

Caractéristiques des écoles et réussite des élèves issus de l'immigration : portrait des travaux québécois récents

Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire

Grande Bibliothèque de Montréal, le 10 octobre 2018

Maryse Potvin, professeure titulaire, UQAM

Françoise Armand, professeure titulaire, Université de Montréal

Pour l'équipe du GRIES



Plan

Rappel : en 2016-2017, 28,4 % des élèves québécois sont issus de l'immigration

36 % sont de première génération

64 % de deuxième génération

Constats d'une méta-analyse quanti-quali (McAndrew et l'équipe du GRIES, 2015)

- Éléments du contexte québécois sur l'école publique commune
- Les profils et la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration (1^{re} et 2^e générations) comparés à la 3^e ou + au secteur français, selon :
 - La densité ethnique des écoles*
 - L'appartenance de l'école au secteur privé ou au secteur public
 - Le degré de défavorisation socioéconomique (écoles publiques)
 - L'appartenance à l'une des trois commissions scolaires de Montréal
- D'autres facteurs liés à l'expérience scolaire et au vivre-ensemble (études qualitatives)
- Les enjeux linguistiques

Éléments du contexte québécois sur l'école publique commune et l'adaptation à la diversité

- En 2016-2017 (MEES) : 28,4 % des élèves québécois sont issus de l'immigration (36 % de 1^{re} génération, 64 % de 2^e)
- Déségrégation depuis la loi 101 : en 2011, 93 % des élèves de 1^{re} et 2^e générations sont scolarisés dans le secteur français (contre 10 % en 1969).
- Des politiques et interventions nombreuses : accueil, francisation, intégration, curriculum...

Des facteurs de « re-ségrégation » :

- La déconfessionnalisation a augmenté la ségrégation entre anglophones et francophones
- La répartition régionale de l'immigration (Montréal et banlieues)
- La popularité de l'école privée (surtout chez les élèves de 2^e génération de familles en « mobilité sociale »), de l'école publique à « vocation particulière », et religieuse
- La « nouvelle pauvreté immigrante », qui entraîne une concentration ethnique dans certains quartiers de Montréal, et donc la présence d'écoles à haute densité ethnique

Les profils des élèves issus de l'immigration (cohortes 1998)

- ❖ Ils vivent davantage sur l'île de Montréal (7 élèves sur 10)
- ❖ Profil de départ moins favorable que la 3^e génération et +
 - proviennent plus souvent de familles défavorisées (4 élèves sur 10),
 - ont davantage fréquenté une école de milieu défavorisé (près de 4 élèves sur 10)
 - Sont plus souvent entrés dans le système scolaire après le primaire (1 sur 4)
 - ont plus souvent commencé leur secondaire avec un (1 sur 3) ou deux ans et + (1 sur 10) de retard
 - ont été identifiés comme EHDAA dans des proportions similaires (1 élève sur 5), sauf pour certains sous-groupes (Antilles, Amérique Centrale et du Sud),
 - ont davantage fréquenté une école à densité ethnique supérieure à 50 % (4 sur 10), surtout entre 50 % à 75 %, et à Montréal (le contact avec la 3^e génération existe)



❖ Par contre :

- ❖ Ils ont un peu moins souvent changé d'école (près de 1 élève sur 2)
- ❖ Ils fréquentent plus le privé (1 sur 4)
- ❖ Se répartissent de manière équivalente entre la FGJ (9 sur 10) et la FGA
- ❖ Boudent davantage la formation professionnelle

❖ Une situation plus positive des élèves :


- De 2^e génération (1 sur 3 fréquente le privé, et ils vivent plus en banlieue)
- Qui ont le français comme langue maternelle ou d'usage
- Originaires du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord, de l'Europe de l'Est, de l'Asie de l'Est et de l'Asie du Sud-Est

Performance et cheminement

- ❖ Une performance et un cheminement scolaires supérieurs* à ce que ces caractéristiques de départ laisseraient augurer :
 - Diplômation inférieure cinq ans après l'entrée au secondaire qui s'améliore significativement sur un horizon temporel de sept ans
 - Taux de décrochage net sensiblement équivalent
 - Choix plus fréquent du cours le plus exigeant en mathématiques
- ❖ Ici encore, un profil plus favorable des élèves
 - De 2^e génération (qui performant mieux que la 3^e génération et +)
 - Qui ont le français comme langue maternelle ou d'usage
 - Originaires de l'Asie de l'Est, de l'Europe de l'Est, de l'Asie du Sud-Est, du Moyen-Orient de l'Afrique du Nord

Concernant la nature des écoles fréquentées

- ❖ **Données descriptives** : avantage clair pour les écoles des banlieues (diplomation) par rapport à celles situées à Montréal et surtout dans le reste du Québec
 - ❖ Ceux de 2^e génération, en banlieue, et fréquentent plus le privé
 - ❖ Reste du Québec : surtout de 1^{re} génération, réfugiés et moins favorisés, qui fréquentent le public
- ❖ **Analyses de régression** : valeur ajoutée pour ceux issus de l'immigration, surtout de 1^{re} génération, de fréquenter une école de l'une des trois CS francophones de Montréal (Vs 3^e génération)
 - ❖ Certains groupes plus à risque performant mieux* même dans les écoles publiques défavorisées
 - ❖ Impact de l'ancienneté et de l'ampleur du phénomène et expertise développée
 - ❖ La défavorisation des écoles vs le capital culturel des familles issues de l'immigration
 - ❖ La densité ethnique ne semble pas jouer de façon systématique
 - ❖ L'appartenance de l'école du secteur anglais ou au réseau privé est positivement corrélée avec la diplomation, mais l'avantage est moins marqué pour les élèves issus de l'immigration

- 
- ❖ L'essentiel des différences de réussite scolaire ne s'explique pas par des facteurs quantifiables
 - ❖ Autour de 50 %, 30 % si on exclut le retard accumulé en secondaire 3 (et EHDAA)
 - ❖ Des variances importantes sur le plan de la diplomation secondaire entre les écoles qui ne sont pas expliquées par les caractéristiques des élèves (à clientèle sensiblement équivalente).
 - ❖ De 15 à 20 %
 - ❖ Particulièrement importantes pour les élèves issus de l'immigration
 - ❖ D'où l'importance d'explorer d'autres facteurs : l'expérience scolaire du jeune, les stratégies familiales, les dynamiques systémiques, les interactions en milieu scolaire

L'expérience scolaire les interactions, le vivre-ensemble

- ❖ Les études qualitatives du GRIES révèlent, chez les élèves issus de l'immigration en région montréalaise (Potvin et al., 2010, 2011, 2013) :
 - Forte appréciation du caractère multiculturel de leur école, de la qualité des enseignants et des relations interethniques, qui favoriseraient leur réussite (effets du/sur le vivre-ensemble)
 - Représentations positives du personnel scolaire à l'égard des élèves issus de l'immigration
 - L'intégration, au sein du curriculum formel, d'éléments liés à l'histoire des minorités
 - Les initiatives valorisant l'apprentissage du français en contexte plurilingue (Armand et Maynard 2018)
- ❖ Mais aussi des défis :
 - Biais affectant les élèves de certaines minorités racisées : surveillance excessive (*over-policing*), omission d'intervenir, déficit de protection (*under protecting*) pouvant mener à sous ou surestimer les problèmes
 - FGA encore peu adapté aux jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration (déversoirs) (Potvin et al, 2010, 2014)
 - En région, des limites touchant davantage les élèves nés à l'étranger
 - Minorités racisées de 2^e génération : acculturation et construction identitaire complexifiées par le racisme, la capacité de se reconnaître à travers le curriculum (joue un rôle dans le rapport à la scolarité) (Potvin, 2007)

Les enjeux linguistiques

(En 2016-2017, 28,4 % des élèves québécois sont issus de l'immigration)

En 2016-2017, 75 % des élèves québécois ont le français comme langue maternelle:

8 % anglais

1 % langue autochtone

16 % sont dits allophones

- Arabe (4,2 %)
- Espagnol (2,3 %)
- Créole (0,9 %)
- Chinois (0,8 %)
- Roumain (0,6 %)

➤ **Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français - SASAF**

Origines des élèves

- **Origines des élèves issus de l'immigration recevant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) en 2016-2017**
 - Moyen-Orient 14,1 %
 - Afrique du Nord 12,8 %
 - Amérique du Sud 8,7 %
 - Asie méridionale 8,7 %
 - Europe orientale 8,5 %
 - Asie orientale 7,7 %
 - Asie du Sud-Est 7,4 %
 - Asie occidentale et centrale 6,4 %
 - Antilles et Bermudes 6,1 %
 - Amérique centrale 4,1 %
 - Autres 15,5 %

- **Les commissions scolaires sont amenées à organiser des services et à mettre en œuvre des pratiques favorisant l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones issus de l'immigration**
 - Services de francisation (SASAF – services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et SLAF – soutien linguistique d'appoint en français)
 - Du soutien pédagogique en langue maternelle ou d'usage
 - Des services d'enseignement des langues d'origine
 - Soutien à l'intégration des élèves immigrants et à l'éducation interculturelle

Services de francisation

13

Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF)

- « Des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française s'adressent à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement.
- Ces élèves peuvent bénéficier de ces services de soutien à l'apprentissage de la langue française plus d'une année scolaire.
- Ces services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française visent à faciliter l'intégration de ces élèves dans une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français. » (R.P. Art. 7)

Services de francisation

Services de soutien linguistique d'appoint en francisation (SLAF)

Pour les élèves qui suivent normalement l'enseignement en français, mais qui ont besoin d'un coup de pouce pour, entre autres :

- Mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage efficaces de la langue seconde;
- Poursuivre l'apprentissage de la langue scolaire dans toutes les disciplines;
- S'approprier le fonctionnement de la langue;
- Acquérir des méthodes de travail efficaces pour devenir plus autonome.

Portrait des services de francisation au Québec 2016-2017

Commissions scolaires francophones du Québec

Services SLAF et SASAF	Précolaire	Primaire	Secondaire	Total
Soutien d'appoint en francisation (11)	3 565	7 563	2 174	13 302
SASAF en classe ordinaire (22-32)	2 975	8 777	2 179	13 931
SASAF en classe d'accueil (23-33-34)	1 689	5 426	3 763	10 878
Total	8 229	21 766	8 116	38 111

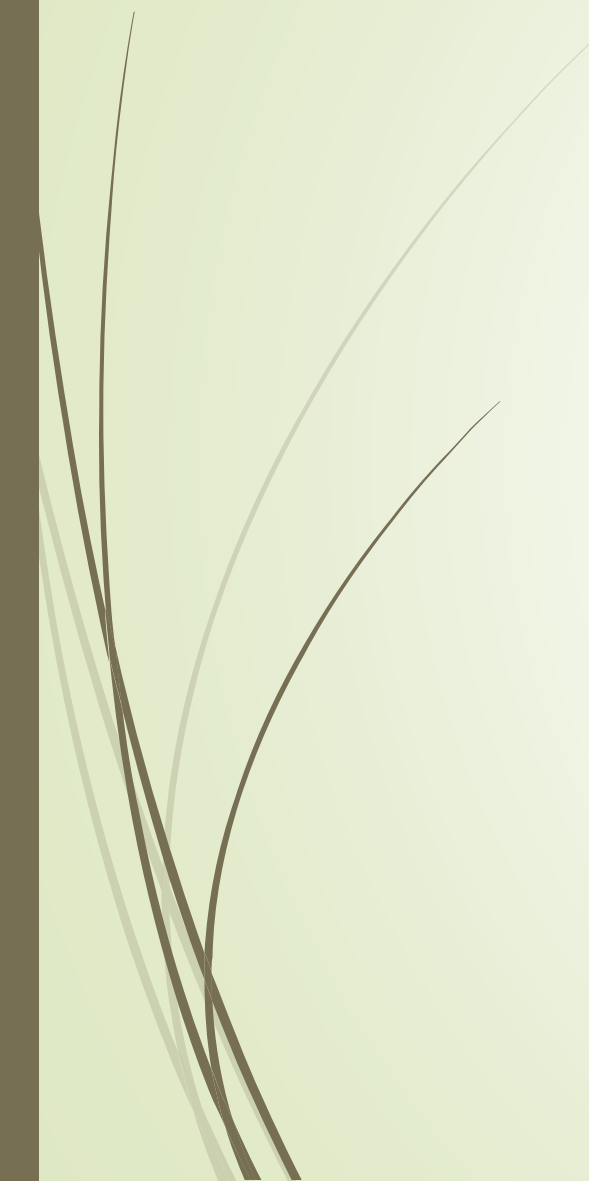

Services SASAF aux élèves en situation de grand retard scolaire (GRS)	Précolaire	Primaire	Secondaire	Total
SASAF - GRS en classe ordinaire (32)	0	93	162	255
SASAF - GRS en classe d'accueil (33)	0	210	275	485
SASAF - GRS en classe d'accueil réservée aux GRS (34)	0	39	566	605
Total	0	342	1003	1345

Modèles d'organisation des services

16

Principaux modèles :

- La classe d'accueil :
 - La classe d'accueil regroupe des élèves non francophones selon leur âge et leur compétence linguistique. Ils y suivent leurs cours jusqu'à ce qu'ils soient intégrés de manière définitive à une classe ordinaire.
- L'intégration directe en classe ordinaire avec SASAF (hebdomadaire) ou SLAF (soutien linguistique d'appoint) :
 - Les élèves non francophones sont intégrés directement à la classe ordinaire et suivent l'ensemble de leurs cours principalement avec des locuteurs francophones du même âge. La nature, la fréquence et la durée des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français varient selon les besoins des élèves. Ils sont offerts en classe ou à l'extérieur de celle-ci.
- L'intégration partielle
- L'intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien linguistique.



**Éviter deux écueils :
la submersion ou la marginalisation**

Quels modèles de service ?

Recherche comparative

Les conclusions et les recommandations qui en découlent sont les suivantes :

- Aucun modèle n'est idéal, puisque chacun des milieux comporte des défis spécifiques et accueille des élèves immigrants qui diffèrent de par plusieurs caractéristiques.
- Le succès d'une intégration réussie repose généralement sur plusieurs facteurs.
- Importance de la place donnée aux langues maternelles/langues d'origine/langues de scolarisation.
- La reconnaissance que l'intégration linguistique des nouveaux arrivants est de la responsabilité collective de toute l'école et requiert l'établissement de liens étroits, aussi souvent que possible, avec les classes régulières.
- La formation des enseignants des classes régulières ainsi que celle des enseignants des classes d'accueil sont aussi déterminantes dans la mise en œuvre des modèles de service.
- Enfin, la plupart des recherches rappellent la nécessité de concentrer nos débats sur les écoles et sur les salles de classe, en particulier les stratégies d'enseignement d'une langue seconde.

McAndrew, 2009, modèles de service de la Grande-Bretagne, de deux provinces canadiennes (le Québec et l'Ontario), des États-Unis et de la Belgique (Bruxelles flamande),

Quels modèles ? Quelles pratiques ?

- Pas d'évaluation au Québec des différents modèles de service.
- Recherche qualitative : Armand (2011) De Koninck et Armand (2012).

Faits saillants :

- Les procédures de repérage et d'identification ainsi que les modalités d'évaluation ne sont pas uniformes dans les différentes commissions scolaires et écoles

Prévoir des modalités de repérage et d'identification dynamiques et équitables

- Lorsque les locaux des classes d'accueil sont regroupés au même endroit et isolés des locaux des classes ordinaires, plusieurs parents et élèves manifestent un malaise, voire un mécontentement

Un emplacement stratégique des classes d'accueil par rapport aux classes ordinaires

Quels modèles – Quelles pratiques ?

- Les relations entre les élèves du secteur de l'accueil et ceux du secteur ordinaire restent limitées.

Une intégration partielle et graduelle à la classe ordinaire pour que les élèves en classe d'accueil se familiarisent avec celle-ci.

Des interactions fréquentes avec des locuteurs francophones ou plus expérimentés en français.

- Le passage au secteur ordinaire apparaît encore comme une question sensible.

La concertation entre les enseignants de francisation et les autres enseignants des élèves.

Des enseignants des classes ordinaires sensibilisés aux approches d'enseignement d'une langue seconde et notamment du rôle que jouent les connaissances et les habiletés de l'apprenant dans les langues maternelles/langues de scolarisation (légitimation des langues maternelles)



Quels modèles – Quelles pratiques ?

- L'accès aux services complémentaires pour les élèves des classes d'accueil n'est pas suffisant, de même que le soutien linguistique qui leur est offert.

La disponibilité du soutien linguistique d'appoint en francisation, au besoin, pour les élèves qui ont quitté la classe d'accueil.

Conclusion

- Effet des politiques d'immigration (capital culturel des familles régionalisation de l'immigration et accueil des réfugiés, défis en région).

Pistes pour les politiques publiques :

- Mieux cibler les services en fonction des besoins des élèves. Prioriser :
 - les élèves de 1^{re} génération, surtout ceux qui arrivent en cours de scolarité secondaire avec un grand retard scolaire, peu francisés ou qui fréquentent des établissements de régions à faible densité d'immigrants
 - les jeunes de certaines minorités racisées qui vivent en milieu défavorisé et dont les familles ont un plus faible capital culturel
 - Les CS et écoles, en FGJ et en FGA : faire un bilan plus systématique de la diversité des trajectoires et des besoins des élèves issus de l'immigration



Conclusion

- ▶ Intensifier la valorisation de l'histoire et des cultures d'origine, autant dans les programmes que dans les normes et les pratiques des établissements
 - ▶ Légitimer les langues maternelles des élèves allophones pour favoriser l'émergence d'un bilinguisme additif et le transfert des habiletés et connaissances entre les langues (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008)
 - ▶ Favoriser les relations et le développement identitaire harmonieux, en permettant de concilier leurs différents « pôles d'appartenance », surtout lors d'événements et de débats publics tendus ou lorsque des différences importantes existent sur le plan des valeurs ou des pratiques entre l'école et la famille (Potvin, 2007, 2008).
-
- ▶ **La formation des enseignants, des directions d'école et de l'ensemble des acteurs scolaires.**