

Novembre 2013

La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : les écoles et les enseignants font une différence!

Marie Mc Andrew, Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES),
Université de Montréal

Geneviève Audet, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité,
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Une recherche récente portant sur la diplomation au secondaire des élèves québécois issus de l'immigration met en évidence que les facteurs sociodémographiques et les caractéristiques liées au processus de scolarisation n'expliquent qu'une partie des différences constatées entre les élèves. En effet, « toutes choses étant égales par ailleurs », certaines écoles « réussissent » mieux que d'autres (Mc Andrew *et al.*, 2011). Ces résultats pointent vers la nécessité de s'intéresser aux « facteurs scolaires », qui touchent directement les élèves, et qui représentent le lieu central de médiatisation des dynamiques sociales (le contexte d'accueil des nouveaux arrivants et le climat des relations interethniques) et des facteurs systémiques (les encadrements, les politiques et les programmes éducatifs). Dans le cadre d'une synthèse de la littérature internationale et des travaux québécois, réalisée par le groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES) (Mc Andrew *et al.*, à paraître 2014), cette question a été abordée sous deux angles : les caractéristiques générales des écoles qui soutiennent la réussite de l'ensemble des élèves et les dynamiques qui

agissent spécifiquement sur les élèves issus de l'immigration.

Les caractéristiques générales des écoles qui soutiennent la réussite scolaire

Un consensus émane de la littérature internationale quant aux « conditions gagnantes » qui favorisent la réussite des élèves. D'une part, les travaux quantitatifs sur les facteurs qui soutiennent l'engagement scolaire des élèves présentant un risque élevé de décrochage identifient l'établissement d'un climat positif de relations entre les acteurs, un suivi étroit des apprentissages des élèves, un système d'encadrement et de gestion des comportements souple, mais systématique, la présence de mesures de soutien à une participation active des élèves et des parents à la vie de l'école, des pratiques de gestion démocratiques et efficaces ainsi qu'un vécu positif des enseignants (Archambault *et al.*, 2009; Suárez-Orozco *et al.*, 2010). D'autre part, les études qualitatives sur le vécu des écoles où le taux de réussite des élèves de milieux défavorisés ou de minorités marginalisées est supérieur à la moyenne nationale insistent sur une forte croyance des enseignants en

la possibilité de tous les élèves de réussir, un leadership clair de la direction, le partage d'objectifs communs par une équipe-école bien intégrée, l'établissement de liens étroits avec les parents ainsi que, sur le plan pédagogique, un équilibre entre les méthodes traditionnelles et l'innovation pédagogique (Johnson et Acera, 1999; OFSTED, 2002).

Au Québec, il n'existe pas d'études qui permettraient de dresser un portrait d'ensemble sur les caractéristiques des établissements scolaires qui favorisent un cheminement scolaire positif chez les élèves issus de l'immigration. Cependant, plusieurs études (Vatz Laaroussi et al., 2008; Lafortune, 2011; Gosselin-Gagné, 2012; Potvin et Leclercq, 2012; Bakhshaei, 2013) ont documenté les perceptions d'élèves en situation de réussite scolaire, ainsi que celles de leurs parents quant aux caractéristiques de l'environnement scolaire qui leur ont permis de connaître un cheminement favorable. À cet égard, elles identifient la qualité des relations entretenues avec les enseignants, l'existence de relations positives avec l'ensemble du personnel scolaire et entre les élèves, la disponibilité des services de soutien et des activités parascolaires, le respect et la valorisation de l'autonomie prévalant à l'école québécoise et la participation des élèves à la prise de décisions.

Selon ces études, l'enseignant-modèle se caractérise par l'intérêt qu'il porte à ses élèves, son engagement en faveur de la réussite, sa compétence professionnelle, son respect des élèves et sa capacité de clarifier les savoirs et de les rendre intéressants et signifiants pour les élèves.

Dans les mêmes études, les élèves en situation d'échec ou qui ont décroché rapportent que leurs enseignants étaient peu disponibles et peu intéressés à leurs progrès et avaient des attentes inférieures à leur égard. D'autres fac-

teurs négatifs ont également été identifiés : des installations scolaires délabrées ou peu attrayantes, l'absence de soutien scolaire ou d'activités parascolaires, la fréquence des suspensions disciplinaires et l'obsession sécuritaire dominante dans le milieu.

Les dynamiques spécifiques aux élèves issus de l'immigration

L'évaluation et le classement

La littérature internationale indique que l'évaluation et le classement sont particulièrement cruciaux pour les élèves issus de l'immigration, que ce soit d'un ordre d'enseignement à l'autre ou d'un établissement à l'autre. Quatre conditions gagnantes sont ainsi reconnues : la reconnaissance des acquis à l'arrivée, l'évaluation équitable durant toute la scolarité, le partage de l'information et la formation adéquate du personnel scolaire (Roseberry-McKibbin et al., 2005; Inglis, 2009; UNESCO, 2009).

Au Québec, cet enjeu se pose particulièrement pour trois clientèles : les nouveaux arrivants allophones à l'accueil, les élèves en difficulté scolaire terminant leur scolarité à l'éducation des adultes, ainsi que les élèves identifiés comme ayant des troubles de langage au cours de leur scolarité.

À l'accueil, une étude récente (Armand et de Koninck, 2012) a identifié les problèmes suivants, surtout en région, mais aussi à Montréal : 1) une absence de vision et de pratiques communes en matière d'évaluation des acquis et de classement dans différentes formules d'apprentissage du français, 2) le rôle central joué, dans bien des milieux, par le personnel non-enseignant, 3) l'absence ou la non-transmission des renseignements pertinents sur les antécédents scolaires de l'élève, sur ses langues maternelles ainsi que sur les résultats de ses évaluations

antérieures et 4) l'incompréhension d'une majorité de parents immigrants des enjeux et des modalités liés à l'évaluation de leur enfant.

En ce qui concerne la clientèle des 16-24 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes, il existe un large consensus (Potvin et Leclercq, 2012) autour de l'absence d'harmonisation des pratiques d'accueil, de classement, d'évaluation et d'orientation des élèves. Les limites des tests utilisés lors de l'arrivée des jeunes, désuets ou inadaptés à la clientèle immigrante, et la segmentation de l'information relative à l'évaluation et au classement des élèves sont également soulevées. Du point de vue des élèves, et dans une large mesure des parents, ces éléments sont centraux dans le sentiment d'injustice ou au contraire d'équité qu'ils ressentent face à leur cheminement scolaire.

Quant à l'évaluation, par les orthophonistes, des élèves issus de l'immigration identifiés comme ayant des troubles de langage durant leur scolarité, une thèse récente signale l'existence de plusieurs problèmes (Borri-Anadon, 2013). En effet, les orthophonistes auraient peu tendance à remettre en question l'utilisation d'outils standardisés lorsqu'il s'agit d'évaluer des élèves issus de l'immigration. Ces derniers ont rarement accès à des évaluations en langue maternelle et le recours aux interprètes est rare. D'une façon plus générale, le plurilinguisme est souvent considéré comme un facteur d'alourdissement des difficultés observées alors que la durée de l'exposition au français ou l'intégration récente dans le système scolaire sont souvent négligées.

L'ouverture à la diversité et aux langues et cultures d'origine des élèves

La littérature nationale et internationale montre que diverses pratiques de prise en compte de la diversité par les écoles ont une influence

significative sur l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration (Cummins, 2000; UNESCO, 2009; Armand et Maraillet, 2013). Cette ouverture se manifeste par divers éléments : adaptation des codes de vie valorisant la diversité et tolérance zéro face à la discrimination, légitimité du multilinguisme dans les activités pédagogiques et les échanges informels à l'école, promotion de modèles de relations école-famille qui tiennent compte des besoins des parents issus de l'immigration, activités pédagogiques et parascolaires reflétant la diversité culturelle et religieuse.

La situation québécoise et montréalaise à cet égard est mitigée (Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007; Kanouté *et al.*, 2008; Armand *et al.*, 2011; McAndrew et Audet, 2012). Ainsi, on retrouve en milieu scolaire des approches novatrices qui valorisent le multilinguisme, alors que la conception soustractive du rapport entre les langues y est encore fortement répandue. Par ailleurs, les nouveaux programmes accordent une place importante à la diversité, mais les pratiques en classe et les modalités de l'évaluation ministérielle ne s'inscrivent pas nécessairement dans cette voie. De même, de nombreuses initiatives de prise en compte de la diversité coexistent au sein des établissements scolaires avec des débats récurrents sur la légitimité de l'accommodement raisonnable. Finalement, malgré l'existence de diverses mesures de soutien aux relations école-famille-communauté, la participation des parents immigrants demeure « à géométrie variable ».

La recherche québécoise illustre cependant clairement l'impact de l'ouverture aux langues et aux cultures d'origine. Tout d'abord, un des éléments les plus souvent évoqués par les élèves et les parents, comme condition favorable au cheminement scolaire des jeunes,

réside dans l'éthos favorable à la diversité des établissements scolaires (Mc Andrew *et al.*, 2004; Vatz Laaroussi *et al.*, 2005; Harnois, 2010; Potvin *et al.*, 2010; Lafortune, 2011; Gosselin-Gagné, 2012; Bakhshaei, 2013), entre autres, le multiculturalisme de la clientèle, la présence d'élèves d'origines diverses, le climat de relations interculturelles positif, l'ouverture du personnel scolaire au vécu et à la culture des élèves et de leur famille, ainsi que la qualité et la quantité des activités parascolaires et le fait qu'elles reflètent la diversité de la clientèle.

En ce qui concerne plus spécifiquement la prise en compte du plurilinguisme à l'école, diverses recherches-action (Armand *et al.*, 2011; Vatz Laaroussi *et al.*, 2013) montrent également que les approches pédagogiques qui valorisent les langues d'origine des élèves ont un impact positif sur leur intégration scolaire, leur sentiment d'appartenance à l'école et sur leur maîtrise et leur utilisation du français. De plus, elles soulignent que le fait de rendre légitime l'emploi des langues d'origine n'implique pas nécessairement un accroissement de leur présence en milieu scolaire.

Par ailleurs, la représentation de la religion, de l'histoire et de la culture des élèves issus de l'immigration dans le curriculum joue un rôle dans l'établissement du sentiment d'appartenance à l'école, surtout chez les jeunes de communautés marginalisées (Triki Yamani et Mc Andrew, 2009; Lafortune, 2011). Ainsi, plusieurs jeunes Noirs déplorent que l'histoire des Noirs soit largement absente des programmes et activités scolaires. De plus, ils considèrent que l'intégration d'éléments culturels plus actuels (musique rap, hip-hop) contribue à leur identification à l'école, et donc à leur persévérance scolaire. De même, de jeunes musulmans ayant poursuivi leurs études jusqu'au cégep ont rapporté que l'ouverture de leurs enseignants d'éthique et de culture

religieuse face à l'islam, ainsi que les mesures prises par le milieu scolaire dans la foulée des événements du 11 septembre 2001, avaient favorisé leur rapport positif à l'école. Toutefois, ils ont déploré le traitement sensationnaliste de certains aspects de l'islam dans le matériel didactique, entre autres, l'espace accordé à la question du voile.

Les attitudes du personnel scolaire à l'égard des élèves issus de l'immigration

Bien plus que la question de la culture ou de la langue d'origine, les attitudes du personnel scolaire à l'égard des élèves issus de l'immigration est l'élément qui est le plus souvent identifié comme condition favorable, ou défavorable, à la réussite scolaire par les élèves et leur famille. Les jeunes (Mc Andrew *et al.*, 2004; Potvin *et al.*, 2010; Lafortune, 2011; Potvin et Leclercq, 2012) se montrent particulièrement sensibles à ce qu'ils perçoivent, à tort ou à raison, comme des situations d'exclusion ou des pratiques discriminatoires (localisation des classes d'accueil, surreprésentation de certains groupes dans les classes EHDA, propos négatifs de certains enseignants sur les immigrants ou certains groupes).

La littérature internationale leur donne largement raison à cet égard (Vollmer, 2000; Garcia et Guerra, 2004) en mettant l'accent, entre autres, sur l'importance d'attentes élevées chez les enseignants à l'égard de tous les sous-groupes d'élèves issus de l'immigration, l'utilisation par le personnel scolaire de systèmes variés d'explication de l'échec ou de la réussite scolaire et sur la capacité du milieu à établir un diagnostic multidimensionnel sur le vécu scolaire des élèves issus de l'immigration.

Bien qu'on ne possède pas, au Québec, de données générales sur cet enjeu, il est possible de dégager quelques éléments à cet égard à partir d'études où l'on a interrogé les ensei-

gnants sur l'intégration scolaire des jeunes issus de l'immigration (Mc Andrew *et al.*, 2004; Vatz Laaroussi *et al.*, 2005; Bakhshaei, 2013; Murphy 2013). Les résultats qui en ressortent sont plutôt positifs, même s'ils pointent vers certaines lacunes. En effet, leur représentation des élèves issus de l'immigration est généralement favorable, surtout lorsqu'on les compare avec leurs pairs d'implantation plus ancienne : forte résilience scolaire, grande motivation à apprendre, peu de problèmes de discipline, grande confiance accordée par les familles à l'école, valorisation de l'éducation dans certaines communautés.

Cependant, les enseignants possèdent souvent peu de données précises sur le cheminement des élèves issus de l'immigration, à moins que les problèmes ne soient criants. De plus, alors que la représentation positive est plutôt vague, on identifie de manière beaucoup plus précise les difficultés qui touchent certains élèves, entre autres, les nouveaux arrivants et les élèves appartenant à des minorités visibles. Pour l'essentiel, ces difficultés sont analysées sur le mode du déficit : manque de maîtrise de la langue d'accueil, conditions socio-économiques difficiles vécues par les élèves et leur famille, différences culturelles. Les enseignants de l'accueil ainsi que ceux qui ont une longue expérience en milieu pluriethnique ont cependant une meilleure perception de la complexité et de la multidimensionnalité du processus d'intégration des immigrants. Ils accordent aussi plus d'importance à l'adaptation mutuelle dans leur explication de la réussite ou de l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration.

Conclusion

En résumé, plusieurs dynamiques liées au milieu scolaire québécois sont susceptibles d'influencer positivement le vécu socioscolaire des élèves issus de l'immigration, entre autres :

- la manifestation, par les enseignants et les écoles, de nombreuses qualités et caractéristiques identifiées par les élèves comme favorisant la réussite éducative;
- l'intégration, au sein du curriculum formel, de divers éléments liés à la langue, à l'histoire et à la culture des communautés issues de l'immigration;
- la représentation généralement positive des élèves issus de l'immigration par les enseignants et le personnel scolaire.

Toutefois, d'autres dynamiques paraissent plus problématiques, entre autres :

- une perception négative des attitudes et des attentes de leurs enseignants, ainsi que du climat de leur école, par les jeunes en difficulté scolaire;
- la tendance de nombre d'intervenants scolaires à analyser ces problèmes essentiellement à travers le prisme du déficit; l'existence de limites dans l'évaluation et le classement, ainsi que de situations de marginalisation touchant particulièrement certains groupes;
- l'ambivalence du milieu scolaire face aux langues et religions minoritaires et à leur expression dans l'espace public.

Enfin, d'autres questions auraient besoin d'être davantage explorées en contexte québécois, entre autres les caractéristiques des écoles « qui font une différence » pour les élèves issus de l'immigration les plus vulnérables ainsi que les approches de formation et de perfectionnement des maîtres les plus efficaces en cette matière.

Bibliographie

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. et Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Armand, F., Thi Hoa, L., Saboundjian, R. et Thamin, N. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde : synthèse des connaissances*. Rapport soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS).
- Armand, F. et De Koninck, Z. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport soumis au MELS.
- Armand, F. et Maraillet, É. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. Monographie GRIES/DSCC, MELS. (aussi disponible en ligne www.elodil.umontreal.ca)
- Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Borri-Anadon, C. (2013). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus des minorités culturelles : une recherche interprétative critique*. Thèse de doctorat, UQAM.
- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport présenté au MELS, présidé par B. Fleury. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Garcia, S.B. et Guerra, P.L. (2004). Deconstructing deficit thinking: working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, 36(2), 150-168.
- Gosselin-Gagné, J. (2012). *Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.
- Harnois, L. (2010). *Le partenariat école-famille-communauté : points de vue de parents réfugiés ou immigrants de Joliette, Lanaudière*. Rapport. MELS, Direction des services aux communautés culturelles.
- Inglis, C. (2009). *Planifier la diversité culturelle*. Paris, UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.
- Johnson, J. et Acera, R. (1999). *Hope for Urban Education : A Study of Nine High Performing, High Poverty Urban Elementary Schools*. Report of method to the US Department of Education, Planning and Evaluation Services, The Charles A. Dana Center, The University of Texas at Austin.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., et Tchimou, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Lafortune, G. (2011). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Mc Andrew et al. (à paraître 2014). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec*.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Murdoch, J. (coll. R. Ait-Saïd) (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire*. Rapport de recherche. MELS/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2012). Le rapport à la diversité à l'école : spécificité du modèle québécois? *Diversité Canadienne*, 9(2), 27-29.
- Mc Andrew, M., Ephraïm, A., Lemire, F. et Swift, M. (2004). *La réussite scolaire des jeunes noirs anglophones dans les écoles de langue française à Montréal : un bilan*. Rapport de recherche soumis au ministère du Patrimoine canadien, secteur Langues officielles et Multiculturalisme. Montréal.
- Murphy, T. (2013). *Les représentations des enseignants quant à l'intégration des élèves allophones à Montréal*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, Département de didactique.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (2002). *Achievement of Black Caribbean Pupils: Good Practice in Secondary Schools*. London : OFSTED.
- Potvin, M. et Leclercq, J.B. (2012). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en Formation générale des adultes dans six commissions scolaires : un aperçu de deux études*. Immigration et Métropoles, Centre Métropolis du Québec.
- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A. et Deshaies, S. (2010). *L'expérience scolaire et sociale*

des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal. CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent, Direction de la qualité et de la mission universitaire.

Roseberry-McKibbin, C., Brice, C. et O'Hanlon, L. (2005). Serving English language learners in public school settings: a national survey. *Language Speech and Hearing Services in the Schools*, 36(1), 48-61.

Suárez-Orozco, C., Gaytán, F.X., Bang, H.J., Pakes, J., O'Connor, E. et Rhodes J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3):602-618.

Triki Yamani, A. et Mc Andrew, M. (2009). Perceptions du traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du cégep au Québec. *Diversité urbaine*, 9(1), 73-94.

UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.

Vatz Laaroussi, M., Armand, F., Rachédi, L., Stoica, A., Combes, É. et Koné, M. (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire! Un projet école-familles-communauté*. Guide d'accompagnement. FRQ-SC-MELS, 110 p.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes/école. De l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.

Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations famille immigrantes/école en soutien à la réussite scolaire*. Guide d'accompagnement. Université de Sherbrooke.

Vollmer, G. (2000). Praise and stigma: Teacher's constructions of the "typical ESL students". *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 53-66.

Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES), Université de Montréal : <http://www.chereum.umontreal.ca/axes2.html>

Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys : <http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/csmb/veef/Centre-intervention-pedagogique.aspx>