



Éléments systémiques favorisant ou non le parcours post-migratoire des élèves réfugiés et demandeurs d'asile : résultats d'une recherche mixte

Garine Papazian-Zohrabian, Corina Borri-Anadon, Gina Lafortune, Josée Charette et Mónica Ruiz-Casares • Université de Montréal • Université du Québec à Trois-Rivières • Université du Québec à Montréal • Toronto Metropolitan University

Coordonnatrice: **Vanessa Lemire**

Assistantes de recherche: **Marie-Pascale Béland, Gabrielle Montesano, Milica Miljus**

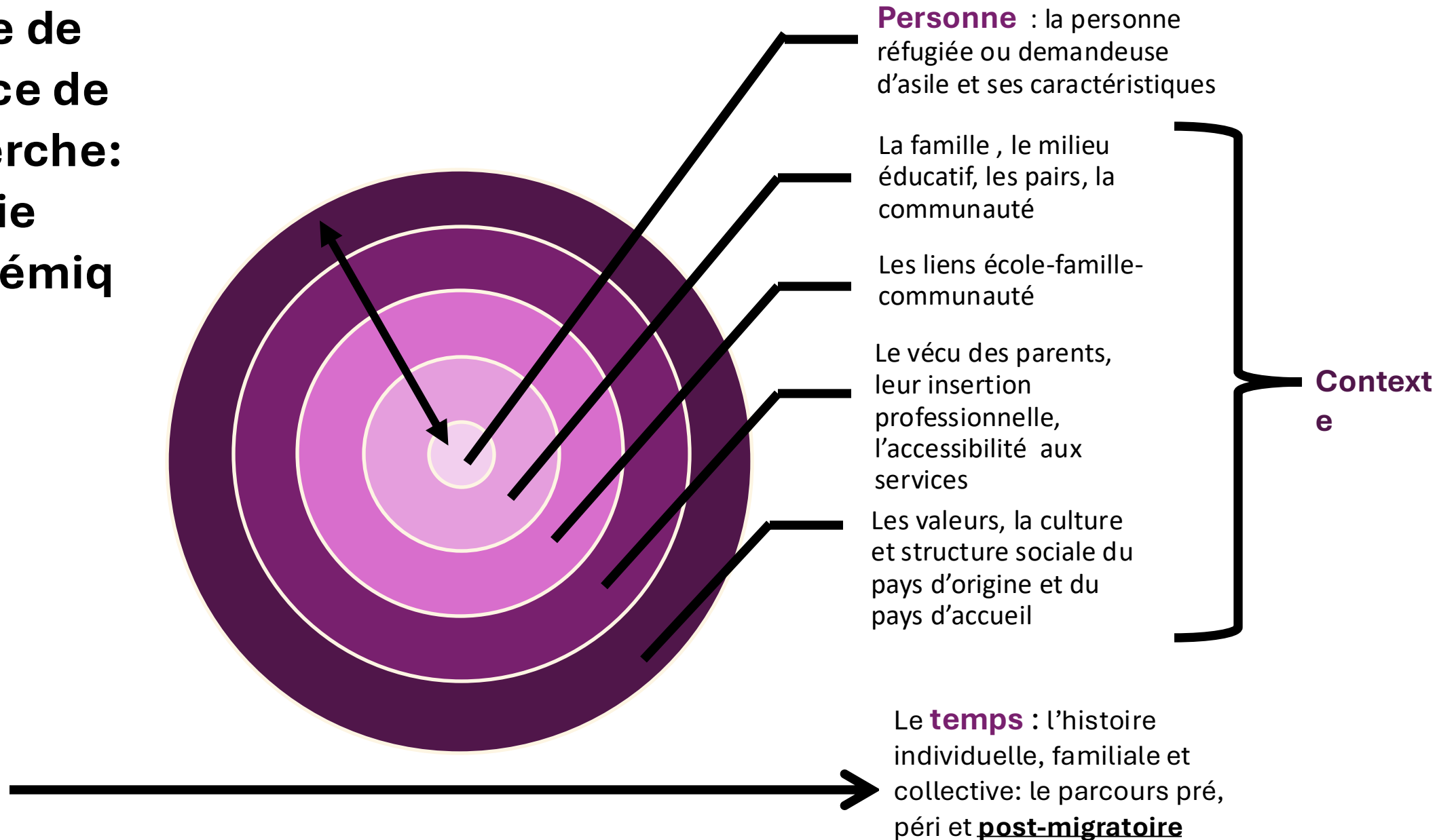
Le contexte de l'immigration au Québec

- Politique sélective, dont 60% des personnes immigrantes sélectionnées par le Québec (+/- 50 000 par année)
- Augmentation importante de l'immigration temporaire et des demandes d'asile (actuellement, environ 500 000)
- Vifs débats sociaux et instrumentalisation de la part du politique
- Entre 2016 et 2021, le Québec a reçu 36 350 réfugiés et demandeurs d'asile, parmi lesquels plus du tiers (12 225) avait moins de 19 ans.
- Pas de données sur les élèves réfugiés et demandeurs d'asile en contexte scolaire.

Objectifs spécifiques de la recherche

- 1) Obtenir les portraits des élèves réfugiés et demandeurs d'asile arrivés en 2015-2016, 2016-2017 et 2017-2018.
- 2) Documenter le parcours scolaire et l'expérience socioscolaire des élèves ayant différents profils.
- 3) Documenter et analyser les éléments systémiques favorisant ou défavorisant ce parcours et cette expérience socioscolaire.

Le cadre de référence de la recherche: la théorie écosystémique



Méthodologie: Mixte

- Partie quantitative:

Extraction de données LUMIX et GPI

Population:

Élèves réfugiés, demandeurs
d'asile et Syriens

Inscrits aux CSSDM, CSSMB,
CSSDL ou CSSRDN

en 2015-2016, 2016-2017, 2017-
2018

N=4760

- Partie qualitative:

Entrevues individuelles semi-
dirigées

(28 élèves)

Entrevues familiales (jeunes élèves
et 1 parent) semi-dirigées

(18 familles)

Entrevues individuelles semi-
dirigées avec des questionnaires (3
cadres)

Focus-group avec un groupe
d'acteurs scolaires (4, 1 par CSS)

Méthodes d'analyse

- Analyse des données quantitatives

1- Analyses descriptives

3 cohortes:

- Données lors de la première inscription, à l'arrivée: N
- Données pour l'année suivant l'inscription: N + 1
- Données pour la 2^e année suivant l'inscription: N + 2
- Données en juin 2020: T2

2- Régressions

- Analyse des données qualitatives

1- Codage basée sur une grille de codage

2- Analyse des codes, des fréquences des co-occurrences

3- Analyse des thèmes/code

Principaux résultats quantitatifs

- 4 variables significatives :
 - Statut (DA: Parcours caractérisé par une vulnérabilité plus importante)
 - CSS (proportion de DA et modèle de services déployé)
 - Année de fréquentation (proportion de DA)
 - Non connaissance du français et/ou anglais

Résultats qualitatifs: Que disent les jeunes de leur expérience socioscolaire?

Éléments **systemiques** favorisant ou non le parcours post-migratoire:

1. La personne: l'ontosystème
2. Les processus proximaux
3. Les processus distaux

La personne: Le/la jeune réfugié.e ou demandeur.se d'asile

Ressources personnelles

- confiance en soi ou non
- Sociabilité ou non
- âge à l'arrivée
- capacité d'expression

Bagage personnel

- connaissance du français et de la culture de la société d'accueil ou non

Sentiment d'appartenance ou non

La personne

- « C'était pas vraiment difficile parce que moi, je suis francophone, je parlais déjà français. Mais pour des personnes qui parlaient pas français, je trouve que c'est vraiment difficile **parce que l'accent déjà du Cameroun et ici, c'est vraiment différent. Tu vois, j'écoutais et j'étais comme « Oh, my god, ils parlent français ou quoi? ». C'est vraiment difficile, mais après, je me suis adaptée».**
- «Je suis plus vieux, je **ne pense pas comme les gens d'ici, je ne suis pas comme eux».**
- « J'avais **peur de parler avec les gens parce que je ne savais pas parler. Je n'étais pas capable de me faire facilement des amis** dans mon école ».
- « J'ai commencé mon 2e secondaire, j'avais 15 ans et les gens, 12-13 ans, on peut dire. (...) Maintenant, j'ai 18 ans, ce n'est pas grave. J'ai fait des années, même si je n'ai pas beaucoup d'amis, mais j'ai fait des années. Mais ça fait cinq ans que je suis ici dans cette école, cinq hivers. Ce n'est pas facile. Je sais que je me concentre seulement sur mes études, je ne me concentre pas vraiment sur les relations maintenant, soit amicales ou amoureuses, je m'en fous. Je me concentre vraiment que je me débarrasse... ».

Contextes proximaux

- L'enseignant
- Les pratiques pédagogiques
- Les pairs
- Le climat scolaire
- La famille
- La collaboration Ecole-famille

L'enseignant

L'attitude (encourageant ou stressant)

La relation établie (positive ou non)

L'écoute proposée (bienveillante ou non)

Le débit de la parole

La flexibilité ou la rigidité dans les pratiques et les attitudes

La conscience professionnelle et le sens de la responsabilité

L'enseignant

- « Les profs vont très vite, ils suivent les gens qui sont nés ici, ils ne remarquent même pas qu'il y a des gens qui sortent de classes d'accueil et qu'ils devraient parler plus lentement et utiliser des mots de vocabulaire plus simples. C'était un peu difficile ».
- « La façon qu'on me traite, V. Des fois, aussi, je suis un peu...si aujourd'hui, je suis contente et demain, je suis un peu plus calme, V s'en rend compte tout de suite. Elle me dit « Aujourd'hui, je te vois moins active », puis elle commence à me connaître ».

Les pratiques pédagogiques

L'enseignement: les explications, les travaux demandés (de groupe ou non), les méthodes flexibles ou rigides

Les savoirs et les contenus des enseignements

L'encouragement ou l'obligation de parler français

Les évaluations

Le classement: les classes d'accueil tirent vers le bas, les classes régulières ne prennent pas en considération les besoins des jeunes

Pratiques pédagogiques

- « Elle m'a dit "Tu n'es pas prête, moi je suis l'enseignante et je sais ce qui est bon et ce que tu mérites vraiment et c'est quoi ton niveau. Moi je sais comment évaluer". Elle me parlait de cette façon. Mais, en fait, elle ne savait pas. Elle ne connaissait pas du tout. Elle m'a dit "Tu ne peux pas aller, tu n'as pas vraiment la base, tu ne peux pas commencer, tu vas avoir de la difficulté, tu vas échouer". (...) Alors, j'ai dit "Non, il faut faire quelque chose ».
- «cette classe n'était pas très accueillante, parce que j'étais le plus petit, le prof à chaque fois qu'elle donnait des choses aux autres elle me donnait pas à moi, genre elle voulait toujours que je garde un niveau plus bas que les autres, en examen elle me donnait un examen différent que les autres et c'était pas très correct ».
- «C'était drôle parce que je me rappelle quelque chose. Ma prof de français, elle savait que je venais de l'accueil, mais elle n'a pas utilisé ça comme faiblesse, elle ne m'a pas donné de chance ou de trucs sous la table. Parfois, les profs font ça. Elle a, d'une façon, ignoré, mais pas trop ignoré le fait que je sois venue en accueil. Moi, j'étais triste à ce moment-là. Maintenant, je suis heureuse qu'elle ait fait ça parce qu'elle m'a aidée à travailler. On avait des cercles de lecture, on lisait des romans et on devait s'asseoir autour d'une table et discuter et résumer. À mon tour, je devais résumer tout le roman.

Les pairs

- Discrimination vécue
- Soutien reçu
- Présence de pairs partageant un même répertoire linguistique

Les pairs

- « C'est quand j'ai commencé à être avec des gens que j'ai compris que des fois, ils ont du mal à accepter comment je suis. Des fois, ils pouvaient me parler et on riait ensemble, mais toujours me rappeler que je ne suis pas comme eux et que je fais partie d'un autre pays, que je ne vais jamais être comme eux, que je ne parle pas le français comme eux, que j'ai un accent, des fois, rigoler de mon accent ».
- « C'est même arrivé trois fois où il y avait des personnes qui filmaient quand j'étais aux toilettes pour faire mon hijab, ils me filmaient sans voile. Aussi, il y avait deux gars de secondaire cinq, quand j'étais en secondaire 2 ou 3, ils ont essayé d'enlever mon voile trois fois, même quand je leur dis, des fois ils ne comprennent pas, ils ne savent pas que c'est une valeur tellement importante pour moi. Eux, ils s'en foutent ».
- « Les étudiants dans les classes régulières nous ont beaucoup aidé. À chaque pause, ils venaient nous voir et nous demander si on avait besoin d'aide, nous proposer de venir nous faire pratiquer le français. Ils étaient vraiment gentils ».
- « Oui, j'ai des amis qui viennent de l'Inde, mais aussi du Pakistan et du Bangladesh. On parle la même langue, donc on se comprend mieux ».

Le climat scolaire

Processus positifs

Acceptation

Bienveillance

Liberté

Règlements qui protègent

Activités collectives (sportives,
parascolaires)

Processus négatifs

Exclusion/sentiment d'exclusion

Isolement/solitude

Discrimination

Intimidation

Violence

Différence d'âge (parcours post-
migratoire)

Extraits

«toujours j'ai dit que mes amis et mes profs étaient gentils avec moi, je me sentais comme les autres dans l'école, même si j'étais la seule voilée dans la classe, je me sentais contente avec ça, belle avec ça»

«je n'avais pas mes amis qui étaient dans la même classe et les étudiants dans mes classes, on dirait qu'ils n'aimaient pas beaucoup parler et se faire des amis. Chacun est dans sa bulle, donc j'étais triste dans les classes. J'écoutais le prof et après, je sortais».

«I didn't know where to sit, I sat at the end, and I realized that's where the cool kids sit. They started talking about me and making fun of me, and I just changed places. They were like that for the whole year, people were just different from me, I didn't really like it there»

«En général l'ambiance, en général...Je ne sais pas, il n'y avait pas vraiment...J'ai vu qu'il n'y a pas vraiment beaucoup d'attention sur les immigrants qui sont venus. On était vraiment séparé, à côté. Même dans ma classe, malgré qu'on était tous des Syriens, (...) Je n'ai pas aimé l'ambiance, avec l'enseignante aussi, il y avait beaucoup de chicanes, beaucoup de disputes, beaucoup de problèmes avec elle, avec la classe. Je n'ai pas aimé».

La famille: processus proximaux

Positifs

Relations positives:

«I also want to stay close to my parents, they know everything about me, we're really close, they're my best friends and they don't want me to go back there. They say « We came here for you ». I hesitate»

Encouragements des parents:

«Non, mes parents aussi, ils étaient vraiment ouverts quand je suis venue ici. Ils voulaient que j'essaie plein de trucs. Ils m'ont inscrite à plein de trucs au début: au basketball, au soccer. Ils voulaient vraiment que je m'intègre bien. Ils voulaient aussi pratiquer, alors eux aussi sont allés aux cours de français, ils ont pratiqué très fort. Ma mère ne parlait pas et, maintenant, elle parle très bien.»

Soutien parental

«ça reste que c'est aussi leur vécu, je ne vais pas leur ajouter sur leurs épaules pour qu'ils s'inquiètent et se disent « ce n'était peut-être pas un bon choix de venir ici, peut-être que ça revient à la même chose ». Je ne voulais pas les inquiéter. [...] C'est ça, mais ils savaient que j'étais traumatisée par ça. Ils essaient de me faire rire et d'oublier ce qu'on a vécu»

La famille:

Relations avec les parents

Encouragements des parents:

«Non, mes parents aussi, ils étaient vraiment ouverts quand je suis venue ici. Ils voulaient que j'essaie plein de trucs. Ils m'ont inscrite à plein de trucs au début: au basketball, au soccer. Ils voulaient vraiment que je m'intègre bien. Ils voulaient aussi pratiquer, alors eux aussi sont allés aux cours de français, ils ont pratiqué très fort. Ma mère ne parlait pas et, maintenant, elle parle très bien.»

Soutien parental

«ça reste que c'est aussi leur vécu, je ne vais pas leur ajouter sur leurs épaules pour qu'ils s'inquiètent et se disent « ce n'était peut-être pas un bon choix de venir ici, peut-être que ça revient à la même chose ». Je ne voulais pas les inquiéter. [...] C'est ça, mais ils savaient que j'étais traumatisée par ça. Ils essaient de me faire rire et d'oublier ce qu'on a vécu»

Processus familiaux négatifs

Conflits identitaires intrafamiliaux

«C'est sûr parce que mon frère, il va avoir 21 ans. Il a vécu environ 16 ans en Jordanie, alors à la base, il est arabe, il a des mentalités et des valeurs, alors que moi, je suis venue à 12 ans. **Alors, avec les amis et tout, j'ai des valeurs différentes que mon frère. C'est sûr que, parfois, je ne suis pas trop d'accord avec mes parents, on se dispute»**

Manque de confiance envers les membres de la famille/école :

«Non, **mes parents je ne leur fais pas confiance non plus. Je ne peux pas faire confiance à personne, je dis quelque chose à quelqu'un et toute l'école l'a su, toute l'école a vu la photo, donc je n'ai jamais fait confiance à quelqu'un après.** C'était il y a trois ans. Même mes parents, je ne leur fais pas confiance.¶ X : Pourquoi tu ne fais pas confiance à tes parents?¶ Y : Ils étaient nouveaux au Canada et ne savaient pas comment se comporter avec moi. Chaque fois que je leur disais quelque chose, ils le disaient à tous les autres membres de la famille. Cela me dérangeait beaucoup, alors je ne voulais plus parler.

Différences générationnelles

«Ma mère il y a une différence de génération. **Je ne raconte pas beaucoup de qu'est-ce qui se passe dans ma vie,** mais juste les choses spéciales. Donc, elle ne sait pas ce qui se passe.»

Absence d'encouragements

«Non, rien. **Les membres de ma famille sont des gens négatifs, ils me disent « Ta sœur a fini son diplôme, toi, tu es rendu où? Tu n'as pas encore fini? ».** C'est quelque chose qui ne peut pas aider les autres, c'est négatif.»

La collaboration école-famille: ce qu'en disent les familles

Barrières:

Linguistiques (méconnaissance de la langue, manque d'interprètes)

«How does it go with the teachers? Do you have a good relationship with them?» Y: Because of the French, I can only say “hello”, that’s it» (N)

«Il y a des fois où je dois...disons qu'on va commencer à dialoguer et si ils (l'école) ne me connaissent pas, je dois amener mon traducteur» (L)

Géographiques (distance entre la maison et l'école point de service)

«Mais quand je suis tombée enceinte, l'école était trop loin et je me suis dit “c'est trop loin, je ne peux plus y aller”. Car l'école demandait à ce que je vienne pour des rencontres, parce qu'ils voulaient parler avec moi et je me suis dit “non» (D)

La collaboration école-famille: ce qu'en disent les familles

Soutien et services:

«Ici aussi, la travailleuse sociale m'a aidé à trouver un travail communautaire, donc je devais aller travailler là bas, mais je ne pouvais pas avec ma fille alors je n'ai pas pu y aller, mais sincèrement aucune autre école ne me l'avait proposé.» (L)

Implication et bénévolat:

«People who don't understand English or French, I do the translator for them in the school meetings. They speak to me in Pendjabi and then I translate it to the teachers in English. Some written words, some translation, they distribute and send from school to home. I do a lot of online work for the social worker actually at school» (F)

«Actually I do volunteer work at the same school and when her teacher met me, she said "I always miss her, I always want other students to be like her". Teachers are very good» (B)

Contextes distaux

- L'organisation scolaire
- L'offre de services
- Le système et les lois relatifs à l'immigration

L'organisation scolaire: ce qu'en disent les jeunes

La FGA: démotivation et solitude:

«Il y a beaucoup de cahiers, **tu es tout seul**, les niveaux sont différents».

«Pour les études, **c'était plus difficile parce qu'il n'y a pas d'explications**, sauf si tu demandes à la prof».

Organisation non favorable pour les relations sociales

«En secondaire 3, **c'était plus difficile parce que tout le monde avait différents cours et on allait là-bas pour étudier, donc c'était un peu difficile au niveau des amis** »

Un système scolaire souple:

«C'est que **tu as beaucoup de chance pour progresser, pour faire plein de choses**. Par exemple, dans mon pays, en Jordanie, tu vas échouer un cours et il est trop tard. **Ici, tu vas échouer et ce n'est pas la fin, tu vas travailler sur toi et il y a plein de chance, de tutorat, d'activités après l'école. J'aime cette partie**»

L'offre de services

- Modèles de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
- Classement par niveau scolaire et non par groupe d'âge
- Services de soutien

L'offre de services: ce qu'en disent les jeunes

« Je me pose tout le temps la question suivante : Pourquoi il y a des classes d'accueil? Ok, c'est bon, il y a des classes d'accueil pour faire apprendre les gens comment parler français, mais comment j'étais sensée de parler français s'ils m'ont mise dans une classe où il n'y a que des arabes? Alors comment je suis sensée de parler avec eux ou de pratiquer la langue française? (...) Ils nous ont compressés dans un milieu précis, enfermé, juste nous. Mais comme ça, on ne peut pas se communiquer avec les autres. On ne peut pas pratiquer la langue et être intégré dans la société ».

« Ce n'était pas bien parce que dans les cours réguliers, je n'étais pas là pour la matière, je m'absentais pour la francisation, je revenais et c'était déjà l'examen. Je ne pouvais pas passer ».

« Parce que ici une chose qui n'est pas bonne, c'est de mettre des gens de différents âges dans la même classe, dans la classe y'avait des élèves qui ont le niveau de secondaire 5, et des élèves qui ont le niveau de secondaire 1 ».

Rareté du soutien scolaire:

Parmi les élèves ayant de besoin de soutien

- 5 /28 élèves ont reçu un service de soutien temporaire (2 Psyéd., 1TES, 1Psy, 1 TS)
- 17/28 élèves n'en ont pas reçu, malgré des difficultés d'apprentissage ou d'ordre relationnel

L'offre de services: ce qu'en disent les acteurs scolaires

L'accueil des jeunes

«Des protocoles d'accueil qui sont de plus en plus présents dans les écoles. Donc on a des journées spécifiques pour accueillir les parents et les enfants»

«En fait on recevait les évaluations linguistiques et même le parcours migratoire [...] Mais oui, effectivement, on recevait les données. Des fois il manquait, mais généralement on recevait les données. Oui»

Le soutien aux familles:

«beaucoup d'organismes communautaires qui venaient pour donner un coup de main à ces familles-là. Nous on faisait appel à ces organismes ou même des fois ça passait par l'enseignant ou par la communauté en fait de l'école qui aidait aussi ces familles-là. Alors on est...À un moment donné, ici par exemple à l'école XX, il est arrivé à jumeler quelques familles avec des familles déjà qui se sont ici, alors ça a quand même beaucoup aidé».

L'offre de services: ce qu'en disent les acteurs scolaires

L'évaluation des élèves à l'arrivée:

«il est supposé d'avoir une évaluation. Moi je les vois pas mal tous passer, mais ça peut être arrivé que des élèves qui ont été **mal classés**.

«Des fois c'était tout sorte de monde un peu... qui n'avaient pas cette expertise pédagogique pour être capable de bien classer des élèves. **Fait qu'on a eu beaucoup d'erreurs de classement** ».

«beaucoup d'élèves arrivaient **sans être évalués** directement à l'école ou il y avait des **pertes de documents d'évaluation**»

Le classement des élèves en classe ordinaire:

« l'évaluation centre de service on a constaté que souvent les évaluations **arrêtaient au palier 3 dans notre ancienne école, alors que c'est le palier 4 fort en écriture-lecture qui indique vraiment de manière plus précise que l'élève est prêt à intégrer le régulier**»

« l'autre erreur qui arrivait beaucoup c'est qu'il y avait des **éléments culturels dans l'examen**»

(suite...)

Absence d'évaluation des besoins psychosociaux:

«C'est deux ans plus tard que l'élève est sorti de notre classe d'accueil, il a passé 20-25-30 mois avec nous, il n'a pas encore été évalué psychologiquement, il se retrouve au régulier et puis là ou ailleurs. Puis là on nous demande est-ce qu'on poursuit la demande d'évaluation psychologique ? [...] il n'y a rien d'autre qui fait après, il n'y a pas de suivi, il n'y a pas de soins qui sont donnés à l'élève. Il n'y a pas de suivi au point de vue psychologique qui est fait [...] »

«L'autre problème aussi c'est que si l'élève ne dérange pas dans la classe, il peut passer deux ans, trois ans à l'accueil, puis on ne se rend même pas compte que...À un moment donné "Oh ça fait trois ans qu'il est accueil et encore au palier 2". Puis là ce qu'on va faire c'est que cet élève-là il va se retrouver en adaptation scolaire, puis on ne sait pas pourquoi est-ce qu'il est en adaptation scolaire [...] »

Des écoles points de service:

«Ça veut dire que quand ils vont quitter la classe d'accueil, puis intégrer la classe ordinaire, ils vont être déracinés de nouveau, ils vont aller dans une nouvelle école, l'école à leur quartier cette fois-ci. »

Le système et les lois relatifs à l'immigration

Loi sur la laïcité et sentiment d'appartenance

Accès à l'éducation postsecondaire pour les élèves en situation de demande d'asile

Le système et les lois relatifs à l'immigration: processus distaux

Loi 21 et les processus identitaires:

«Je ne sais pas si je me sens Québécoise. Il y a beaucoup de choses qui me disent que je ne suis pas Québécoise. Par exemple, avec la loi 21, je ne sais pas si je peux me sentir Québécoise avec ça. Je trouve que c'est pour nous rejeter. Même s'il y a des Québécoises converties, ça bloque leurs libertés. C'est dur de dire que je suis Québécoise»

L'accès à l'éducation pour les demandeurs d'asile (bien que la situation a changé mais elle n'est pas encore optimale)

«On était un peu déçus parce qu'on ne pouvait pas aller au Cégep parce que ça coûte trop cher. On était encore dans l'incertitude. On ne voulait pas aller à l'école des adultes parce qu'il fallait aussi payer trop cher, 6000\$ par année. Ce sont des cours qu'on a déjà fait, on ne savait pas quoi faire».

Discussion

1. L'effet enseignant: relations, attitudes, pratiques
2. L'effet École: climat, pairs, services, pratiques
3. L'effet CSS: offre et organisation des services
4. L'effet Société: système éducatif, politiques et lois

Recommandations

- Revoir les pratiques d'évaluation et de classement des élèves.
- Revoir les pratiques pédagogiques (FGJ accueil et régulier et FGA).
- Promouvoir les relations éducatives positives
- Améliorer le climat scolaire : plus de bienveillance, de sécurité.
- Développer le sentiment d'appartenance des élèves à travers des pratiques plus inclusives (en classe, à l'école).
- Développer la collaboration avec les familles prendre le temps de les connaître
- Prendre en compte le parcours migratoire des élèves et proposer un accompagnement au besoin

MERCI POUR VOTRE ATTENTION

Garine.papazian-zohrabian@umontreal.ca