans l'espace-temps) de se rendre dans un pays d'accueil, sans la nationalité, avec le but d'y rester, soit de manière temporaire ou permanente (Ndiaye, 2020).



Parcours pré migratoire

Dans le pays d'origine

Parcours périmigratoire

Entre le moment de quitter son pays d'origine et celui d'arriver dans le pays d'accueil

Parcours postmigratoire

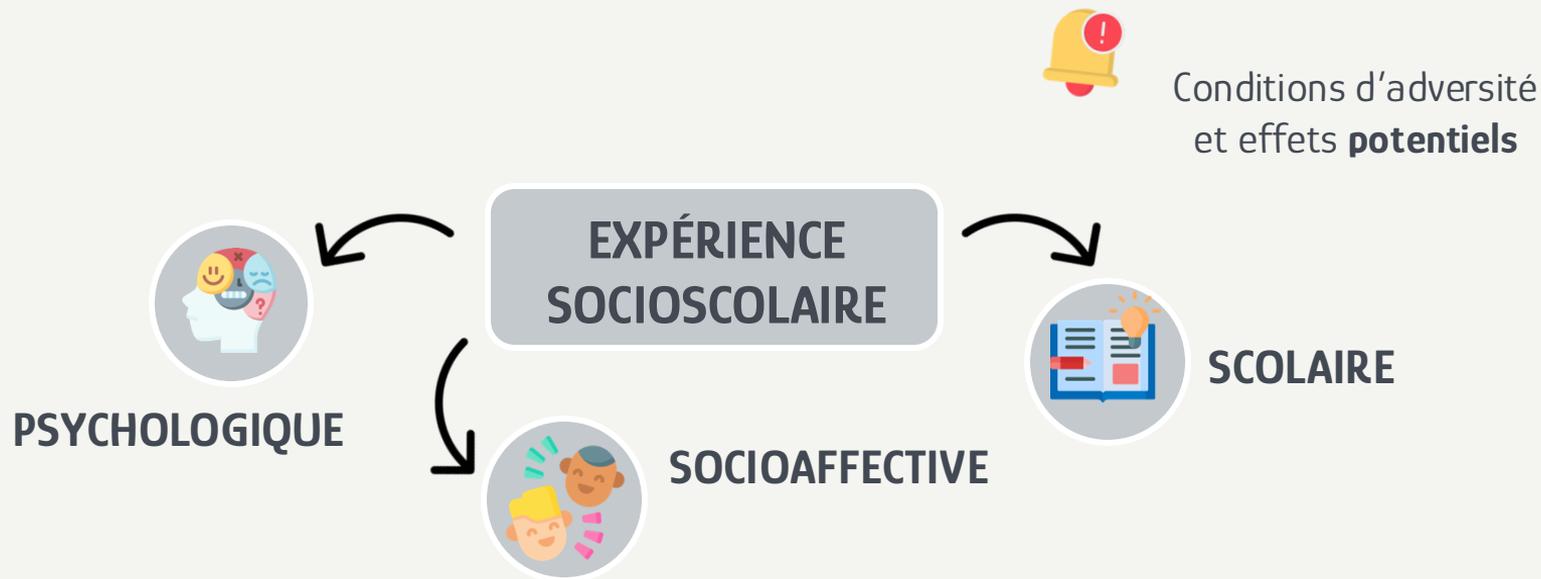
Dans le pays d'accueil

Conditions d'adversité (suite)



- Potentiellement plusieurs obstacles dans le parcours pré et péri-migratoire, **mais aussi post-migratoire** (Montesano, 2023; Papazian-Zohrabian et al., 2018);
- Obstacles de différents ordres accentuent le **cumul de vulnérabilités** (Gosselin-Gagné, 2018).

Conditions d'adversité (suite)



(Charette et Kalubi, 2016)

Conditions d'adversité (suite)

**EXPÉRIENCE
SOCIOSCOLAIRE**



PSYCHOLOGIQUE

Violations multiples des droits
fondamentaux > Traumatismes
psychiques et deuils



Indisponibilité cognitive et
émotionnelle

(Papazian-Zohrabian et al., 2019)

Processus d'immigration long et
potentiellement traumatisant



Difficultés de projection dans
un nouveau contexte éducatif
potentiellement temporaire

(Delisle, 2020; Lebrun, 2019)

Conditions d'adversité (suite)

**EXPÉRIENCE
SOCIOSCOLAIRE**



SOCIOAFFECTIVE

Changements multiples >
Sentiment d'insécurité



Gestion des émotions
difficile ainsi que la **création**
et le maintien d'amitiés

(Beaugard et al., 2020)

Signes de mal-être > Banalisation des
conditions d'adversité de la part du
personnel scolaire



Intimidation,
discrimination ou **racisme**

(Montesano et Papazian-Zohrabian,
2024; Papazian-Zohrabian et al., 2018)

Conditions d'adversité (suite)

**EXPÉRIENCE
SOCIOSCOLAIRE**



SCOLAIRE

Interruptions ou accès limité
à une éducation de qualité

Maîtrise insuffisante de la
langue d'enseignement



Sous-scolarisation, retard ou difficultés

(Hadfield et al., 2017; Hameau et al., 2024)



03

Pratiques éducatives

Pratiques éducatives

- Englobent tout ce que le personnel scolaire (et l'ensemble des adultes intervenant) réalise **avec** et **pour** les élèves (Altet, 2003; Bru et al., 2004);
- **Contextualisées** et situées dans le **temps**;
 - **Variété** de pratiques éducatives;
- *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017)



Pratiques éducatives (suite)

- Pratiques éducatives inscrites dans un **mouvement inclusif** :
- **Éducation inclusive** : concept **complexe** tant théorique que pratique > interprétations **variées** et parfois **ambigües** (Ainscow, 2020);
 - **Diversité de réalités** dans lesquelles il s'inscrit;
 - Nature **contextuelle** (Cruz et al., 2024; Finkelstein et al., 2021)
- **Déclaration de Salamanque** de 1994 : l'éducation inclusive dans une vision plus large (Florian, 2019)
 - Passage à une approche axée sur les **environnements d'apprentissage inclusifs** pour l'ensemble des élèves (Qvortrup et Qvortrup, 2018)



Pratiques éducatives (suite)

**EXPÉRIENCE
SOCIOSCOLAIRE**



PSYCHOLOGIQUE

- Intervenir avec **sensibilité** envers le vécu des élèves, maintenir des **attentes élevées** et faire preuve de **vigilance** pour **préserver l'intimité** des familles (Audet et al., 2022).



Renforcer leur **estime de soi** et la **collaboration** école-familles.

- Mener des **groupes de parole** autour de thèmes autour de la vie, de la mort, du parcours migratoire (Papazian-Zohrabian et al., 2019)



Symboliser et **élaborer** les deuils et les traumatismes vécus; **donner du sens** au vécu; partager les **stratégies de survie**.

Pratiques éducatives (suite)

EXPÉRIENCE
SOCIOSCOLAIRE



PSYCHOLOGIQUE

« Je me sens que c'est pas juste comme une enseignante avec ses élèves, **comme une famille...** Oui, elle était comme avec nous toujours. **Elle nous aidait beaucoup.** »

« On a concentré pour chaque personne. La personne qui est en train de pleurer, il a des sentiments. **Tout le monde il a les mêmes sentiments.** »



(Papazian-Zohrabian et al., 2019, p. 97)

Pratiques éducatives (suite)

EXPÉRIENCE
SOCIOSCOLAIRE



SOCIOAFFECTIVE

- Organiser des **activités d'expression créative** : adopter une posture de médiation (Beauregard et al., 2020). → Faciliter les **échanges interculturels** entre les élèves.
- Modéliser la **bienveillance** et enseigner la **résolution de conflits** (Ferguson-Patrick, 2020). → Développer la **tolérance** chez les élèves envers les différences et renforcer les **liens positifs** entre elles et eux dans leurs apprentissages.

Pratiques éducatives (suite)

EXPÉRIENCE
SOCIOSCOLAIRE



SOCIOAFFECTIVE

« L'important, c'est de **parler de comment travailler en groupe**, du fait que c'est quelque chose qu'on doit apprendre. Et aussi, je pense que c'est important de **se remercier mutuellement** – cette positivité dans le groupe, ce sentiment qu'on a besoin d'appartenir à quelqu'un, qu'**on n'est pas seul. Les habiletés sociales [sont importantes]**. »



(traduction libre, Ferguson-Patrick, 2020, p. 13)

Pratiques éducatives (suite)

EXPÉRIENCE
SOCIOSCOLAIRE



SCOLAIRE

- Adopter une **approche plurielle** des langues et **valoriser** les compétences plurilingues des élèves (Armand et al., 2016). → Aider les élèves à **prendre leur place** et mettre le français **en relation** avec les autres langues parlées.
- **Diversifier** et **différencier** l'enseignement, et reconnaître leur **responsabilité** de porter leur relation avec chaque élève (Audet et al., 2022). → **Donner le temps** aux élèves de **s'approprier** leur nouveau contexte éducatif et de se **sentir en sécurité**.

Pratiques éducatives (suite)

EXPÉRIENCE
SOCIOSCOLAIRE



SCOLAIRE

« C'est en s'intéressant à qui ils sont et en reconnaissant leur bagage qu'on parvient à les faire cheminer, **pas en essayant de leur faire apprendre le français de façon coercitive**. Quand ça ne fonctionne pas, il faut trouver d'autres chemins. **Les moyens peuvent être différents, mais l'objectif demeure le même.** »





04

Conclusion

Conclusion



- Une situation d'inclusion n'est **rarement un simple processus**, à moins d'une **adaptation réciproque** de la part de l'école, de la communauté, de la société, etc., et ce peu importe les forces et les caractéristiques des élèves (Montesano et Papazian-Zohrabian, 2024);
- Sans se prétendre personne experte de tous (p. ex., psychologie, médecine, travail social), il est possible d'aider simplement avec une **écoute bienveillante**.

Quelques ressources supplémentaires

- Le webdocumentaire **Des racines et des ailes** met en lumière des pratiques et des ressources tant en classe ordinaire qu'en classe d'accueil, y compris celles destinées aux élèves présentant de grands retards scolaires :



- Le rapport du projet de recherche d'Amireault et al. (2019) sur les élèves issus-es de l'immigration présentant de grands retards scolaires :

Amireault, V., Audet, G., Dufour, F., Fleury, R. et Robitaille, S. (2019). *Améliorer l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : transformation des modèles d'organisation des services par et pour les acteurs du milieu*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/10/03_rapport-de-recherche_2019-0pza-264523_amireault.pdf

Quelques ressources supplémentaires (suite)

- Guide pour mener des groupes de parole en contexte scolaire, élaboré par Papazian-Zohrabian et ses collègues en 2017 :
- Recueil de récits de pratique du personnel scolaire intervenant auprès d'élèves réfugié·es, conçu par Audet et al. (2024, 2025) :



Merci !

Avez-vous des questions ?

N'hésitez pas à m'écrire.

gabrielle.montesano@umontreal.ca



CREDITS: This presentation template was created by [Slidesgo](#), and includes icons by [Flaticon](#), and infographics & images by [Freepik](#)

Référence bibliographiques

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (10), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, E. Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (9), 1-5. https://elodil.umontreal.ca/files/sites/249/2024/02/Armand_Gosselin-Lavoie_Combes_2016.pdf
- Audet, G., Gosselin-Gagné, J. et Koubeissy, R. (2022). Une compétence interculturelle et inclusive « en acte » : analyse de récits de pratique d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. *Formation et profession*, 30(1), 1–12. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.612>
- Beauregard, C., Caron, M.-E. et Caldairou-Bessette, P. (2020). Favoriser la conscience émotionnelle et la restauration du lien social par le dessin : le cas d'enfants immigrants en classe d'accueil (Fostering Emotional Awareness and Restoring Social Connectedness Through Drawing: The Case of Immigrant Children in Reception Classes). *Canadian Journal of Art Therapy*, 33(2), 70-79. <https://doi.org/10.1080/26907240.2020.1844417>
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3251>
- Centre d'expertise sur le bien-être et l'état de santé physique des réfugiés et des demandeurs d'asile [CERDA]. (2019). *Réfugiés et demandeurs d'asile : définitions en image* [bande dessinée]. https://cerda.info/wp-content/uploads/2019/10/BD_CERDA_refugie_demandeur-dasile.pdf

Référence bibliographiques (suite)

- Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2016). Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences & Society*, 2, 127-149. <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/3929/117>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Cruz, R. A., Firestone, A. R. et Love, M. (2024). Beyond a seat at the table: imagining educational equity through critical inclusion. *Educational Review*, 76(1), 69-95. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2173726>
- Delisle, N. (2020). *Musicothérapie et intégration scolaire : un programme d'intervention pour des élèves issus de l'immigration* [mémoire de maîtrise, Université Concordia]. Spectrum Research Repository. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/986699/>
- Espiritu, Y. L., Duong, L., Vang, M., Bascara, V., Um, K., Sharif, L., et Hatton, N. (2022). *Departures: An introduction to critical refugee studies*. University of California Press.
- Ferguson-Patrick, K. (2020). Cooperative Learning in Swedish Classrooms: Engagement and Relationships as a Focus for Culturally Diverse Students. *Education Sciences*, 10(11), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci10110312>
- Finkelstein, S., Sharma, U. et Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>

Référence bibliographiques (suite)

- Gosselin-Gagné, J. (2018). Quand diversité ethnoculturelle et défavorisation se conjuguent au quotidien : regards croisés d'acteurs en contexte scolaire montréalais sur les défis et les leviers d'intervention. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 89-100. <https://doi.org/10.7202/1066955ar>
- Hadfield, K., Ostrowski, A. et Ungar, M. (2017). What Can We Expect of the Mental Health and Well-Being of Syrian Refugee Children and Adolescents in Canada? *Psychologie canadienne*, 58(2), 194-201. <https://doi.org/10.1037/cap0000102>
- Hameau, F., Wendell, N. et Ricard, R. (2024). La marionnette comme outil multimodal pour soutenir le développement des habiletés langagières d'élèves en classe d'accueil : retombées d'une recherche-action menée au primaire au Québec. *Multimodalité(s)*, 20, 79–100. <https://doi.org/10.7202/1115966ar>
- Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés [HCR]. (2024). *Global trends: Forced displacement in 2023*. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023>
- HCR. (2007). *Convention et protocole relatifs au statut des réfugiés*. <https://www.unhcr.org/fr/media/convention-et-protocole-relatifs-au-statut-des-refugies>
- Koubeissy, R. (2019). Managing a Multiethnic Class: What are Teachers' Perceptions and Decisions to Support Immigrant Students? *Literacy Information and Computer Education Journal*, 10(3), 3250-3257. <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/Managing-a-Multiethnic-Class.pdf>
- Lebrun, P. (2019). *L'accompagnement des demandeurs d'asile au Québec, quelles possibilités d'empowerment ?* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/2e89c410-3aa3-4590-be2d-49f279393885/content>
- Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés. L.C. (2001), article 2d. <https://laws.justice.gc.ca/fra/lois/i-2.5/page-1.htm#h-267394>

Référence bibliographiques (suite)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Montesano, G. (2023). *Les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'élèves francophones issues de l'immigration récente en classe ordinaire du primaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/32620>

Montesano, G. et Papazian-Zohrabian, G. (2024). Les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'élèves francophones issues de l'immigration récente. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1-22. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1642>

Ndiaye, N. D. (2020). *L'impact de l'externalisation de la lutte européenne contre les migrations irrégulières sur les droits des migrants dans les pays d'origine ou de transit* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://core.ac.uk/download/481243498.pdf>

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 : revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 101-116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C. et Lemire, V. (2019). Les groupes de parole en milieu scolaire : un espace de développement du bien-être psychologique des jeunes réfugiés. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 87-102. <https://doi.org/10.7202/1067550ar>

Programme régional d'accueil et d'intégration des demandeurs d'asile [PRAIDA]. (2025). *Je suis un demandeur d'asile*. <https://www.ciusscentreouest.ca/programmes-et-services/praida-programme-regional-daccueil-et-dintegration-des-demandeurs-dasile/>

Référence bibliographiques (suite)

Qvortrup, A. et Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Statistique Canada. (2022, 26 octobre). *Période d'immigration selon la catégorie d'admission et le lieu de naissance : Canada, provinces et territoires, régions métropolitaines de recensement et agglomérations de recensement y compris les parties* (Tableau 98-10-0317-01). <https://doi.org/10.25318/9810031701-fra>

L'Agence des Nations Unies pour les réfugiés [UNHCR]. (2019). *Ce qu'il faut savoir des passages irréguliers à la frontière*. https://www.unhcr.ca/wp-content/uploads/2019/09/ce-qui-faut-savoir-des-passages-irreguliers-a-la-frontiere-Aug2019-fr.pdf?utm_source=chatgpt.com