

Enjeux éducationnels, curriculum et langue d'enseignement dans les camps de réfugiés: État des connaissances et perspectives de recherche

Olivier Arvisais, candidat au doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada
Patrick Charland, professeur, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé: La moitié des 57 millions d'enfants non scolarisés dans le monde vit dans des pays touchés par une guerre, ce qui fait des conflits armés la barrière la plus importante restreignant l'accès à l'éducation (UNHCR, 2015a). C'est en réponse à ce problème que l'éducation a été reconnue en 2007 par les Nations unies comme un domaine à part entière de l'aide humanitaire. Malgré tout, plusieurs organisations onusiennes mettent en évidence le manque de recherches concernant l'éducation des réfugiés. Le constat est le même du côté des chercheurs. En effet, plusieurs auteurs observent un déficit de connaissances scientifiques concernant l'éducation dans les camps de réfugiés (Dryden-Peterson, Bellino & Chopra, 2015a). Or, cet article propose un état des connaissances et un survol des perspectives de recherche de ce champ encore émergent, et ce, particulièrement en ce qui a trait au choix d'un curriculum et d'une langue d'enseignement.

Abstract: Half of the 57 million children out of school worldwide live in countries affected by war, making armed conflict the most important barrier restricting access to education (UNHCR, 2015a). In response to this problem education was recognized in 2007 by the United Nations as a full field of humanitarian aid. Nevertheless, several UN agencies highlight the lack of research on education initiatives for refugees. Furthermore, the researchers are making the same observation. Indeed, several authors observed a deficit of scientific knowledge about education initiatives in refugee camps (Dryden-Peterson, Bellino & Chopra, 2015). This is why this article offers a state of knowledge and an overview of research perspectives of this emerging field, especially regarding choice and implementation of curriculum and teaching language.

Mots-clés: Éducation dans les situations d'urgence, curriculum, langue d'enseignement, initiatives d'éducation pour les réfugiés, action humanitaire.

Keywords: Education in emergencies, curriculum, language of instruction, education initiatives for refugees, humanitarian action.

Introduction

Le dernier Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (Benavot, 2015) met en exergue le fait que la majorité des pays signataires n'ont pu atteindre que partiellement les cibles que la communauté internationale s'était fixée. Or, selon les statistiques actuelles rendues disponibles par le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR), il est essentiel de s'intéresser aux éléments qui nuisent toujours à l'accès à l'éducation. En effet, les données du UNHCR (2015a) indiquent que la moitié des 57 millions d'enfants non scolarisés dans le monde vit dans des pays touchés par une guerre, ce qui fait des conflits armés la barrière la plus importante restreignant l'accès à l'éducation. De plus, le nombre de personnes déplacées à cause d'un conflit armé a dépassé la barre des 50 millions en 2013, un nombre inégalé depuis la Deuxième Guerre mondiale (UNHCR, 2015a). C'est en réponse à ces problèmes que l'éducation a été récemment reconnue par l'Organisation des Nations unies (ONU) comme un domaine à part entière de l'aide humanitaire d'urgence. L'éducation est désormais le quatrième pilier de l'intervention humanitaire dans les camps de réfugiés, au même titre que l'alimentation, le logement et la santé. Parallèlement, depuis 2000, on assiste à un changement progressif dans la perception de la nature et du rôle de l'éducation au sein des milieux humanitaires (Baujard, 2010). L'éducation y est considérée non seulement comme un droit fondamental et une stratégie de développement importante pour les jeunes réfugiés, mais aussi, et surtout, comme un outil de protection (Cooper, 2005; Crisp, Talbot & Cipollone, 2001; Nicolai & Triplehorn, 2003).

Malgré tout, plusieurs organisations onusiennes mettent en évidence le manque de recherches concernant l'éducation des réfugiés (UNHCR, 2015a). Plusieurs auteurs observent eux aussi un déficit de connaissances scientifiques concernant l'éducation dans les camps de réfugiés (Cooper, 2005; Dryden-Peterson, Bellino & Chopra, 2015; Fresia, 2007; Lanoue, 2006; Sinclair, 2001; Tomlinson & Benefield, 2005). D'ailleurs, ceux-ci mettent depuis longtemps en évidence le manque de connaissances quant à la façon dont les initiatives d'éducation dans les camps répondent aux besoins des enfants, et ce,

particulièrement en matière de curriculum et de langue d'enseignement. L'éducation des réfugiés reste donc encore largement à étudier que ce soit dans sa forme ou dans ses effets.

Afin de répondre en partie à ce problème, cet essai propose un état des connaissances et un survol des perspectives de recherche de ce champ encore émergent. Plus précisément, il présente trois grandes composantes propres aux initiatives d'éducation pour les réfugiés qui posent problème. D'abord, il sera question de la multitude d'acteurs impliqués et de leur coordination. Ensuite, la persistance scolaire, le taux de scolarisation et l'accès à l'éducation seront abordés. Finalement, la dernière composante traitée sera celle du choix et de l'implantation d'un curriculum et d'une langue d'enseignement.

1) L'approche « cluster » et la multitude d'acteurs

La première composante est celle de la coordination de la multitude d'acteurs œuvrant dans le domaine de l'éducation. L'éducation comme quatrième pilier de l'intervention humanitaire lors de la réforme de 2007 visait, dans l'esprit de l'Éducation pour tous, à compenser le fait que les populations en déplacement n'ont plus accès à l'éducation. En ce sens, le UNHCR se doit maintenant de fournir des services en matière d'éducation aux populations des camps qu'il administre. C'est une responsabilité immense qui lui est confiée. Or, depuis 2005, l'implantation progressive de l'approche de responsabilité sectorielle (ARS) au sein des différentes agences onusiennes a contribué à prendre en charge la responsabilité colossale qu'est celle de rendre accessible l'éducation pour autant d'enfants réfugiés. D'ailleurs, le UNHCR estime que près de la moitié des personnes sous sa responsabilité sont d'âge scolaire (UNHCR, 2015b). L'ARS, aussi appelée approche « clusters », regroupe par secteur géographique des agences onusiennes, des organisations internationales, des organisations non gouvernementales (ONG) et d'autres organisations de la société civile, ainsi que, dans certains cas, des représentants des gouvernements comme le ministère de l'Éducation. Les acteurs d'un groupe sectoriel doivent répondre conjointement aux besoins des réfugiés, développer des plans de réponse stratégique appropriés avec des objectifs partagés et coordonner efficacement leurs réponses. C'est donc dire que la responsabilité de fournir des services en matière d'éducation est partagée entre plusieurs acteurs d'un même « cluster ». Indépendamment de l'efficacité de la coordination, il n'en reste pas moins que cette multitude d'acteurs génère autant d'initiatives d'éducation qui finissent par se juxtaposer les unes aux autres. Un exemple marquant de ce phénomène est celui du camp de *Zaatari* situé en Jordanie, accueillant des réfugiés du très médiatisé conflit syrien. Puisque la place qu'occupe une crise humanitaire dans les médias est bien souvent proportionnelle à l'importance de l'aide déployée, un très grand nombre d'organisations œuvrent présentement auprès de ces réfugiés. En effet, comme le tableau 1 ci-dessous le montre, un total de dix organisations sont impliquées dans des initiatives d'éducation dans le camp de *Zaatari*. Des organisations toutes très différentes les unes des autres et offrant toutes sortes d'initiatives d'éducation situées sur le vaste spectre entre éducation formelle et informelle. Ces initiatives vont du simple terrain de jeux à l'école formelle en passant par la garderie, la prématernelle, le centre jeunesse et des espaces amicaux dédiés aux enfants. Selon Dryden-Peterson (2011), cela implique non seulement des défis de coordination de tous ces acteurs, mais aussi concernant la dynamique des rapports de pouvoir complexes qui s'opèrent entre eux. Dans ce contexte, la nature intrinsèquement politique du contenu et des structures de l'éducation des réfugiés peut exacerber les conflits, aliéner les enfants et mener à une éducation de piètre qualité ne jouant pas son rôle de protection (Mundy & Dryden-Peterson, 2011).

Tableau 1: Liste des acteurs impliqués dans des initiatives d'éducation dans le camp de « Zaatari » en Jordanie (UNHCR, 2015b)

ORGANISATION	SITE WEB	PAYS D'ORIGINE
<i>Children without borders (Kokyyo naki Kodomotachi)</i>	www.knk.or.jp	Japon
<i>Finn Church Aid</i>	www.kirkonulkomaanapu.fi	Finlande/Jordanie
<i>International Relief and Development</i>	www.ird.org	É.-U./Liban
<i>Mercy Corps</i>	www.mercycorps.org	É.-U./Jordanie
<i>Ministère de l'Éducation de la Jordanie</i>	www.moe.gov.jo	Jordanie
<i>Conseil norvégien pour les réfugiés</i>	www.nrc.no	Norvège/Iraq

<i>Relief International</i>	www.ri.org	É.-U.
<i>Save the Children</i>	www.savethechildren.org	É.-U./Iraq
<i>Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (UNHCR)</i>	www.unhcr.org	Bureau égyptien
<i>Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)</i>	www.unicef.org	Bureau jordanien

2) La scolarisation, la persistance scolaire et l'accès à l'éducation

La deuxième composante est celle du taux de scolarisation, de la persistance scolaire et de l'accès à l'éducation dans les camps de réfugiés. Le déplacement de population lors d'un conflit cause généralement des interruptions d'une durée variée du parcours scolaire des enfants réfugiés. Plus l'interruption du parcours est longue plus le risque que l'enfant ne réintègre pas l'école formelle est grand (Mundy & Dryden-Peterson, 2011). Bien souvent, le UNHCR doit soutenir des enfants réfugiés qui, avant leur déplacement, ont subi de nombreuses interruptions dans leur parcours scolaire ou encore qui n'avaient que très peu voire pas du tout accès à l'éducation. Ce contexte met à rude épreuve la persistance scolaire et le taux de scolarisation chez les enfants réfugiés. Un bon exemple de cette problématique est celui du Kenya qui accueille actuellement 420 199 réfugiés (UNHCR, 2015b). Le camp de *Dadaab*, situé à proximité de la frontière entre le Kenya et la Somalie existe depuis 24 ans et est le plus grand camp de réfugiés prolongés au monde avec 332 455 réfugiés et demandeurs d'asile enregistrés (UNHCR, 2015b). Or, dans le camp de *Dadaab*, le taux de scolarisation n'est que de 36% des enfants d'âge scolaire. Cette situation n'est pas unique à *Dadaad*. Dans la plupart des camps du UNHCR, les taux de scolarisation ne dépassent pas la barre du 60% (UNHCR, 2015b). Pourtant, l'éducation représente la priorité pour les populations réfugiées selon une étude réalisée par l'organisme Save the Children et le Conseil norvégien pour les réfugiés (2014).

Or, quels sont les obstacles qui entravent l'accès à l'éducation ou mènent au décrochage? Selon Dryden-Peterson (2011), pour les réfugiés, un des principaux obstacles à l'accès à une éducation de qualité est celui de la langue. L'éducation disponible pour les enfants réfugiés n'est souvent dispensée ni dans leur langue maternelle, ni dans la langue dans laquelle ils ont précédemment étudié. Les enfants sont alors confrontés à une situation difficile, où ils ne comprennent pas ce que l'enseignant ou leurs camarades de classe disent. Les enfants sont alors souvent rétrogradés à des classes inférieures, non pas en raison de leur développement cognitif, de leurs compétences ou encore de leurs connaissances, mais bien en raison de leur niveau de maîtrise de la langue d'enseignement (Dryden-Peterson, 2006). Cette situation mène dans bien des cas au décrochage. Tout ceci a donc un impact majeur sur l'accessibilité et la qualité de l'éducation (Dryden-Peterson, 2011). Lorsqu'il s'agit d'éducation pour les réfugiés, l'attention est souvent mise sur les moyens physiques, c'est-à-dire la construction de bâtiment, l'accès à des fournitures scolaires et à des ressources enseignantes suffisantes sont les premiers moyens mis en œuvre afin d'intégrer les enfants réfugiés dans les écoles (Dryden-Peterson, 2011; Dryden-Peterson & Hovil, 2004). En revanche, même si cela constitue la première étape, elle n'en demeure pas moins insuffisante. En effet, l'expérience du UNHCR au Burundi démontre que, malgré la construction de salles de classe supplémentaires, d'uniformes et de livres, de nombreux enfants sont restés hors de l'école. Les infrastructures et les ressources étaient en place, mais la langue d'enseignement n'étant pas appropriée, l'éducation est restée inaccessible (Dryden-Peterson *et al.*, 2015).

D'ailleurs, la langue pose bien souvent un tel obstacle que des groupes de réfugiés se tournent de leur propre initiative vers l'éducation informelle, afin d'offrir à leurs enfants un enseignement dans leur langue maternelle. Par exemple, dans le dernier rapport du UNHCR sur l'éducation des populations réfugiées, Dryden-Peterson (2011) fait état du cas de réfugiés sud-soudanais qui ont choisi de ne pas envoyer leurs enfants dans les écoles mises sur pied par le UNHCR, où l'enseignement est prodigué en arabe. Ils ont plutôt décidé de créer leur propre école informelle sous les arbres où l'enseignement se fait en langue *Tigrina* (Lanoue, 2006). Un autre cas, celui-là cité par Chelpi-den Hamer, Fresia et Lanoue (2010), fait état de réfugiés libériens qui ne souhaitent pas voir leurs enfants intégrer les écoles ivoiriennes par peur d'assimilation. Or, cette crainte s'appuie principalement sur le passage de l'anglais vers le français comme langue d'enseignement (Fresia, 2007).

3) Le choix d'un curriculum.

La troisième composante est celle du choix d'un curriculum, c'est à dire d'un programme d'étude, de méthodes pédagogiques et d'une langue d'enseignement, et de son implantation. Demeuse (2006) souligne que les sociétés ont la volonté de promouvoir certaines valeurs à travers le curriculum. Le curriculum est donc hautement politique. Il est sous l'influence de l'orientation que les décideurs politiques et les organisations de la société civile entendent donner au système éducatif (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009). Ettayebi, Jonnaert et Lafortune (2007) vont même jusqu'à dire que le curriculum est sous tension, notamment parce qu'il est déterminé par une série de facteurs externes, comme le présente le schéma 1 ci-dessous. Les choix curriculaires découlent donc d'un consensus collectif au sujet des connaissances légitimes à acquérir pour un citoyen (Waters & LeBlanc, 2005). Le processus politique qui en découle agit sur une série de questions comme : (1) Quelle doit-être la langue d'enseignement? (2) Quelle est l'histoire nationale appropriée? (3) Quels sont les principes pédagogiques devant être utilisés? (4) Quelle doit-être le rôle de la religion? (5) Quels sont les exemples servant à illustrer des problèmes en mathématique? (6) Quelles sciences doivent être enseignées? (7) Comment doit-on enseigner?

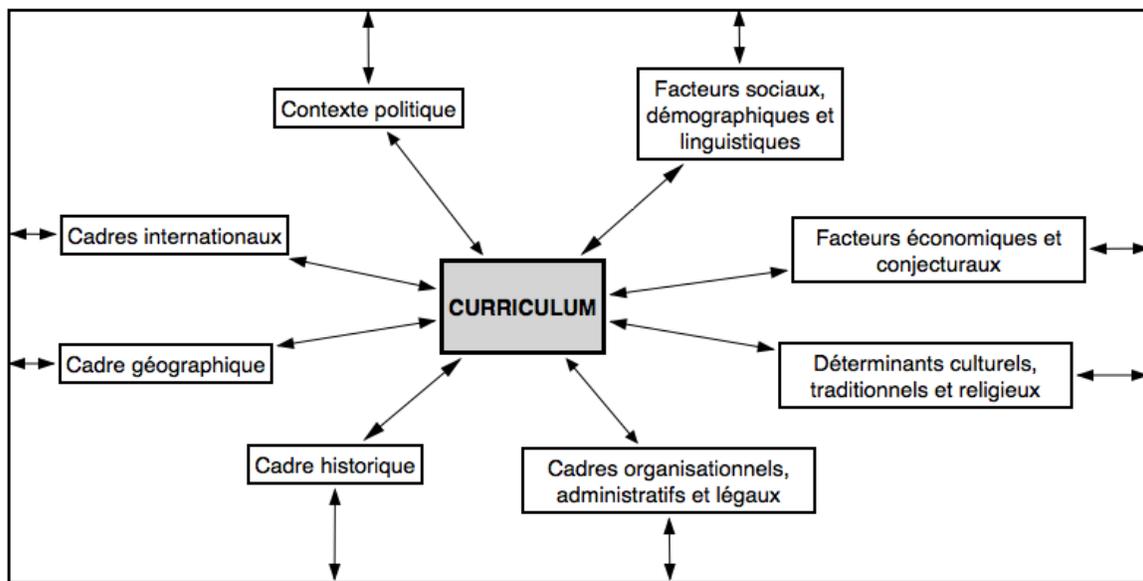


Figure 1: Facteurs déterminant le curriculum d'un système éducatif (Jonnaert, *et al.*, 2009, p.38)

Dans cette perspective, les populations réfugiées représentent un défi inhabituel pour comprendre la relation entre curriculum et citoyenneté. Elles sont bien souvent apatrides et partiellement ou totalement dépendantes de l'aide humanitaire, ne représentant pas un « nous », mais plutôt un « eux ». L'une des lectures possibles de cette problématique, est que ce défi découle de deux contradictions dans la façon dont les réfugiés sont perçus par la communauté humanitaire internationale. D'abord, parce que les réfugiés, par définition, ne disposent pas de leur propre état, il y a une incertitude inhérente à propos de la société dans laquelle les parents devraient socialiser leurs enfants. Ensuite, l'aide aux réfugiés est principalement empreinte d'une rhétorique que l'on pourrait qualifier de médicalisée. Les réfugiés sont principalement perçus comme des victimes d'une situation d'urgence

Si l'on est bien conscient du caractère politique du curriculum, qu'en est-il de l'aide humanitaire? L'aide fournie aux réfugiés arrive généralement dans la phase aiguë d'une crise, lorsque l'accès à l'eau potable, à la nourriture, à un logement sécuritaire et à des soins de santé menace la vie. Parce que l'assistance dans de telles circonstances se concentre sur des besoins primaires et donc au maintien de la vie, on qualifie souvent l'aide humanitaire comme apolitique (Siméant & Dauvin, 2001). Or, les réfugiés, en raison de leur situation même, sont les produits de luttes de pouvoir et d'autorité qui sont quant à elles politiques. Ce caractère politique de l'aide est d'autant plus évident lorsqu'il s'agit d'initiatives d'éducation. Les programmes d'éducation pour les enfants réfugiés, au-delà de leurs conséquences

humanitaires immédiates, ont une incidence politique se déployant à long terme. En effet, l'éducation est un projet qui façonne l'avenir des populations réfugiées. Selon Dryden-Peterson (2011), la nature politique du contenu et des structures de l'éducation des réfugiés est particulièrement évidente dans cinq sphères : (1) le curriculum, (2) la langue d'enseignement (3) l'intégration sociale, (4) les relations entre l'école et les familles, et finalement (5) la politique de rapatriement. Or, le choix d'une langue d'enseignement est bien souvent litigieux (Rezzonico, 2011). La nature politique du choix d'une langue d'enseignement met en évidence pour une communauté de réfugiés les dynamiques de pouvoir entourant leur situation. Elle a des répercussions politiques importantes dans la mesure où elle définit la façon dont, non seulement, le pays d'origine ou le pays d'accueil imaginent l'avenir d'un groupe de réfugiés, mais aussi comment les réfugiés eux-mêmes se représentent leur avenir (Rugh, 1998; Waters & LeBlanc, 2005).

Un besoin de connaissances scientifiques concernant les initiatives éducatives.

Le UNHCR a recommandé, en 2012, la production d'analyses sensibles aux conflits, aux politiques éducatives et à la planification à travers le développement d'outils permettant d'évaluer le contenu et les structures de l'éducation, y compris les curriculums, la langue d'enseignement et la relation entre les acteurs (UNHCR, 2015a). L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) signale, elle aussi, que les données sont rares pour beaucoup de situations concernant les réfugiés (UNESCO, 2011). Le constat est le même du côté des milieux scientifiques; rares sont les chercheurs en sciences sociales qui s'intéressent aux relations entre conflit et éducation (Lanoue & Pilon, 2007). De façon plus spécifique, il existe peu de travaux concernant les effets des guerres sur les trajectoires scolaires des populations déplacées (Mimche & Tanang, 2013). Bien que les migrations forcées par les conflits fassent chaque année des millions de réfugiés, que l'éducation soit reconnue comme un droit fondamental par la communauté internationale et que le rôle de l'éducation dans le développement humain soit largement accepté, il existe très peu de connaissances scientifiques concernant l'éducation dans les camps de réfugiés (Dryden-Peterson, 2011). D'ailleurs, les chercheurs mettent depuis longtemps en évidence ce manque d'information concernant la façon dont les initiatives d'éducation dans les camps répondent aux besoins des enfants (Cooper, 2005; Sinclair, 2001; Tomlinson & Benefield, 2005). Fresia (2007, p.114) ajoute que :

ces processus [les services éducatifs] restent encore largement à étudier que ce soit dans leur forme ou dans leurs conséquences. Concernant l'offre de services éducatifs dans les camps, on peut par exemple s'interroger sur l'impact, en terme de socialisation des enfants, de programmes scolaires hybrides qui sont définis par une diversité d'acteurs (experts internationaux, UNHCR, ONG, ministère de l'Éducation du pays d'origine ou pays d'asile, etc.) et enseignés par des réfugiés qui sont en même temps les leaders politiques de leur groupe.

L'éducation dans les camps de réfugiés reste largement à analyser à partir de cas concrets, en particulier dans la perspective où les normes et les valeurs qui circulent au sein des différents espaces identitaires (humanitaire/national/local) peuvent entrer en contradiction les unes avec les autres (Fresia, 2007; Van Haken, 2003). Au regard de toutes ces conditions et à l'instar de Lanoue (2006), il est urgent que des chercheurs s'intéressent à l'éducation dans les camps de réfugiés.

Ce besoin est particulièrement criant en matière de mesure des apprentissages des élèves réfugiés, et ce, spécialement en littératie. Les données disponibles sont claires à ce sujet : de nombreux enfants ne parviennent pas à acquérir les bases en littératie. Par exemple, parmi les enfants réfugiés au Mali, 94% des élèves de deuxième année étaient incapables de lire un seul mot d'un texte en français lors d'un test de lecture (Gove & Cvelich, 2011). Pourtant, ces élèves vont dans une école où l'enseignement se fait entièrement en français. Une étude réalisée dans deux camps de réfugiés érythréens en Éthiopie a révélé qu'une forte proportion d'élèves de deuxième année de primaire avaient un faible niveau d'aisance en lecture. En effet, 38% des élèves de langue *Tigrigna* et 25% des élèves de langue *Kunama* ont obtenu des scores de zéro à un test de lecture. De plus, seulement 5% des élèves de quatrième année primaire de langue *Kunama* et 2% des élèves de langue *Tigrigna* avaient obtenu la note de passage à ce même test (Gove & Cvelich, 2011).

Conclusion

Au terme de cet article, il est possible d'identifier quatre axes regroupant la majorité des perspectives de recherche concernant les initiatives d'éducatrices pour les réfugiés. Premièrement, du fait de la grande variété d'acteurs et d'initiatives, la recherche portant sur les processus de coordination apparaît comme l'une d'elles. Entre autres, la dynamique des rapports de pouvoir complexes qui s'opère entre les acteurs reste largement à étudier. Deuxièmement, la formation des enseignants devrait aussi faire l'objet de projets de recherche. Malheureusement, cette composante n'a pu qu'être effleurée dans cet article. Il faut cependant garder en tête que les enseignants sont, avec les élèves, les aspects centraux de l'éducation des réfugiés (Dryden-Peterson, 2011). Parfois, il n'y a même pas de bâtiment, aucun matériel, aucune administration, aucun curriculum officiel, mais il y a un enseignant et des élèves (Shriberg, 2007). L'avancement des connaissances en ce qui a trait au lien entre formation des enseignants et besoins éducatifs des enfants réfugiés permettrait de contribuer à l'amélioration des initiatives d'éducation sur le terrain. Troisièmement, la persistance scolaire et le taux de scolarisation sont des problèmes majeurs nécessitant que la recherche s'y intéresse. Il s'avère essentiel de mieux comprendre quels sont les obstacles à la scolarisation ou à la persistance scolaire de certains enfants réfugiés. Finalement, la dernière perspective de recherche importante est celle de l'étude des contenus et des structures de l'éducation des réfugiés. La nature intrinsèquement politique, par exemple du choix d'un programme d'étude et d'une langue d'enseignement, fait de l'étude du curriculum une perspective de recherche incontournable qui permettrait des avancées importantes en matière de connaissances scientifiques des initiatives d'éducation dans les camps de réfugiés. D'ailleurs, comme mentionné précédemment dans cet essai, le curriculum est un objet constamment sous tension. Dans un contexte d'éducation d'élèves réfugiés, cette tension peut se décliner de diverses façons.

En terminant, il est important de mentionner que cet essai ne couvre qu'une infime partie des enjeux de recherche entourant les initiatives d'éducation pour les réfugiés. À l'aboutissement de ces lignes, plusieurs questionnements demeurent concernant justement les tensions que subit le curriculum. Des tensions comme celles entre préservation de la langue, du patrimoine culturel et de la mémoire collective au profit d'une éducation au service de l'intégration au sein d'une société d'accueil et la possibilité d'apprendre une langue utilisée internationalement. Ou encore, des tensions qui peuvent intervenir lorsque l'éducation devient un levier diplomatique afin de favoriser le retour des réfugiés dans leur pays d'origine ou bien leur intégration au sein du pays d'accueil actuel ou d'un autre. Des tensions comme celles entre une intervention humanitaire endogène ou exogène, donc des initiatives d'éducation « pour » les réfugiés ou « par » les réfugiés. En somme, ces tensions, et bien d'autres restent largement à être explorées.

RÉFÉRENCES

- Baujard, J. (2010). Les réfugiés au cœur d'une offre éducative multiple. *Autrepart*, 54(2), 81–96.
- Benavot, A. (2015). *Education pour tous, 2000-2015: progrès et enjeux : rapport mondial sur l'EPT 2015*. Paris : Editions de l'UNESCO.
- Chelpi-den Hamer, M., Fresia, M., & Lanoue, E. (2010). Éducation et conflits: Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. *Autrepart*, 54(2), 3–22.
- Cooper, E. (2005). What do we know about out-of-school youths? How participatory action research can work for young refugees in camps. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(4), 463–477.
- Crisp, J., Talbot, C., & Cipollone, D. B. (Eds.). (2001). *Learning for a future: refugee education in developing countries*. Genève : UNHCR.
- Demeuse, M. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage*. Bruxelles: De Boeck.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee Education: A Global Review*. Genève : The UN Refugee Agency.
- Dryden-Peterson, S., Bellino, M. J., & Chopra, V. (2015). Conflict: Education and Youth. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2^e éd., pp. 632–638). Oxford : Elsevier. En ligne : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B978008097086864120X>

- Dryden-Peterson, S., & Hovil, L. (2004). A Remaining Hope for Durable Solutions: Local Integration of Refugees and Their Hosts in the Case of Uganda. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 22(1), 26–38.
- Ettayebi, M. M., Jonnaert, P., & Lafortune, L. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fresia, M. (2007). Les réfugiés comme objet d'étude pour l'anthropologie : enjeux et perspectives. *Refugee Survey Quarterly*, 26(3), 100–118.
- Gove, A., & Cvelich, P. (2011). *Early Reading: Igniting Education for All. A Report by the Early Grade Learning Community of Practice Revised Edition*. Paris: RTI International. En ligne : <http://eric.ed.gov/?id=ED520290>
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel* (1^{ère} éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lanoué, É. (2006, mars). *Éducation, violences et conflits armés en Afrique subsaharienne: bilan critique de nos connaissances et perspectives de recherches*. Communication présentée au Colloque International Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique, Yaoundé, Cameroun. En ligne : <http://www.rocare.org/Lanoué.pdf>
- Lanoué, E., & Pilon, M. (2007). Éducation, violences et conflits en Afrique: recherches et besoins d'action. *Chronique Du CEPED*, 57, 1–4.
- Mimche, H., & Tanang, P. (2013). Les violences basées sur le genre à l'école en République centrafricaine. *Recherches & Éducatives*, 8, 49–63.
- Mundy, K. E., & Dryden-Peterson, S. (Eds.). (2011). *Educating children in conflict zones: research, policy, and practice for systemic change: a tribute to Jackie Kirk*. New York : Teachers College Press.
- Nicolai, S., & Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. *Network Paper: Humanitarian Practice Network (HPN)*, 42, 1–36.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2011). *La crise cachée: les conflits armés et l'éducation : rapport mondial de suivi*. Paris: Editions de l'UNESCO.
- Rezzonico, L. (2011). *Access to Education for Children under the Protection of the United Nation High Commissioner for Refugees (UNHCR): Case Study: Mauritanian Returnees from Senegal*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Rugh, A. B. (1998). *Education for Afghans : a strategy paper*. Tucson : University of Arizona Libraries. En ligne : <http://www.afghandata.org:8080/xmlui/handle/azu/4208>
- Save the Children & Conseil norvégien pour les réfugiés. (2014). *A study on the role of education for conflict-affected communities in the Democratic Republic of Congo and Ethiopia*. Oslo ; London : NRC ; The Save the Children Fund. En ligne : https://www.nrc.no/arch/_img/9170917.pdf
- Shriberg, J. (2007). *Teaching Well? Educational reconstruction efforts and support to teachers in postwar Liberia*. New York : International Rescue Committee.
- Siméant, J., & Dauvin, P. (2001). Travailler sur l'humanitaire par entretiens — Retour sur une « méthode ». *Mots*, 65(1), 117–133.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In J. Crisp, C. Talbot, & D. B. Cipollone, (Eds.), *Learning for a future: refugee education in developing countries* (pp. 1-84). Genève : UNHCR.
- Tomlinson, K., & Benefield, P. (2005). *Education and Conflict: Research and Research Possibilities*. Slough, UK : National Foundation for Educational Research. En ligne : <http://eric.ed.gov/?id=ED502593>
- Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés [UNHCR]. (2015a). *UNHCR Global Trends: Forced Displacement in 2014*. Genève : UNHCR. En ligne : <http://unhcr.org/556725e69.html>
- Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés [UNHCR]. (2015b). *Statistical Online Population Database*. Genève : UNHCR. En ligne : <http://www.unhcr.org/pages/4a013eb06.html>
- Van Haken, M. I. (2003). *Facing Home: Palestinian Belonging in a Valley of Doubt*. Maastricht, Pays-Bas : Shaker Publishing.
- Waters, T., & LeBlanc, K. (2005). Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation-State. *Comparative Education Review*, 49(2), 129–147.