



La participation sociale des élèves migrants durant la pandémie

Agnès Michel

© Une analyse de l'[IRFAM](#) – Liège, 2022 – n° 20

L'inclusion scolaire est aujourd'hui au cœur des débats politiques et fait notamment partie des objectifs de développement durable de [l'UNHCR](#) (2020). La lutte pour l'inclusion scolaire des migrants occupe une place prédominante dans le domaine de l'éducation, surtout lorsque l'on observe le nombre en hausse des demandes de [protection internationale](#). La pandémie de Covid-19 est venue alourdir le processus d'inclusion des migrants, déjà complexe, l'UNHCR redoute de lourdes conséquences sur les enfants et les jeunes frappés par les mesures telles que la fermeture des écoles, qui ont été prises en Belgique (et dans d'autres pays), dès mars 2020. Cette analyse vise à comprendre l'impact de la pandémie et des mesures de restriction des contacts sur les élèves migrants en s'intéressant à leur participation sociale.

Participation sociale

Le concept de participation sociale est caractérisé par les amitiés et les relations, ainsi que par les contacts et les interactions d'un enfant avec ses pairs, son acceptation par ses camarades et par son autoperception sociale (Bossaert et coll., 2013). Les groupes marginalisés souffrent souvent d'une plus faible participation sociale. Hamel et coll. (2022) ciblent un public plus invisibilisé encore dans les recherches — et pourtant «*l'un des groupes les plus couramment marginalisés*» — : les jeunes issus des migrations. Les résultats de leur étude montrent, malgré une autoperception sociale semblable à celle des autres enfants, de moindres interactions et amitiés, et une acceptation sociale plus faible chez ces jeunes. Notre analyse s'est appuyée sur les témoignages de vécus de neuf adolescents migrants de différentes origines, entre 13 et 17 ans à l'époque du confinement. Par ailleurs, cinq professionnels (enseignants, éducateurs, coordinatrice) ont participé à un groupe de discussion sur les résultats de ces interviews.

Impacts du Covid-19

La pandémie de Covid-19 a impacté l'organisation scolaire dans le monde entier, et la *Fédération Wallonie-Bruxelles* n'a pas fait exception. Dès le 17 mars 2020, l'enseignement y bascule en [distanciel](#). Les mesures visant la régression de la pandémie ont eu des répercussions sur tous les enfants, dont les migrants. Ainsi, les premières études constatent des problèmes tels que la fracture numérique (Blanchet et Métraux, 2020); l'absence de conditions de travail favorables et l'intensification des problèmes psychologiques ou de comportement (Di Pietro et coll., 2020); le renforcement de l'obstacle linguistique (Júnior et coll., 2020); la croissance, voire la création d'inégalités scolaires et sociales et une limitation des contacts et des relations tant entre élèves qu'entre élèves et enseignants (Blanchet et Métraux, 2020). Des effets positifs, comme l'augmentation du bien-être psychologique et la diminution du stress sont toutefois observées auprès de mineurs non accompagnés (Manço et Crutzen, 2022).

La participation sociale pendant et après la fermeture des écoles

Les résultats de notre enquête révèlent la faible existence de contacts et d'interactions entre les élèves pendant le confinement. La réouverture des écoles a cependant permis à la majorité des élèves de constater une amélioration : *«On a des contacts visuels et des contacts physiques. C'est mieux que parler par messages»*. Pour plusieurs, les contacts physiques sont la raison principale d'une amélioration post-confinement, même si pour d'autres la situation de solitude ressentie pendant le confinement a perduré par la suite, soit parce que ces jeunes ne se sentaient pas à l'aise au sein de leur classe ou les autres élèves les ont exclus, soit parce que la langue française a continué à représenter un frein : *«j'ai essayé de faire amitié avec un mec... mais genre... je n'arrivais pas à parler avec lui, à cause du français.»* Tous les réfugiés, sauf une élève, disent pourtant avoir été acceptés par les autres jeunes durant le premier confinement. Pour les autres, les réponses sont mitigées. Après le confinement, pour la majorité des jeunes, il semblerait que rien n'ait changé sur le plan de l'acceptation, même si une élève, changeant de classe, a rencontré plus de difficultés : *«je voyais des gens qui... comme moi, en fait. Ils sont gentils et... ils sont venus de... dans notre région. Ce n'est pas tous en Belgique, et ça je pense que c'est plus facile»*. Globalement, les réponses témoignent d'un niveau de participation sociale plus faible pendant le confinement qu'après. Néanmoins, sur le plan de l'acceptation par les camarades, la différence est moins visible.

Facteurs ayant influencé la participation

Si certains des facteurs identifiés ayant influencé la participation sociale de ces adolescents sont spécifiques au contexte de la pandémie, d'autres reflètent des particularités présentes également hors crise et potentiellement accrues par la fermeture des écoles. Concernant

les contacts et les interactions, la quasi-totalité des adolescents n'a vu aucun camarade de classe pendant le confinement. Trois sur les cinq réfugiés expliquent que cette absence de contacts n'avait rien d'inhabituel. Même avant le confinement, il n'y avait guère de contacts et d'interactions entre eux : *« je n'avais pas beaucoup d'amis, je n'avais personne... j'étais habitué de rester à la maison »*. Un enseignant rappelle la vulnérabilité des jeunes réfugiés amplifiée par la non-maîtrise de la langue française : *« Même hors confinement, ils ne savent juste pas parler avec les autres... donc, par le fait qu'il n'y a même pas d'endroit pour se rassembler, on ne va pas dire que virtuellement on peut se rassembler non plus, ça a été des vases clos. »* En revanche, l'absence de contacts en présentiel semble avoir motivé la moitié des jeunes rencontrés à revenir à l'école après le confinement : *« Ça m'a manqué aussi de voir des gens, de parler comme ça. »*

Interactions et réseaux sociaux

Pour la majorité des jeunes, c'est grâce aux réseaux sociaux que certains contacts ont pu être maintenus avec les camarades. Cependant, des différences sont observables concernant la nature des interactions, ainsi que la participation à celles-ci. Pour certains, *« Sur le réseau, c'est toujours plus compliqué l'amitié. Quand on se voit et on parle, c'est plus facile. En face à face. »* Pour certains, les liens à distance avec l'école ne favorisaient pas le sentiment d'appartenance : *« Si jamais on a parlé, c'était vraiment par rapport aux études... je ne peux pas considérer ça comme une intégration. »* Deux adolescents n'ont pas eu le sentiment de pouvoir être eux-mêmes, à cause du manque d'interactions avec les camarades de classe. Le manque de contacts aurait entraîné un sentiment de solitude : *« Quand la prof parlait, on répondait à sa question. On ne se parlait pas... on ne rigolait pas. »* Alors que pour d'autres, les quelques contacts entretenus à travers les réseaux sociaux ont pu leur procurer un certain sentiment d'appartenance, semblant avoir enlevé le risque de jugement. Néanmoins, la communication virtuelle n'a pas les mêmes bienfaits que celle en face à face, et ne garantit pas la communication naturelle préconisée par Primdahl et coll. (2020). Les principales interactions avec la classe avaient pour unique objet l'école, et une distance s'est installée entre les élèves migrants et leurs camarades. Ainsi, il fut difficile de maintenir un lien réel durant la fermeture de la classe, et l'autoperception des jeunes en a souffert.

Ensuite, le problème d'accès aux réseaux sociaux a aussi entravé les contacts et interactions avec ses camarades de classe pour l'un des réfugiés : *« Je n'avais pas de réseaux sociaux sur mon téléphone »*. Cela rejoint les observations d'un des éducateurs concernant les difficultés d'accès au matériel et aux applications au sein des centres d'accueil pour réfugiés — *« Il y a cinq ordinateurs pour 500 résidents »* —, affectant non seulement la réalisation des travaux, mais aussi les contacts : *« Très peu de contacts... parce que... il faut acheter du crédit. Quand on n'a pas... l'occasion d'avoir WhatsApp parce que pas qu'il n'y a pas de Wifi, etc. Or ce n'est pas avec ce qu'ils ont par semaine comme argent de poche que l'on peut se permettre de faire des messages comme on veut. »* Les conditions de vie souvent défavorables dans les centres pour réfugiés (Sarot et Moro, 2016), ont entravé le maintien de contacts et d'interactions, par défaut d'accès au matériel ou aux réseaux sociaux. Cette

inaccessibilité au matériel technologique est un constat qui a déjà été établi par plusieurs auteurs dans la littérature (Blanchet et Métraux, 2020; Primdahl et coll., 2020). L'école peut pallier en temps normal à ces difficultés.

Temps d'adaptation en classe et sentiment d'appartenance

Un temps insuffisant passé dans une nouvelle classe pour s'y sentir intégré avant la fermeture des écoles a été une difficulté exprimée par la majorité des adolescents primo-arrivants : *«Moi, j'étais ici il y a deux mois, je ne parlais même pas français. Je n'avais pas trop des amis»; «Je ne les contacte pas parce que je n'étais pas trop fort en français et je ne les connais pas»*. L'intégration d'un élève primo-arrivant au sein d'une classe est un processus chronophage, il *«a été mis à mal»* par le confinement, souligne un professeur. Un enfant arrivé dans une classe d'accueil pour primo-arrivants début 2020 explique qu'il est difficile de créer des liens avec une classe de jeunes qui se connaissent déjà : *«J'ai senti que je suis un peu loin d'eux...»* Selon un enseignant : *«Pour que le jeune se sente bien dans une classe, il faut qu'il y ait un moment, qu'il se sente soutenu et qu'il se sente accueilli. Mais voilà ici, comme il n'y avait plus de classe, finalement ils se sont raccrochés au groupe qu'ils avaient créé avant.»* Toutefois, pour une minorité de jeunes interrogés, le simple fait de faire partie d'un groupe-classe leur a donné le sentiment d'y appartenir pendant le confinement : *«J'ai bien senti la solitude, mais je ne peux pas négliger le fait que... j'étais quand même entre eux»*. La salle de classe semble être un environnement non négligeable afin de favoriser les contacts entre élèves et avec les enseignants (Primdahl et coll., 2020). L'espace physique à l'école facilite la communication par divers moyens. Le manque de lien en amont a mené à une quasi-rupture des contacts entre les adolescents migrants et leur classe, et a par conséquent réduit la participation à des activités.

Si l'envie de réussir et d'apprendre le français motivait certains élèves, les devoirs et le rythme scolaire provoquaient l'effet contraire pour d'autres. De plus, l'absence d'aide et de soutien se traduisait par un sentiment d'abandon : *«Bah, même les profs quoi. Et juste, dans cette classe-là, ils ne m'ont vraiment pas aidée... je me sentais tellement seule.»* Des enseignantes constatent également ce sentiment d'abandon et mentionnent un manque de bienveillance envers les jeunes en classe d'accueil : *«il y avait beaucoup de manque de considération, d'implication du corps professoral»*. Comment l'expliquer ? Par l'ignorance, entre autres, des enseignants des difficultés vécues par les jeunes migrants : *«Quand j'étais en confinement, il y avait beaucoup de profs qui ne savaient pas qu'on ne parlait pas français, que j'avais des problèmes»*. D'où l'importance, relevée par un élève, de la démarche proactive de la part des enseignants d'aller vers les élèves. La deuxième explication est à chercher dans l'absence de conditions matérielles propices au sein des écoles et dans le manque d'expertise des outils du numérique des enseignants permettant par exemple l'organisation de visioconférences, rendant ainsi impossible toute aide de leur part. Ainsi, à la question de savoir si les enseignants avaient mis en place des dispositifs particuliers pour favoriser le lien social, un élève réfugié répond : *«Ce n'est pas que c'était difficile, c'était impossible.»*

Inclusion, exclusion des jeunes : la question de la langue

La barrière de la langue a posé un problème à la moitié des jeunes dans les contacts et interactions. Cet obstacle déjà présent hors crise a été amplifié par l'absence de contacts en présentiel et a compliqué les interactions : *« Des élèves qui ne maîtrisent pas la langue, qui ont de grandes difficultés à prendre la parole dans un groupe, derrière une caméra... sur le téléphone, c'est encore plus compliqué. »* En termes de relations et d'amitiés, à la distance imposée s'est ajoutée la difficulté d'interagir dans une langue étrangère lorsqu'on ne voit pas les personnes. Un enfant réfugié déclare : *« Quand j'étais en confinement, sur les réseaux sociaux... il y a des blagues que je ne comprenais pas, il y avait beaucoup des trucs que je ne comprenais pas... ça a compliqué les relations. »* Enfin, la langue a également contrarié l'autoperception positive pour plusieurs jeunes.

La majorité des jeunes réfugiés ont eu affaire à des camarades de classe qui ont favorisé les contacts durant le confinement : *« Il y avait certains élèves, ce sont mes amis, ils sont venus pour avoir de mes nouvelles. ... Ils vont venir pour m'aider. »*. Mais tous n'ont pas ce même vécu. Plusieurs affirment avoir été confrontées à de l'exclusion, voire du harcèlement, tant avant que pendant le confinement (Blanchet et Métraux, 2020 ; Primdahl et coll., 2020). Les jeunes qui ont un niveau d'acceptation faible dans le groupe associent l'absence d'aide à une forme d'hostilité de la part de leurs camarades. Pour certains, l'exclusion du groupe constitué par les allophones représente un problème majeur de manière générale. Un enseignant souligne que *« le harcèlement naît assez rapidement, parce que ceux qui ne parlent pas la langue ne peuvent pas se défendre... et donc ils sont parfois pris à partie et deviennent un peu les boucs émissaires de la classe »*. Si certains se sentaient appartenir au groupe grâce à la gentillesse de leurs camarades, d'autres font part d'un certain sentiment d'exclusion, qui a entraîné une situation de solitude, voire d'une sensation de « haine » à leur égard.

L'effet d'homophilie dans les amitiés des jeunes migrants

Dans les dispositifs d'accueil scolaire pour primo-arrivants, un élève témoigne du sentiment de se sentir tous égaux du point de vue linguistique : *« Tu as des classes, on était tous égaux pour le français, on ne parlait pas trop »*, facteur qui semble avoir facilité l'acceptation entre les élèves de sa classe. La difficulté évoquée par la quasi-totalité des adolescents interrogés en termes de relations est celle des différences culturelles et de vécus (Lamothe-Lachaine, 2019). Dans des circonstances, où il était quasiment impossible de créer de nouvelles relations, ils ont plutôt maintenu les amitiés créées auparavant avec des personnes qui ont le même vécu qu'eux, phénomène qui se présente aussi hors confinement. Une élève réfugiée explique : *« j'étais la seule immigrante en fait... il n'y avait vraiment personne qui allait comprendre ma situation dans la classe. »* Cela explique la tendance de pratiquement tous, pendant le confinement, à rester entre personnes de même origine : *« Les jeunes issus un peu des mêmes communautés avaient plus tendance à se retrouver, par la langue, et peut-être la proximité culturelle, tout simplement »*. Ce constat rejoint l'hypothèse de Hamel et coll. (2022) selon laquelle il y aurait un effet d'homophilie dans les amitiés

qu'entretennent les jeunes issus de la migration. Alors que, d'un côté, l'hétérogénéité du public a pu créer des tensions pour certains (Lamothe-Lachaine, 2019), de l'autre, l'homogénéité des élèves sur le plan linguistique au sein d'une classe a entraîné l'effet contraire et favorisé l'acceptation entre les camarades. En effet, des classes spécifiques aux primo-arrivants réuniraient des conditions d'accueil et favoriseraient une phase de « cocon » (Dutrévis et Brüderlin, 2018).

Conclusion et recommandations

L'école joue un rôle crucial dans le processus d'inclusion des élèves migrants, car elle est capable de leur offrir l'appui, ainsi que le bagage linguistique et culturel nécessaire (Sarot et Moro, 2016). Pendant le confinement, l'absence de cet appui est l'un des principaux effets ressentis dès le début de la pandémie (Lamothe-Lachaine, 2019; Primdahl et coll., 2020). En effet, la présence a manqué, des acteurs éducatifs, cruciaux dans l'identification des problèmes concernant la participation sociale des jeunes (Hamel et coll., 2022), mais aussi dans la création d'un environnement inclusif par la stimulation des interactions et de la création des liens entre les élèves (Dutrévis et Brüderlin, 2018). Cependant, la majorité des facteurs identifiés influençant la participation ne sont pas spécifiques à la période du confinement, et ne tirent donc pas forcément leur source dans la fermeture des écoles, bien que celle-ci en ait accru les obstacles.

En effet, si un certain nombre de facteurs ayant influencé la participation sociale des jeunes migrants relevés dans cette recherche (rareté des contacts physiques, temps limité passé en classe...) sont des conséquences directes du confinement, les autres (organisation et soutien scolaires, aspect matériel, comportement des camarades, apprentissage de la langue...) peuvent représenter des difficultés présentes également hors confinement, vraisemblablement amplifiées par l'absence physique à l'école. Cela laisse place à de nouvelles interrogations : *est-ce la pandémie qui a bouleversé le niveau de participation des adolescents migrants ? Ou celle-ci n'a-t-elle finalement qu'accentué des difficultés déjà présentes ?* Bien que les règles aient été les mêmes pour tous pendant le confinement, il n'en était pas de même pour les capacités d'adaptation face à la situation.

Sur un plan pragmatique, il semble que le personnel scolaire (enseignants, éducateurs...) devrait être particulièrement attentif à la participation sociale des adolescents migrants, et la promouvoir en favorisant les contacts entre pairs. Une attention particulière devrait être portée sur un bon accueil, un bon soutien scolaire, ainsi que sur l'obstacle linguistique, le comportement des camarades de classe et les problèmes engendrés par les différences culturelles et de vécu. Il semble nécessaire également de tenir compte de la situation matérielle et financière des élèves, ainsi que d'être attentif à ce que chaque jeune maintienne des interactions avec ses camarades, quelle que soit sa personnalité. Une attention particulière est à accorder à ces facteurs dans le quotidien scolaire, mais aussi dans le développement des dispositifs d'accueil et de soutien. Ainsi, il n'est plus question d'envisager les structures d'accueil (telles que les classes [DASPA](#)) comme des aides ponctuelles et isolées, mais bien comme des outils d'avenir. Si un travail considérable est

déjà mené au niveau linguistique, des efforts restent à déployer pour pallier les lacunes et les problèmes concernant le soutien scolaire d'un point de vue holistique et les relations entre les élèves d'origines différentes.

En conclusion, la présente recherche constate la faiblesse de la participation sociale des jeunes migrants en temps de crise, et met ainsi à nouveau l'accent sur un problème préexistant. L'école ayant été prise au dépourvu face à une situation inédite, pour l'avenir, elle doit être prête (et en avoir les moyens) à favoriser la participation sociale de ses élèves migrants, même en temps de crise. Car nos constats soulignent *l'importance positive de l'environnement scolaire dans la participation sociale des migrants*.

Bibliographie

- Blanchet C. et Métraux J. (2020), « L'inclusion au prisme du confinement », [Rhizome](#), v. 4, n° 4, p. 15.
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S. J. et Petry K. (2013), « Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. », [International Journal of Inclusive Education](#), v. 17, n° 1, p. 60-79.
- Di Pietro G., Biagi F., Costa P., Karpiński Z. et Mazza J. (2020), [The Likely Impact of Covid-19 on Education: Reflections Based on the Existing Literature and Recent International Datasets](#), Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Dutrévis M. et Brüderlin M. (2018), [Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones](#), Genève : Service de Recherche en Education.
- Hamel N., Schwab S. et Wahl S. (2022), « Social participation of German students with and without a migration background », [Journal of Child and Family Studies](#), n° 31, p. 1184-119.
- Júnior J. G., de Sales J. P., Moreira M. M., Pinheiro W. R., Lima C. K. T. et Neto M. L. R. (2020), « A crisis within the crisis : the mental health situation of refugees in the world during the 2019 coronavirus (2019-nCoV) outbreak », [Psychiatry research](#), n° 288.
- Lamothe-Lachaine A. (2019), « Parcours d'élèves ayant vécu l'exil : identité, résilience et expression narrative à travers un atelier participatif », [Revue québécoise de psychologie](#), v. 40, n° 3, p. 121-144.
- Manço A. et Crutzen D. (2022), « Liens autour de pratiques sportives, facteurs de résilience pour mineurs étrangers non accompagnés. Enseignements d'une observation durant la pandémie », [Psychiatrie de l'enfant](#), v. 65 n° 2, p. 119-135.
- Primdahl N. L., Borsch A. S. Verelst, A., Jervelund S. S. Derluyn I. et Skovdal M. (2020), « It's difficult to help when I am not sitting next to them : How Covid-19 school closures interrupted teachers' care for newly arrived migrant and refugee learners in Denmark », [Vulnerable Children and Youth Studies](#), v. 16, n° 1., p. 75-85.
- Sarot A. et Moro M. R. (2016), « L'école, première institution d'accueil de l'altérité : pour une société inclusive », [Le sujet dans la cité](#), v. 2, n° 2, p. 65-76.