
**SYNTHÈSE DES PORTRAITS
DE HUIT ÉCOLES PRIMAIRES
ET SECONDAIRES DES CINQ
COMMISSIONS SCOLAIRES
FRANCOPHONES DE LA
RÉGION DU GRAND
MONTREAL (2007)**

*Rapport de recherche sur le
Programme d'accueil et de soutien à
l'apprentissage du français (PASAF)
dans la région du Grand Montréal*

Mars 2011

Françoise Armand
Professeure titulaire
Université de Montréal

Ce document constitue la première partie du rapport d'une recherche portant sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, réalisée à Montréal, à Québec et en région par Zita de Koninck (Université Laval) et Françoise Armand (Université de Montréal).

L'ensemble de la recherche a été financé par la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et par le Centre Métropolis du Québec-Immigration et métropoles.

Cette première partie présente le portrait de 8 écoles dans les 5 commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal. La deuxième partie portera sur le portrait de 7 écoles dans les commissions scolaires de Québec et en région.

Nous remercions vivement Mmes Amina Triki, Tresa Murphy et Rita Saboundjian, auxiliaires de recherche, pour leur collaboration à la recherche et à la rédaction du rapport final pour la région du Grand Montréal. Nous remercions également les membres du comité de consultation de la DSCC qui ont contribué à la mise en œuvre de cette recherche ainsi que toutes les personnes qui, dans les commissions scolaires et les écoles, ont accepté de répondre à nos questions.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – CONTEXTE DE LA RECHERCHE	4
1. LES ÉLÈVES ALLOPHONES D'ORIGINE IMMIGRANTE	4
1.1 Historique des services offerts	4
1.2 Textes officiels	7
1.3 Pratiques administratives actuelles	8
2. LA RECHERCHE	10
2.1 Collecte des données dans la région du Grand Montréal	11
2.2 Traitement et analyse des données	12
2.3 Présentation des écoles visitées dans la région du Grand Montréal.....	13
CHAPITRE 2 – PORTRAIT DES HUIT ÉCOLES VISITÉES.....	15
1. L'INSCRIPTION, LE REPÉRAGE ET L'IDENTIFICATION DES ÉLÈVES.....	16
1.1 Pratiques dans les écoles	16
1.2 Constats et commentaires des acteurs	16
1.3 Pistes d'action	18
2. LES LOCAUX	20
2.1 Pratiques dans les écoles	20
2.2 Constats et commentaires des acteurs	20
2.3 Pistes d'action	21
3. LE FINANCEMENT.....	22
3.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires des acteurs	22
3.2 Pistes d'action	24

4. LES MODÈLES DE SERVICES – LE CHEMINEMENT DES ÉLÈVES	25
4.1 Pratiques dans les écoles	25
4.2 Constats et commentaires des acteurs	29
4.2.1 Sur le modèle de classe d'accueil fermée sans aide à l'intégration (M1) ou avec aide à l'intégration (M2).....	29
4.2.2 Sur le modèle et les pratiques d'intégration partielle (M3)	36
4.2.3 Sur le modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien linguistique à l'an 1 (M4, an 1).....	38
4.2.4 Sur le modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien linguistique (M4, ans 2 et 3 après le passage dans la classe d'accueil)	39
4.2.5 Sur le modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien linguistique (M5) après la classe d'accueil	40
4.3 Pistes d'action	41
5. LES ÉLÈVES À BESOINS AUTRES – LES SERVICES COMPLÉMENTAIRES	43
5.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires des acteurs	43
5.2 Pistes d'action	46
6. LES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE, LA FAMILLE ET LA COMMUNAUTÉ	47
6.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires des acteurs	47
6.2 Pistes d'action	49
7. LE MATÉRIEL, LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES ET L'ÉVALUATION	50
7.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires des acteurs	50
7.2 Pistes d'action	53
8. LES ASPECTS ORGANISATIONNELS ET HUMAINS	54
8.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires des acteurs	54
8.2 Pistes d'action	58
CHAPITRE 3 – CONCLUSION ET ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION	59
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	67

INTRODUCTION

Le Québec accueille chaque année de nombreux immigrants (soit une moyenne annuelle de 45 576 entre 2005 et 2009). Plus de la moitié d'entre eux déclarent, à leur arrivée, connaître le français (MICC, 2010a), alors que les autres auront l'occasion par la suite d'ajouter cette langue à leur répertoire langagier.

Les enfants des familles immigrantes sont également susceptibles de maîtriser le français, à des degrés divers, ou doivent commencer (ou poursuivre) son apprentissage dans leur pays d'accueil. Année après année, les flux migratoires ont façonné le portrait des écoles québécoises, notamment montréalaises.

Jusqu'à la fin des années 1960, la très grande majorité des immigrants et immigrantes étaient originaires d'Europe et d'Amérique du Nord. Aujourd'hui, ces immigrants et immigrantes viennent de tous les continents, surtout, pour les années 2005 à 2009, d'Afrique (30,5 %), d'Asie (28 %), d'Amérique (21,2 %) et d'Europe (20,1 %) (MICC, 2010a). Comme partout dans le monde, depuis la révolution industrielle, la population se concentre de plus en plus dans les grands centres urbains. Au Québec, la région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal continue de regrouper la grande majorité des immigrants résidant au Québec, soit 86,9 % (MICC, 2010b).

En conséquence, les écoles montréalaises sont caractérisées par une importante diversité culturelle, religieuse et linguistique. Ainsi, en novembre 2009, les élèves allophones (dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais) représentaient 40,56 % des effectifs scolaires sur l'île de Montréal. Ce sont la Commission scolaire de Montréal (47,16 %), la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (45,47 %) et la Commission scolaire English-Montréal (42,97 %) qui, à cet égard, affichent les proportions les plus élevées. Parmi les langues maternelles autres que le français et l'anglais, l'arabe se classe au premier rang, suivi de l'espagnol, de l'italien, du créole et du chinois (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2010).

INTRODUCTION

Les questions soulevées par la scolarisation de ces élèves allophones issus de l'immigration au Québec ne sont pas dissociables, depuis les 30 dernières années, de la redéfinition des rapports ethniques au sein de la société québécoise (Mc Andrew, 2003). En effet, depuis l'adoption de la Charte de la langue française (gouvernement du Québec, 1977), qui a clairement revalorisé le statut du français au Québec en tant que langue de scolarisation, langue de travail et langue commune de la vie publique, la communauté francophone québécoise a amorcé une redéfinition majeure de son identité collective. S'affirmant peu à peu comme majorité sociologique et linguistique, elle est ainsi devenue graduellement un pôle d'intégration relativement incontournable pour les groupes immigrants.

Cette transformation est particulièrement visible dans le système scolaire de langue française, traditionnellement homogène, qui a connu une importante modification de sa population et de son fonctionnement depuis l'entrée en vigueur de la Charte. En effet, le volet scolaire de cette charte prévoit, avec quelques exceptions, la fréquentation obligatoire de l'école française pour les élèves allophones d'origine immigrante ou nouvellement arrivés, ce qui a nécessité la mise en place de services spécifiques pour répondre aux besoins de cette nouvelle clientèle dans les commissions scolaires francophones.

Un petit nombre d'études ont documenté la mise en œuvre de ces services (voir, notamment, *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise*, MEQ, 1996). Cette enquête réalisée auprès de répondants de différentes commissions scolaires à travers le Québec indiquait qu'environ deux élèves sur trois étaient dans un modèle de classe d'accueil fermée, qu'on observait une augmentation de la durée de séjour dans les services d'accueil et de francisation et que cette durée variait grandement selon la commission scolaire.

Toutefois, aucune enquête sur le terrain n'avait été réalisée pour l'ensemble du Québec depuis la parution de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ et MRCI, 1998) et de son plan d'action, qui incluait différentes mesures visant à favoriser l'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec. C'est pour répondre en partie à ce besoin qu'a été réalisée la présente étude à Montréal, à Québec et en région.

Constitué de trois chapitres, ce rapport présente les données recueillies pour la région du Grand Montréal :

Chapitre 1 – Contexte de la recherche

Chapitre 2 – Portrait des huit écoles visitées

Chapitre 3 – Conclusion et éléments de réflexion

CHAPITRE 1

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La première section de ce chapitre porte sur l'historique des services offerts aux élèves allophones d'origine immigrante, les textes officiels et les pratiques administratives actuelles. La deuxième section est consacrée à la présentation de la recherche : collecte des données, traitement et analyse de ces données, puis présentation des écoles visitées dans la région du Grand Montréal.

1. LES ÉLÈVES ALLOPHONES D'ORIGINE IMMIGRANTE

1.1 Historique des services offerts

C'est vers la fin des années 1960 que se mettent en place les premiers programmes et interventions destinés aux élèves immigrants. Ces premières mesures, de type compensatoire, visaient essentiellement l'intégration linguistique dans un Québec soucieux de promouvoir le fait français.

En 1969, le Bureau des services aux communautés culturelles a été créé par le MEQ, tandis que la Commission des écoles catholiques de Montréal proposait, à titre expérimental, les premières classes d'accueil. Au sein de ces classes à effectif réduit, généralement d'une durée de dix mois, les objectifs visés consistent à faire acquérir à l'élève, avant son intégration dans la classe ordinaire, des habiletés langagières minimales correspondant à son âge, à ses besoins et à ses champs d'intérêt, à favoriser chez lui le développement d'une attitude positive à l'égard de la communauté francophone et à lui faire acquérir le langage spécialisé propre aux diverses matières d'enseignement inscrites au programme d'un élève québécois du même niveau de scolarisation. En 1973, le ministère de l'Éducation (MEQ) autorisait la création des maternelles d'accueil pour les enfants de 4 et 5 ans. Ce type de programme a été généralisé à la suite de l'adoption du projet de loi 101 (gouvernement du Québec,

1977). L'arrivée massive des élèves allophones dans le système francophone a placé la classe d'accueil au cœur du processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale des nouveaux arrivants.

Par ailleurs, en 1981, le MEQ proposait l'ouverture des classes de francisation aux élèves non francophones nés au Québec, dont un nombre de plus en plus important fréquentaient les classes d'accueil depuis 1977. Dans les classes de francisation, qui visent principalement l'apprentissage du français, les élèves sont considérés comme susceptibles d'être culturellement et socialement adaptés. De plus, chaque fois que le nombre d'élèves est insuffisant pour constituer une classe d'accueil (comme c'est souvent le cas en région), des mesures dites spéciales d'accueil et de francisation sont mises en place. Les élèves sont alors retirés, à des moments spécifiques de la journée, de la classe ordinaire où ils sont inscrits pour recevoir un enseignement intensif du français.

Enfin, à partir de 1988, à la suite d'une modification de la Loi sur l'instruction publique et afin de soutenir les élèves immigrants durant les deux premières années de leur intégration, un programme de soutien linguistique est offert dans les écoles afin de permettre à ces élèves de combler l'écart entre leur compétence en français et celle qui est attendue des élèves des classes ordinaires. Parallèlement, des programmes d'enseignement officiels et des guides pédagogiques propres aux classes d'accueil offrent des balises aux enseignants qui travaillent auprès des nouveaux arrivants allophones.

Si l'objectif premier des actions mises en place auprès des immigrants reste la francisation, la mise en œuvre d'autres mesures dès 1977, telles que le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO), indique l'émergence d'une certaine conscience de l'importance du respect de la diversité, notamment linguistique, dans les écoles. Dans le cadre de ce programme, les élèves bénéficient, généralement en dehors des heures scolaires mais dans les locaux de l'école, de périodes d'enseignement (deux heures et demie) de leur langue d'origine. Selon un rapport

déposé en 2009 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), en 2007-2008, 17 programmes d'enseignement des langues d'origine ont été offerts aux élèves dans 7 commissions scolaires, surtout à Montréal (en 2007-2008, sur l'ensemble des élèves inscrits au PELO, 97,4 % étaient de la région administrative de Montréal). En moyenne, ce programme a touché annuellement entre 5 000 et 7 000 élèves, surtout au primaire. Toutefois, il concerne essentiellement les élèves du secteur ordinaire et non les élèves des classes d'accueil, ce qui peut paraître regrettable dans la mesure où l'on reconnaît clairement l'importance de s'appuyer sur les acquis en langue maternelle pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde (Cummins, 2001; Hamers, 2005). En particulier, rappelons que la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ et MRCL, 1998) recommandait d'utiliser ce programme pour soutenir les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.

Les écoles, les commissions scolaires et le MEQ ont également mis en place différentes initiatives qui visent à favoriser l'intégration des élèves d'origine immigrante et le rapprochement interculturel à l'intérieur d'une société francophone. Parmi ces initiatives, on peut relever en particulier la publication de plusieurs grilles ayant pour objectif l'élimination des stéréotypes dans les manuels scolaires, l'offre de programmes de formation continue ou d'activités interculturelles pour les enseignants et les directeurs d'école, la libération de fonds pour permettre aux écoles pluriethniques d'engager des agents de liaison, lesquels sont chargés de rendre les relations plus harmonieuses entre l'école et la famille, de même que des modules de formation destinés à faciliter la prise de décision des directeurs d'école en ce qui concerne la gestion des conflits de valeur en milieu pluriethnique (Mc Andrew, 2003, 2010). De plus, depuis 2001, la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du MELS offre, sur la base d'un concours, des fonds supplémentaires aux écoles qui déposent un projet dans différents volets, tels que la valorisation du français, l'innovation dans les pratiques d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et l'aide à la scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Ont été ajoutés, en 2004, le partenariat école-famille-communauté et, en 2005, le rapprochement interculturel

(Programme de financement des projets pour la mise en œuvre du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, MELS, 2010a).

1.2 Textes officiels

Parmi les documents officiels, on trouve, d'une part, les programmes officiels d'enseignement pour les classes d'accueil au primaire et au secondaire et, d'autre part, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ et MRCI, 1998).

De plus, le *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire* (MEQ, 2001) présente, dans le domaine des langues, une section spécifique traitant du français, accueil, ce qui en soi constitue une marque de la volonté officielle de maintenir un service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves immigrants nouvellement arrivés dans le système scolaire. Afin de permettre l'intégration scolaire et sociale de ces élèves immigrants nouvellement arrivés, deux compétences essentielles sont énoncées : interagir en français et se familiariser avec la culture de son milieu. En 2006, le *Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale*, destiné aux élèves du secondaire, est paru à son tour.

De son côté, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ et MRCI, 1998) vise à fournir des repères pour faciliter le processus d'intégration des élèves immigrants et à favoriser, en milieu scolaire, l'ouverture à la diversité. Trois principes-clés sont énoncés : la promotion de l'égalité des chances, la maîtrise du français, langue commune de la vie publique, et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste. Le premier principe implique la mise en place de moyens particuliers et de mesures compensatoires telles que des actions de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves qui en ont besoin.

La question essentielle soulevée par cette politique est la forme que doivent prendre les services de soutien à l'apprentissage du français. Si la classe d'accueil semblait constituer une mesure satisfaisante pour les premières vagues d'immigration, son efficacité a, par la suite, été remise en question quant à l'intégration de populations plus

diversifiées, pour ce qui est du pays et de la langue d'origine, qui avaient fréquenté des systèmes scolaires dont les pratiques apparaissaient plus éloignées de celles du pays d'accueil.

Les auteurs de cette politique insistent donc sur le fait que la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement. Cette responsabilité ne revient pas seulement au personnel responsable des classes d'accueil. De plus, on préconise l'immersion progressive de l'élève, avec soutien, dans les classes ordinaires. Cette proposition a suscité de vives réactions de la part de certains enseignants et syndicats qui y voyaient un danger de suppression des classes d'accueil et de diminution des services offerts aux immigrants nouvellement arrivés.

1.3 Pratiques administratives actuelles

En 1997, l'instauration du *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF) a permis de regrouper les différents modèles de services destinés aux élèves allophones immigrants nouvellement arrivés (pour plus de détails, voir Armand, 2005).

Dans le cadre du PASAF et en vertu de la Loi sur l'instruction publique :

« tout élève non francophone qui reçoit des services éducatifs en français pour la première fois et dont la connaissance de la langue française ne lui permet pas de suivre, sans soutien, l'enseignement dans cette langue peut recevoir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Les organismes scolaires doivent offrir les services les mieux adaptés aux élèves non francophones. Ces services peuvent prendre différentes formes, incluant l'organisation de classes d'accueil, mais ne s'y limitent pas. » (MELS, 2010b, p. 2)

Un ajustement de l'allocation de base pour l'élève recevant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français est accordé par le Ministère aux organismes

scolaires afin de les aider à offrir ces services. Il est à noter que les critères établis permettent à de jeunes enfants allophones nés au Québec de bénéficier de ces services une fois qu'une cote administrative leur a été attribuée.

Cette « valeur de déclaration » est donc associée à un financement (dont les montants sont régressifs après les premiers 10 mois) : 10 mois au préscolaire 5 ans, 20 mois au primaire et 30 mois au secondaire, et ce, quel que soit le service qui est offert à l'élève. Voici quelques exemples. Un élève du secondaire ayant fréquenté une classe d'accueil fermée durant 10 mois peut bénéficier d'un soutien linguistique financé pendant un maximum de 20 mois à la suite de son intégration en classe ordinaire. Un élève du primaire qui a été en classe d'accueil fermée pendant 13 mois peut recevoir, par la suite, un soutien linguistique financé pendant un maximum de 7 mois. Un élève du préscolaire 5 ans ayant bénéficié de la mesure budgétaire liée au PASAF pendant 10 mois ne peut obtenir de financement pour une mesure additionnelle lors de son intégration au primaire.

Cependant, une gestion stratégique de l'enveloppe budgétaire destinée à l'ensemble des élèves allophones permet à certains d'entre eux de bénéficier plus longtemps du soutien à l'apprentissage du français, dans la mesure où d'autres élèves, déjà intégrés, n'en ont plus besoin et n'utilisent pas en totalité les mois d'allocation auxquels ils auraient droit. Ainsi, la décision concernant la durée du soutien à l'apprentissage du français, quel que soit le modèle de service offert, se prend non seulement en fonction du temps alloué selon le financement accordé par le PASAF, mais également en fonction des besoins particuliers de l'élève, dans la mesure où les modalités de gestion de l'enveloppe budgétaire, dans chacune des commissions scolaires, l'autorisent.

Au moment de réaliser la recherche dont traite le présent rapport, dix années s'étaient écoulées depuis la mise en application du PASAF. Les commissions scolaires du Québec bénéficiaient de l'autonomie financière requise pour mettre en œuvre des modèles d'intervention adaptés à leurs milieux respectifs et l'on pouvait se questionner sur la variété des modèles de services pouvant être observée sur le terrain.

2. LA RECHERCHE

La présente recherche, composée de deux volets, a été réalisée par Zita de Koninck (Université Laval) et Françoise Armand (Université de Montréal) et financée par le MELS (Direction des services aux communautés culturelles) et par le Centre Métropolis de Montréal – Immigration et métropoles.

Le premier volet de cette recherche consistait, d'une part, à recueillir auprès des responsables des services destinés aux élèves allophones, dans 33 commissions scolaires de 13 des 17 régions administratives du Québec et au moyen d'un questionnaire en ligne, des informations sur les processus de repérage et d'identification des élèves qui bénéficient du soutien à l'apprentissage du français, sur les modèles privilégiés pour l'organisation et la prestation des services à chacun des trois ordres d'enseignement et, enfin, sur le suivi des élèves une fois qu'ils sont intégrés en classe ordinaire. D'autre part, il s'agissait de sonder (au cours de 42 entrevues téléphoniques) les perceptions de ces responsables sur ces mêmes questions afin d'obtenir des précisions et des clarifications. En fin d'entrevue, nous leur demandions de nous donner des exemples d'écoles susceptibles d'être représentatives du fonctionnement de ces services dans leur commission scolaire ou, au contraire, suscitant un intérêt particulier par leur fonctionnement spécifique. Parmi ces écoles ont été retenues celles dont les représentants ont accepté de nous rencontrer aux mois de mai et juin 2007.

Le deuxième volet de la recherche visait à approfondir notre compréhension de ces modèles en examinant leur mise en œuvre dans un échantillon de plusieurs sites à Montréal (huit écoles), à Québec et en région (sept écoles), puis en recueillant, au moyen d'entrevues individuelles et de groupes de discussion, les perceptions de divers acteurs du système éducatif (enfants, parents, membres des directions d'école, enseignants des classes ordinaires et des classes d'accueil, enseignants chargés du soutien linguistique) à l'égard de ces modèles. Selon le cas, des interprètes étaient présents pour faciliter la communication avec les parents : espagnol, hindi, mandarin, ourdou, tamoul.

Un rapport final de l'ensemble de la recherche sera prochainement déposé. Le présent document constitue la première partie de ce rapport et contient les données recueillies dans la région du Grand Montréal pour le deuxième volet : *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) – Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*.

Rappelons que, pour l'année de l'enquête menée dans les écoles (2006-2007), sur l'ensemble des élèves scolarisés au Québec, les jeunes bénéficiant du PASAF représentent 1,56 % dans les bases de données administratives. Dans les cinq commissions scolaires francophones du Grand Montréal (commissions scolaires de Laval, de la Pointe-de-l'Île, de Montréal, Marguerite-Bourgeoys et Marie-Victorin), le pourcentage d'élèves du PASAF est de 5,6 % (13 192 élèves), alors que, pour les autres commissions scolaires francophones du reste du Québec, il n'est que de 0,59 % (3 581 élèves). Au total, 79 % des élèves du PASAF sont scolarisés dans les cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal¹.

2.1 Collecte des données dans la région du Grand Montréal

Durant les mois de mai et juin 2007, nous avons interviewé, dans huit écoles primaires et secondaires de la région du Grand Montréal, 157 acteurs scolaires, notamment :

- des membres du personnel de direction (directrice, directeur, directrice adjointe ou directeur adjoint);
- des membres du personnel enseignant (enseignante ou enseignant d'une classe d'accueil ou d'une classe ordinaire, enseignante ou enseignant chargé du soutien linguistique);
- des membres des services complémentaires et autres (orthopédagogue, psychoéducatrice ou psychoéducateur, agente de liaison ou agent de liaison, etc.);
- des parents d'élèves;
- des élèves.

¹ Nous remercions M. Georges Lemieux, conseiller à la Direction des services aux communautés culturelles (MELS), de nous avoir fourni ces données.

Nous avons ainsi réalisé, dans les locaux de chacune des 8 écoles, 53 entrevues dont 38 en groupe de discussion et 15 individuelles. La durée des groupes de discussion variait de 45 minutes à 1 heure 30 minutes et celle des entrevues individuelles, de 30 minutes à 1 heure 15 minutes.

Nous avons également effectué huit entrevues téléphoniques avec un ou plusieurs répondants dans chacune des cinq commissions scolaires francophones.

Toutes les entrevues individuelles et tous les groupes de discussion ont été enregistrés avec l'accord des participants et participantes. Ils ont ensuite été transcrits sous la forme d'un compte rendu intégral puis traités avec le logiciel d'analyse qualitative QDA Miner. Une liste de codes a été établie par les chercheuses après plusieurs mises à l'essai et accords interjuges. Les différents extraits pertinents ont été codés à partir de cette liste.

2.2 Traitement et analyse des données

Le traitement et l'analyse des données une fois codées ont permis :

- de distinguer et de décrire, selon les perceptions des acteurs interrogés, les différents éléments constitutifs des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français mis en place dans les différentes écoles;
- de savoir comment ces éléments sont évalués par ces acteurs;
- de recueillir des informations sur les conditions facilitantes ou les défis mentionnés par les différents acteurs en ce qui concerne l'un ou l'autre des éléments.

Les divers éléments du portrait dressé pour chacune des huit écoles visitées de la région du Grand Montréal sont les suivants :

- 1) l'inscription, le repérage et l'identification des élèves;
- 2) les locaux;
- 3) le financement;
- 4) les modèles de service – le cheminement des élèves;
- 5) les élèves à besoins autres – les services complémentaires;
- 6) les relations entre l'école, la famille et la communauté;
- 7) le matériel, les interventions pédagogiques et l'évaluation;
- 8) les aspects organisationnels et humains.

2.3 Présentation des écoles visitées dans la région du Grand Montréal²

Description du milieu

Cette enquête a été réalisée auprès d'acteurs de huit établissements de la région du Grand Montréal, soit cinq écoles primaires et trois écoles secondaires. Parmi ces établissements, rattachés à cinq commissions scolaires, cinq (trois écoles primaires et deux écoles secondaires) sont des points de service et les trois autres (deux écoles primaires et une école secondaire), des écoles de quartier.

Les écoles de l'échantillon sont situées en milieu défavorisé et sont considérées comme étant pluriethniques. Dans la plupart de ces établissements, plus de 50 % des élèves ont comme langue maternelle une langue autre que le français. Dans les écoles primaires, dont l'effectif total varie entre 365 et 700 élèves, les jeunes bénéficiant du PASAF représentent en moyenne 25 % de la population scolaire. Ce pourcentage peut atteindre 35 % lorsque l'école primaire représente un point de service important; il se situe toutefois en dessous de 15 % lorsqu'il s'agit d'une école de quartier. Les

² Pour préserver la confidentialité des données, le masculin a été employé pour désigner chacun des acteurs interrogés, à l'exception des élèves. « La direction » ou « le directeur » sont les termes génériques utilisés pour un membre de la direction d'école. « La personne-ressource », « un orthopédagogue », « le psychologue », « le conseiller d'orientation », etc., sont également des termes génériques. Quant au mot « répondant », il sert à désigner la personne qui représente la commission scolaire.

établissements primaires comprennent 3 classes d'accueil au minimum (écoles de quartier) et 14 au maximum (points de service). Dans le cas des écoles secondaires, les élèves du PASAF représentent en moyenne 10 % de l'effectif total. Ces établissements d'enseignement secondaire comptent entre 6 et 19 classes d'accueil.

Modèles de services

Selon les données recueillies à la suite de la première enquête menée auprès des responsables du dossier dans les différentes régions administratives du Québec (premier volet de la recherche), les établissements d'enseignement primaire et secondaire accueillant des élèves du PASAF pouvaient fonctionner selon un ou deux des cinq modèles suivants :

M1 : modèle de classe d'accueil fermée;

M2 : modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration;

M3 : modèle d'intégration partielle;

M4 : modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien linguistique (an 1, 2 ou 3);

M5 : modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien linguistique (après la classe d'accueil ou non).

Dans le deuxième chapitre de ce rapport, nous décrivons comment les acteurs interrogés dans les huit écoles visitées de la région du Grand Montréal conçoivent et évaluent la mise en œuvre de ces modèles dans leur milieu.

CHAPITRE 2

PORTRAIT DES HUIT ÉCOLES VISITÉES

Le portrait des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français réalisé dans les huit écoles de la région du Grand Montréal qui ont été visitées sera présenté en huit sous-chapitres :

1. L'inscription, le repérage et l'identification des élèves
2. Les locaux
3. Le financement
4. Les modèles de service – Le cheminement des élèves
5. Les élèves à besoins autres – Les services complémentaires
6. Les relations entre l'école, la famille et la communauté
7. Le matériel, les interventions pédagogiques et l'évaluation
8. Les aspects organisationnels et humains

Pour les différents points traités, une description des pratiques des écoles (telles qu'elles ont été décrites par les acteurs) sera suivie de constats et de commentaires des personnes interrogées. Une dernière partie présentera des pistes d'action à considérer pour chaque point.

1. L'INSCRIPTION, LE REPÉRAGE ET L'IDENTIFICATION DES ÉLÈVES

1.1 Pratiques dans les écoles

Les écoles primaires et secondaires ayant participé à l'enquête fonctionnent selon deux modèles :

- L'inscription, le repérage et l'identification des élèves allophones issus de l'immigration sont centralisés au sein de la commission scolaire (avec ou non une évaluation complémentaire effectuée au point de service ou à l'école de quartier, vers lequel ou vers laquelle l'élève est ensuite dirigé).
- L'inscription, le repérage et l'identification des élèves se déroulent soit dans l'école de quartier, soit dans l'un des points de service de la commission scolaire (qui peut être également l'école de quartier de l'élève).

Ainsi, les élèves sont généralement soumis à une évaluation de base en français oral qui permet de déterminer ceux qui doivent bénéficier du PASAF. Lorsqu'un élève a des connaissances de base en français, une évaluation plus poussée incluant l'oral et l'écrit est souvent réalisée afin d'établir plus précisément son niveau en français. Les élèves sont assez souvent évalués en mathématiques mais jamais dans d'autres matières scolaires. L'utilisation de l'*Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire* (MEQ, 2003) pour le repérage des élèves sous-scolarisés n'est pas prévue de façon systématique et peut même être tout à fait absente. Enfin, le bulletin scolaire du pays d'origine ou des informations sur la scolarité qui y a été acquise ne sont pas systématiquement demandés au moment de l'inscription.

1.2 Constats et commentaires des acteurs

Les procédures de repérage et d'identification ainsi que les modalités d'évaluation ne sont pas uniformes dans les différentes commissions scolaires et écoles, ce qui peut avoir un impact sur l'équité de ces procédures et l'organisation des services en fonction des profils, établis de façon plus ou moins poussée, des élèves.

Si la plupart des acteurs interrogés semblent plutôt satisfaits des modalités mises en place, certains parents et enfants ont l'impression de ne pas avoir été suffisamment informés et auraient souhaité la présence d'interprètes lors des premiers contacts avec le système scolaire québécois. Lorsque ce soutien est offert, il est très apprécié par les parents. De leur côté, des enseignants ont souligné également la nécessité d'offrir une formation sur le système scolaire québécois aux nouveaux arrivants (élèves et familles). Par ailleurs, différents parents ont exprimé leur crainte de voir leur enfant sous-évalué avec le risque que celui-ci prenne du retard dans sa scolarité.

Dans les cas où les premières évaluations ont lieu à la commission scolaire, certains enseignants ont indiqué qu'ils doivent parfois les revoir une fois l'élève présent à l'école, soit parce que son niveau en français est jugé suffisant pour une intégration dans la classe ordinaire, soit pour le motif inverse. Dans les cas où l'élève est évalué dans l'une ou l'autre des écoles de quartier de la commission scolaire avant d'être, selon le cas, envoyé dans un point de service de cette même commission scolaire, plusieurs enseignants de cette dernière ont clairement exprimé leur insatisfaction quant à cette manière de faire. Selon eux, l'élève perd du temps entre le moment de sa première inscription à l'école québécoise et son arrivée dans la classe d'accueil du point de service. De plus, ils considèrent que cette *mesure d'identification des élèves n'est pas satisfaisante, car elle est assurée par un enseignant qui n'a ni la formation ni l'expérience adéquates pour évaluer ce type de clientèle*. Ces mêmes enseignants déplorent également le manque de coopération entre l'école de quartier, dans laquelle l'élève est évalué, orienté et inscrit, et l'établissement qui l'accueille, notamment en ce qui concerne les critères retenus pour l'orientation et le placement des nouveaux arrivants.

Le même souhait de collaboration et de transfert d'informations a été exprimé dans une autre école où les enseignants ont indiqué ne pas être suffisamment informés des procédures en vigueur à la commission scolaire lorsque l'évaluation est centralisée, ce qui ne leur permet pas de bien saisir le profil de l'élève qu'ils reçoivent.

Par ailleurs, dans certaines écoles, on observe une méconnaissance des services et des programmes liés au PASAF. Ainsi, un membre d'une direction d'école a indiqué, à tort, que seuls les élèves allophones nés à l'extérieur du Québec ont droit à ces services. Une enseignante a, pour sa part, mentionné qu'il faut rappeler la nécessité, pas toujours comprise selon elle dans certains milieux, d'offrir ces services à des élèves qui maîtrisent le français oral mais non le français écrit.

Enfin, la question de l'évaluation des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire a été abordée par plusieurs, souvent pour souligner le manque de structures spécifiques réservées à ces élèves de la classe d'accueil.

1.3 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

1. que les commissions scolaires, en collaboration avec les écoles, précisent les modalités d'inscription, de repérage et d'identification des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés ou issus de l'immigration et les fassent connaître à l'ensemble des acteurs concernés afin que tous aient une vision commune et que soient mises en œuvre des pratiques fondées sur cette vision commune :
 - Qu'est-ce qui est évalué : l'oral, l'écrit, les mathématiques ou les autres matières scolaires ?
 - Quels sont les outils utilisés ?
 - De quelle façon recueille-t-on des informations sur la scolarité acquise par l'élève antérieurement dans son pays d'origine ?
 - De quelle façon s'assure-t-on du repérage des élèves sous-scolarisés, notamment au moyen de la passation de l'Outil diagnostique *en mathématique* (MEQ, 2003) ?
 - Qui réalise les différentes évaluations ? Les personnes responsables de ces évaluations ont-elles une formation suffisante et adéquate ?
 - Quels sont les lieux de passation des épreuves et selon quelles étapes se déroulent-elles : commission scolaire, point de service, école de quartier ?

- Les conditions permettant de recueillir des informations complètes auprès des parents et des enfants (présence d'interprètes) sont-elles mises en place ?
- 2. d'une part, que les commissions scolaires et les écoles établissent, dès l'arrivée de l'élève, un dossier qui comporte des informations sur sa scolarité antérieure, sa ou ses langues maternelles, les différents résultats des évaluations et, selon le cas, des informations sur son parcours migratoire et, d'autre part, que les commissions scolaires et les écoles déterminent des procédures de transmission afin que ce dossier soit connu et pris en compte par les différents acteurs concernés;
- 3. que les commissions scolaires et les écoles s'assurent que les parents (et les élèves) sont informés des modalités et des enjeux des différentes évaluations auxquelles les élèves sont soumis et du fonctionnement du PASAF et de l'école québécoise en général (présence d'un document d'information dans différentes langues, présence d'interprètes à l'inscription, etc.).

2. LES LOCAUX

2.1 Pratiques dans les écoles

Nous avons analysé les représentations que se font les acteurs scolaires de la répartition et de l'état des locaux réservés au secteur de l'accueil, selon qu'ils sont :

- regroupés au même endroit et isolés des locaux des classes ordinaires;
- regroupés au même endroit et situés à proximité des locaux d'un niveau de cycle spécifique du secteur ordinaire (exemple : toutes les classes d'accueil, quel que soit le niveau, sont regroupées avec celles de la 2^e secondaire de la classe ordinaire, dans une même aile de l'établissement);
- dispersés à travers l'édifice de façon aléatoire;
- dispersés à travers l'édifice et situés à proximité des locaux de la classe ordinaire équivalente dans le cycle (exemple : les locaux des classes d'accueil fermées sont proches de ceux du secteur ordinaire et les classes des deux secteurs sont, en général, regroupées par cycle et par niveau).

2.2 Constats et commentaires des acteurs

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. De leur côté, les membres de l'équipe-école d'un établissement d'enseignement secondaire constituant un point de service reconnaissent que les caractéristiques infrastructurelles, à savoir l'emplacement de la majorité des locaux du secteur de l'accueil dans une aile séparée de l'école, représentent un obstacle majeur aux échanges entre les élèves des classes d'accueil et ceux des classes ordinaires. Toutefois, certains enseignants des classes d'accueil de cette école ont indiqué ne pas souhaiter de rapprochement entre les élèves des deux secteurs. Selon eux, le fait que les élèves des classes ordinaires s'expriment essentiellement en anglais entre eux ne serait pas propice à l'apprentissage du français par les élèves des classes d'accueil. On peut se questionner sur les effets de ce type d'emplacement des classes d'accueil sur l'intégration socioscolaire de l'élève allophone.

Par ailleurs, plusieurs enseignants des classes d'accueil ont souligné que le regroupement des locaux du secteur de l'accueil facilite la collaboration et l'échange de matériel pédagogique entre les enseignants de ce secteur. Un autre a indiqué que cela peut sécuriser les élèves, qui ont en effet plus de facilité à interagir avec des camarades qui parlent la même langue qu'eux.

Les autres types de regroupements de locaux sont davantage susceptibles de favoriser des contacts entre les élèves des classes d'accueil et ceux des classes ordinaires. Pourtant, cette dimension a été peu évoquée par les acteurs scolaires.

Enfin, certains enseignants ont mentionné que les locaux réservés au soutien linguistique ne sont pas toujours utilisés pour cette seule fonction et que cela peut perturber les élèves, qui mettent parfois un certain temps à les trouver.

De façon plus générale, les locaux réservés à l'accueil (ou à d'autres classes) de trois établissements scolaires sont considérés comme trop petits et insalubres. Selon le témoignage d'enseignants et d'élèves, ils sont mal chauffés en hiver et trop chauds en été.

2.3 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- que les écoles évitent d'isoler les classes d'accueil par rapport aux autres classes;
- que les écoles répartissent les classes d'accueil et les classes ordinaires de façon à faciliter les contacts entre les élèves et les enseignants des deux secteurs tout en permettant aux enseignants du secteur de l'accueil de collaborer;
- que les écoles s'assurent que des locaux adéquats soient disponibles pour le soutien linguistique;
- que les commissions scolaires et les écoles s'assurent de la qualité générale des locaux en ce qui concerne l'espace, la lumière, le chauffage, etc.

3. LE FINANCEMENT

3.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires des acteurs

Au total, sept écoles de notre enquête reçoivent pour leurs élèves des allocations du PASAF. Ces écoles complètent généralement leur budget avec des fonds provenant notamment du Programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM) et du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). Dans différents milieux, ces sommes permettent l'embauche de personnel supplémentaire pour l'accueil ou les services complémentaires : enseignant chargé du soutien linguistique, orthopédagogue, psychoéducateur, etc. Toutefois, pour plusieurs enseignants et directeurs, elles ne sont pas suffisantes, notamment pour les services complémentaires, auxquels les élèves des classes d'accueil n'ont pas systématiquement accès faute de personnel. Quelques acteurs ont évoqué la possibilité d'un financement supplémentaire pour faciliter la mise en place de mesures d'intégration partielle.

Si un point de service semble avoir plus de latitude quant à la possibilité de gérer lui-même ses budgets, dans les autres écoles, les acteurs s'expriment peu au sujet des sources de financement et de leur gestion. De plus, les répondants des commissions scolaires, à l'exception d'une, sont peu explicites quant à la manière dont le budget du PASAF est redistribué aux écoles.

Dans certains cas, notamment dans celui de l'école de quartier qui reçoit des élèves dans des classes ordinaires (sans soutien linguistique) après leur passage dans un point de service, les membres de l'équipe-école regrettent de ne pas maîtriser les rouages des services d'accueil, entre autres les modalités de financement. Cela leur permettrait, selon eux, de mieux venir en aide à ces élèves, notamment en leur offrant du soutien linguistique.

Dans d'autres cas, certains enseignants ou directeurs font part de conceptions erronées. Ainsi, un enseignant du secteur de l'accueil pense que son école connaît un déficit à cause des classes d'accueil (notamment en raison du faible nombre d'élèves

par rapport aux classes ordinaires) et que, selon lui, la commission scolaire a voulu les fermer pour cette raison. D'autres enseignants du secteur de l'accueil d'une école souhaitent que le Ministère se prononce clairement et officiellement sur le nombre d'élèves que devrait contenir une classe d'accueil³. Ce commentaire est étonnant dans la mesure où le ratio, pour les classes ordinaires comme pour les classes d'accueil, est connu et déterminé par des conventions nationales et locales. De plus, un directeur pense, à tort, qu'un élève allophone d'origine immigrante né au Québec n'est pas admissible au PASAF.

Financement des projets pour la mise en œuvre du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de la Direction des services aux communautés culturelles (MELS)

Les enseignants et directeurs de presque toutes les écoles ont évoqué le Programme de financement des projets pour la mise en œuvre du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de la Direction des services aux communautés culturelles du MELS, souvent désignés dans les différents milieux par le terme « projets spéciaux de la DSCC ». De nombreux acteurs ont souligné l'intérêt et la pertinence de ce type de subventions en mentionnant deux volets : « Rapprochement et échanges interculturels » et « Valorisation du français ». Dans les écoles ayant participé à l'enquête, aucun acteur n'a évoqué explicitement le volet « Innovation dans les pratiques d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ». Plusieurs enseignants ont souligné notamment l'intérêt des sorties éducatives, qui permettent de rassembler les élèves du secteur de l'accueil entre eux ou de les mettre en contact avec des élèves des classes ordinaires. Toutefois, différents enseignants et directeurs estiment que les sommes accordées devraient être supérieures et plus facilement accessibles à un plus grand nombre d'écoles. De plus, certains enseignants du secteur de l'accueil ont fait

³ Pour les classes ordinaires comme pour les classes d'accueil, le ratio est connu et déterminé par des conventions nationales et locales (préscolaire : de 15 à 18 en classe d'accueil et de 20 à 22 en classe ordinaire; primaire : de 16 à 19 en classe d'accueil et de 23 à 25 [1^{re} année sauf entente locale pour les milieux défavorisés], de 25 à 27 [2^e et 3^e années] et de 27 à 29 [de la 4^e à 6^e année] en classe ordinaire; secondaire : de 16 à 19 en classe d'accueil et de 30 à 32 au secondaire en formation générale, de 20 à 23 au secondaire en exploration technique et professionnelle [3^e, 4^e et 5^e années] et de 18 à 20 en cheminement particulier).

part de leur difficulté à déposer la demande en début d'année, au moment où ils sont le plus débordés.

3.2 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- que les commissions scolaires et les écoles s'assurent qu'une information claire et complète (d'ores et déjà accessible sur le site de la DSCC du MELS) quant aux modalités de financement des élèves bénéficiant du PASAF soit systématiquement transmise aux différents acteurs scolaires, notamment aux membres des équipes-écoles des écoles de quartier ne représentant pas des points de service, mais recevant des élèves allophones intégrés dans leurs classes ordinaires;
- que les commissions scolaires et les écoles s'assurent que les sommes reçues pour l'ensemble des élèves bénéficiant du PASAF soient utilisées pour fournir, de manière équitable et quel que soit le modèle offert, des services à ces groupes spécifiques (principe de responsabilité);
- que les commissions scolaires et les écoles s'assurent que les modalités de prise de décision quant à l'attribution des budgets disponibles, propres à chaque commission scolaire, soient connues des différents acteurs scolaires afin qu'ils définissent leur marge de manœuvre en fonction des besoins de leurs élèves;
- que le MELS et les commissions scolaires augmentent les budgets attribués pour les services complémentaires afin de garantir que les élèves relevant du PASAF puissent en bénéficier sans réserve;
- que le MELS remette en question les modalités de financement, d'attribution et de suivi des projets pour la mise en œuvre du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de la DSCC pour développer davantage cette initiative, notamment pour le volet « Innovation dans les pratiques d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français », afin de faciliter la mise en œuvre de différents modèles (entre autres, des mesures d'intégration partielle).

4. LES MODÈLES DE SERVICES – LE CHEMINEMENT DES ÉLÈVES

4.1 Pratiques dans les écoles

Les établissements d'enseignement primaire et secondaire ayant participé à notre enquête et accueillant des élèves ayant la cote « SAF » (soutien à l'apprentissage du français) pouvaient fonctionner selon un ou deux des cinq modèles suivants, préalablement identifiés à travers le système scolaire francophone québécois :

M1 : modèle de classe d'accueil fermée;

M2 : modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration;

M3 : modèle d'intégration partielle;

M4 : modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien linguistique (an 1, 2 ou 3);

M5 : modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien linguistique (après la classe d'accueil ou non).

M1 : modèle de classe d'accueil fermée

Dans les commissions scolaires du Grand Montréal, il est possible de dire que, l'an 1 ou 2 de l'inscription de l'élève dans le système scolaire québécois francophone, le modèle M1 prédomine largement au primaire et au secondaire, soit celui de la classe d'accueil fermée, qui dure généralement entre dix et vingt mois au primaire et en moyenne vingt mois au secondaire. La plupart du temps, c'est avant tout la maîtrise du français qui est évoquée comme motif déterminant la durée du séjour en classe d'accueil. Parmi les huit écoles visitées, six fonctionnent selon ce modèle.

Notons qu'après le passage de l'élève dans la classe d'accueil fermée, un soutien linguistique lui est offert ou non une fois celui-ci intégré dans une classe ordinaire du point de service ou dans l'école de quartier (M4 ou M5).

M2 : modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration

Le modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration (M2), implanté dans l'une des écoles primaires représentant un point de service, consiste en un soutien supplémentaire offert en français (lecture, écriture) ou en mathématiques, ou dans les deux disciplines, par une personne-ressource à des sous-groupes de 2 à 4 élèves ciblés à raison de 2 séances d'environ 30 minutes par semaine de 5 jours. Par ailleurs, la personne-ressource passe 2 heures par semaine dans chacune des classes d'accueil pour faire du coenseignement (*team teaching*) et soutenir l'enseignant au moment des évaluations.

Notons là aussi qu'après le passage de l'élève dans la classe d'accueil fermée, un soutien linguistique lui est offert ou non une fois celui-ci intégré dans une classe ordinaire de ce point de service (M4 ou M5).

Parmi les écoles visitées, les modèles M1 et M2 se distinguent selon : 1) la durée du cheminement en classe d'accueil fermée, 2) les types de regroupements des élèves, 3) les liens entre le secteur de l'accueil et le secteur ordinaire de même que 4) les modalités de passage du secteur de l'accueil au secteur ordinaire.

M3 : modèle d'intégration partielle

Alors que certains répondants de commissions scolaires évoquent l'existence d'écoles fonctionnant selon le modèle d'intégration partielle (M3), ce modèle n'est pas, à notre connaissance, mis en œuvre de façon structurée et systématique dans les commissions scolaires du Grand Montréal. Différentes pratiques existent toutefois dans certaines écoles ayant participé à cette enquête : intégration d'un nombre limité d'élèves, parmi les meilleurs du secteur de l'accueil, en mathématiques, en sciences ou en histoire dans les classes ordinaires, « stages de préintégration » d'une semaine au secteur ordinaire pour les élèves de la classe d'accueil, « projets de décroisement » d'une ou de plusieurs périodes dans l'année consistant en un jumelage des élèves des classes d'accueil avec ceux des classes ordinaires, « stage d'observation » durant lequel l'élève

est présent dans la classe ordinaire pendant les périodes d'enseignement des mathématiques.

M4 : modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien linguistique (an 1, 2 ou 3)

M4, an 1 : Un modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien linguistique dès la 1^{re} année d'inscription (M4, an 1) a été implanté, de façon ponctuelle, dans l'une des écoles visitées compte tenu de l'arrivée massive, dans un même quartier, d'une population immigrante de la même communauté d'origine et ayant des connaissances de base en français oral.

Un soutien linguistique est offert à tous les élèves qui en ont besoin, de la 1^{re} à la 6^e année. Il est dispensé trois fois par semaine pendant des périodes d'une heure incluses dans l'horaire des élèves. Les groupes sont composés de deux à dix enfants et ce nombre varie selon la nature des besoins de ces derniers. Les élèves qui bénéficient du soutien linguistique sont repérés par le ou la titulaire de classe, qui évalue les besoins et offre des périodes de récupération dans un premier temps. Si des besoins précis persistent, les élèves sont retirés de la classe pour bénéficier d'un soutien linguistique dans un second temps. Les notions travaillées lors du soutien linguistique sont décidées en concertation avec l'enseignant de la classe ordinaire.

M4, ans 2 et 3 : Le modèle M4 consiste à intégrer les élèves allophones, après leur séjour dans la classe d'accueil, dans une classe ordinaire avec soutien linguistique, le plus souvent à l'an 2 pour les élèves du primaire, mais à l'an 2 et le plus souvent à l'an 3 pour les élèves du secondaire.

Les données recueillies à cet égard montrent que les modalités de mise en œuvre du soutien linguistique sont variées ainsi que la formation des personnes chargées de l'offrir. Dans une école primaire de quartier, le soutien linguistique n'est offert qu'aux élèves du 1^{er} cycle du primaire, alors que les élèves intégrés aux 2^e et 3^e cycles du secteur ordinaire n'y ont pas accès et sont suivis par deux orthopédagogues. Dans une autre école primaire constituant un point de service, où certains élèves sont maintenus

dans le secteur ordinaire, une heure de soutien linguistique est offerte par semaine à certains jeunes. Dans une école secondaire représentant également un point de service, une vingtaine d'élèves sont répartis dans deux classes de soutien linguistique selon leur niveau. Ces élèves bénéficient de quatre périodes par semaine, prises en général sur le temps d'un cours à option (arts plastiques, enseignement moral, etc.). La personne chargée de ce soutien est souvent un enseignant de français, langue maternelle, assurant ce service en complément de sa tâche.

Dans une autre école secondaire représentant un point de service, le soutien linguistique est assuré par un enseignant ayant une tâche complète. Cet enseignant a rapporté avoir travaillé durant l'année avec un nombre de 60 à 80 élèves qui en étaient, pour la plupart, à leur 1^{re} année d'intégration au secteur ordinaire. Les élèves bénéficient d'une séance de soutien linguistique de 75 minutes tous les 9 jours. Les regroupements varient de deux à six élèves et les jeunes sont retirés de la classe ordinaire surtout lors des cours d'arts plastiques ou d'enseignement moral. Selon l'enseignant chargé du soutien linguistique, ce service est destiné aux élèves ayant besoin d'un soutien ponctuel et non aux élèves ayant des difficultés particulières. Sur le plan pédagogique, le service offert est varié et inclut, entre autres, des activités portant sur la grammaire, l'écriture et la lecture.

Enfin, dans une dernière école secondaire de l'enquête, une heure par semaine est offerte aux élèves intégrés au secteur ordinaire du 1^{er} et du 2^e cycle du secondaire.

M5 : Modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien linguistique

Dans l'une des écoles primaires de quartier ayant participé à l'enquête, nous avons pu identifier un modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires au primaire sans soutien linguistique, après un passage en classe d'accueil dans un point de service (M5). Il s'agit possiblement d'élèves allophones qui en sont à leur 2^e année de scolarisation, sans toutefois que les acteurs scolaires ne soient en mesure de dire

explicitement si les élèves bénéficiaient encore d'un financement du PASAF (à l'intérieur de la période de vingt mois).

Enfin, si le modèle M5 (intégration directe dans les classes ordinaires sans soutien) dès la 1^{re} année a été évoqué pour le primaire par certains répondants de commissions scolaires, il a été présenté comme une réalité tout à fait exceptionnelle pour le Grand Montréal.

Modèles présents au préscolaire

Bien que cette enquête n'ait pas porté spécifiquement sur le préscolaire, il a été possible d'y constater une intégration directe dans les classes ordinaires avec ou sans soutien (M4 ou M5) ainsi que des classes d'accueil fermées (M1).

4.2 Constats et commentaires des acteurs

4.2.1 Sur le modèle de classe d'accueil fermée sans aide à l'intégration (M1) ou avec aide à l'intégration (M2)

De façon générale, les différents acteurs des écoles de l'enquête évaluent positivement le modèle de classe d'accueil fermée. Ce modèle est considéré comme *bien rodé et fonctionnel*, préparant bien les élèves du secteur de l'accueil à la poursuite de leur parcours scolaire dans une classe ordinaire. La formation, l'expertise et l'empathie envers les élèves des enseignants de la classe d'accueil ainsi que la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à l'élève allophone sont régulièrement soulignées de façon positive.

Par ailleurs, les enseignants des points de service au primaire mettant en œuvre le modèle M2 ont particulièrement exprimé leur satisfaction à l'égard de ce modèle et évoqué un grand nombre de conditions facilitantes, notamment :

- le regroupement d'autant d'élèves des classes d'accueil dans un même point de service,
- le soutien apporté aux enseignants et aux élèves du secteur de l'accueil par la direction,

- le soutien apporté par la personne-ressource (chargée de l'aide à l'intégration) à l'enseignant de la classe d'accueil et, pour les évaluations, par un psychologue spécifiquement chargé des élèves immigrants,
- la mise en place d'activités pédagogiques regroupant les élèves du secteur de l'accueil et ceux du secteur ordinaire.

À l'inverse, les enseignants d'une école secondaire constituant un point de service et à l'intérieur de laquelle le secteur de l'accueil est isolé, tout en soulignant leur attachement à ce modèle, ont mentionné un nombre important de défis révélateurs d'un certain malaise. Ils ont donné comme exemples les changements trop fréquents de personnes responsables de l'accueil à la direction, l'absence de services complémentaires pour les élèves des classes d'accueil, les difficultés d'accès au dossier de l'élève par les enseignants des classes ordinaires, l'accueil d'une population allophone de plus en plus caractérisée par son retard scolaire et le peu de soutien apporté par les parents immigrants à l'apprentissage du français. Il est à noter que cette école secondaire accueille un très grand nombre d'élèves, notamment des allophones immigrants nouvellement arrivés, ce qui constitue un certain défi organisationnel pour l'ensemble des enseignants et pour la direction.

Toutefois, dans une autre école secondaire, des enseignants du secteur de l'accueil portent un regard critique sur le modèle de classe d'accueil fermée parce qu'il ne répond pas, selon eux, aux besoins d'intégration de certains élèves, tels que ceux en provenance de pays où le français est présent (Afrique du Nord, par exemple), qui ont des compétences à l'oral et pour lesquels ils suggéreraient une intégration directe dans les classes ordinaires avec soutien à l'apprentissage du français écrit (M4). Notons qu'il s'agit du modèle expérimenté dans l'une des écoles primaires de l'enquête et que les enseignants du secteur ordinaire de cette école souhaitaient, pour leur part, qu'il soit modifié, en suggérant le passage au moins temporaire par une classe d'accueil ou une diminution des ratios en classe ordinaire.

Parmi les écoles qui adoptent le modèle de classe d'accueil fermée vont apparaître des différences en ce qui concerne : 1) la durée de cheminement en classe d'accueil fermée, 2) les types de regroupements des élèves, 3) les liens entre le secteur de l'accueil et le secteur ordinaire et 4) les modalités de passage du secteur de l'accueil au secteur ordinaire.

1) *Durée du cheminement en classe d'accueil*

La question du temps passé dans la classe d'accueil fermée a été abordée régulièrement par les parents et les élèves interviewés. Une partie d'entre eux acceptent le passage par la classe d'accueil, tandis que d'autres s'inquiètent du retard que cela peut entraîner dans la scolarité de l'élève. Par contre, dans le cas d'une école qui maintient deux ans les élèves du primaire en classe d'accueil fermée, l'ensemble des parents interviewés considèrent que ce séjour est trop long et souhaitent qu'il soit réduit à une année, éventuellement à une année et demie.

2) *Types de regroupements des élèves*

Deux thèmes sont traités ici : le regroupement des élèves dans des points de service ou dans des classes d'accueil au sein des écoles de quartier et le regroupement par niveau ou par âge dans les classes d'accueil.

En ce qui concerne le premier thème, différents enseignants et directeurs ont souligné l'intérêt de regrouper les élèves dans des points de service, car cela facilite la constitution de groupes plus homogènes et le passage d'un groupe du secteur de l'accueil à un autre pour un élève en fonction de son niveau ou de son âge. De plus, plusieurs enseignants et directeurs considèrent qu'il est pertinent de mettre en place des équipes d'enseignants des classes d'accueil, qui peuvent partager leur expertise et leur matériel. À l'inverse, selon le répondant d'une commission scolaire, la fréquentation de points de service fait en sorte que le lieu de résidence de certains élèves est trop éloigné de l'école. Selon lui, la réinsertion dans l'école de quartier peut s'avérer plus difficile en raison des trop grandes attentes des enseignants du secteur ordinaire, moins familiers avec la problématique des élèves allophones,

quant aux performances des élèves sortant des classes d'accueil (voir la section portant sur le passage au secteur ordinaire).

En ce qui concerne le deuxième thème, parmi les quatre points de service visités, deux écoles primaires regroupent les élèves par niveau en français et par âge, une école secondaire, plutôt par niveau en français et une autre école secondaire, plutôt par âge. Les deux autres écoles de quartier qui ont ouvert des classes d'accueil regroupent les élèves par niveau en français pour l'une au secondaire et par âge pour l'autre au primaire. De façon prévisible, le regroupement le plus apprécié par les enseignants du secteur de l'accueil est celui par âge et par niveau, les deux autres regroupements posant, selon eux, des défis. Ainsi, un regroupement par niveau en français au secondaire fait en sorte qu'il existe une différence d'âge qui peut aller jusqu'à six ans pour un même niveau ou que l'enseignant de mathématiques doit travailler avec un groupe hétérogène. De plus, un regroupement par âge au primaire ne permet pas, selon ces enseignants, de porter toute l'attention nécessaire aux élèves en fonction de leur niveau scolaire.

Par ailleurs, plusieurs enseignants et directeurs ont souligné que l'arrivée d'élèves allophones tout au long de l'année exige l'ouverture de nouveaux groupes et la réorganisation des groupes déjà existants, ce qui nécessite beaucoup de souplesse et d'adaptation. Enfin, dans certains cas, des élèves immigrants nouvellement arrivés sont, faute de places disponibles, regroupés, pour une durée variable, dans des classes multiniveaux ou multiprogrammes. Ces classes sont perçues comme très problématiques dans les milieux, car elles sont très difficiles à gérer. Des parents et élèves ont également indiqué qu'ils n'appréciaient pas ce type de classes.

De façon ponctuelle, une intervention, évaluée de façon positive par les enseignants, a été mise en place dans une école par le secteur de l'accueil. Grâce à un excédent de budget de l'année précédente, deux de ces enseignants ont réparti les élèves de leurs classes en trois sous-groupes homogènes (débutant, intermédiaire, avancé) afin de mieux travailler avec eux par niveau, à raison de six heures par cycle de dix

jours. Un troisième enseignant du secteur de l'accueil a pu aider à la réalisation de ce projet.

3) *Liens entre le secteur de l'accueil et le secteur ordinaire*

Parmi les écoles visitées, la direction d'une école primaire constituant un point de service met l'accent sur les liens entre les élèves du secteur de l'accueil et ceux du secteur ordinaire par une organisation des locaux qui fait en sorte que les classes d'accueil fermées sont proches de celles du secteur ordinaire (les classes des deux secteurs étant, en général, regroupées par cycle et par niveau) ainsi qu'au moyen de différentes interventions pédagogiques qui permettent de regrouper ponctuellement les deux types d'élèves (sorties pédagogiques communes, activités de décroisement, élèves des classes d'accueil suivant, par exemple, leurs cours d'éducation physique avec ceux du secteur ordinaire ou intégration dans les classes ordinaires pendant une semaine). Ces pratiques sont soulignées par les enseignants et la direction comme étant des conditions facilitantes pour le fonctionnement de l'équipe-école et pour la mise en œuvre du modèle de service, car elles favorisent la communication et la collaboration entre les deux secteurs. De plus, la direction d'école considère que ces pratiques permettent aux élèves des classes d'accueil de se familiariser avec le fonctionnement des classes ordinaires, favorisent leurs échanges avec les élèves du secteur ordinaire et améliorent ainsi leur niveau en langue française. Les élèves évaluent également positivement ces activités de décroisement.

À l'inverse, les acteurs d'une autre école secondaire représentant un point de service ont souligné l'absence dans leur établissement de tout lien entre les deux secteurs, isolés d'ailleurs physiquement de par la répartition des locaux. Plusieurs enseignants du secteur ordinaire ont évoqué des difficultés en ce qui concerne la collaboration, regrettant de ne pas avoir suffisamment d'informations sur le cheminement de l'élève dans la classe d'accueil (difficultés d'accès au dossier de l'élève). On peut noter que, dans cette école, certains de ces mêmes enseignants estiment que le niveau des élèves venant du secteur de l'accueil est faible et que,

par ailleurs, ils ont tendance à pointer des caractéristiques négatives propres aux parents des élèves allophones pour expliquer les difficultés de leurs élèves au secteur ordinaire.

Dans les autres écoles, différents acteurs ont indiqué qu'il existe généralement peu de relations entre les deux secteurs. Selon une direction d'école, l'organisation de projets communs entre les deux secteurs permettrait de mieux sensibiliser les enseignants des classes ordinaires au parcours de l'élève allophone. Une enseignante a rapporté que les relations entre les élèves du secteur de l'accueil et du secteur ordinaire devraient être améliorées, car les premiers peuvent se sentir isolés des groupes du secteur ordinaire.

Certaines pratiques existent toutefois dans certaines écoles : l'organisation de sorties communes qui sont très appréciées des élèves des classes d'accueil ou la mise en place de tutorat d'élèves des classes ordinaires dans les classes d'accueil. Dans une école primaire, les enseignants des classes ordinaires organisent sporadiquement des activités en commun avec les classes d'accueil. D'après eux, de bonnes relations entre les enseignants des deux secteurs, la proximité des locaux, un nombre moins élevé d'élèves et un agenda suffisamment souple sont quatre conditions favorables à la mise sur pied de ce type de projets. Ils ne souhaitent cependant pas que ces activités deviennent obligatoires ou systématiques, car les conditions citées plus haut ne sont pas toujours réunies. Dans une autre école secondaire constituant un point de service, les enseignants du secteur de l'accueil ont évoqué le jumelage entre un élève du secteur de l'accueil et un élève du secteur ordinaire tout au long d'une journée d'école. Tous regrettent que cette pratique, mise en place par un ancien directeur de l'école, n'existe plus.

4) Passage du secteur de l'accueil au secteur ordinaire

Le passage de l'élève de la classe d'accueil à la classe ordinaire est un thème qui préoccupe beaucoup d'acteurs interrogés.

En effet, un défi important se pose au moment de l'intégration au secteur ordinaire, en particulier si cette intégration prend place dans une école de quartier autre que le point de service. Parmi les défis mentionnés par plusieurs enseignants du secteur ordinaire qui accueillent ces élèves dans l'une des écoles de quartier de notre enquête figurent la transmission d'informations insuffisantes au sujet de l'élève (notamment les critères d'évaluation qui ont permis le passage au secteur ordinaire), l'absence de consultation avec les enseignants des classes d'accueil et l'accès limité à un soutien linguistique (voir le cas illustré plus loin dans la présentation du modèle M5). De leur côté, plusieurs enseignants du secteur de l'accueil et directeurs de points de service tendent à penser que les enseignants des classes ordinaires dans les écoles de quartier ne sont pas suffisamment sensibilisés à la problématique des élèves allophones. Certains regrettent que ces enseignants s'attendent à intégrer un élève ayant les compétences nécessaires, aussi bien en français que dans les autres matières, pour être en mesure de poursuivre ses apprentissages au niveau correspondant à son âge, ce qui n'est pas nécessairement le cas.

Dans les cas où il y a intégration dans une même école au primaire, plusieurs enseignants du secteur ordinaire d'une école ont indiqué qu'ils sont très attentifs à la progression de leurs élèves venant du secteur de l'accueil. Ils coopèrent avec leurs collègues des classes d'accueil pour s'assurer des compétences acquises par les élèves. Par ailleurs, ils adaptent leurs situations d'apprentissage à la diversité culturelle de leur groupe. De plus, dans une autre école de quartier, les enseignants des classes d'accueil estiment qu'il est plus simple pour un élève d'intégrer le secteur ordinaire lorsqu'il reste dans la même école car, selon eux, la collaboration entre les enseignants des deux secteurs en vue du suivi de l'élève est assurée. Ainsi, ils consultent souvent leurs collègues du secteur ordinaire pour recueillir leur avis, notamment quant aux capacités en écriture de l'élève prêt à être intégré.

Dans une école secondaire, les enseignants des classes d'accueil et des classes ordinaires ont souligné l'existence d'une collaboration entre eux une fois les élèves des classes d'accueil intégrés dans les classes ordinaires, possiblement facilitée par

des rencontres par cycle organisées par la direction et communes aux deux secteurs.

4.2.2 Sur le modèle et les pratiques d'intégration partielle (M3)

Rappelons qu'à notre connaissance, il n'existe pas, dans le Grand Montréal, d'écoles fonctionnant selon le modèle de l'intégration partielle.

En fait, la plupart des enseignants et directeurs interrogés tendent plutôt à évoquer les défis qui, selon eux, ne permettent pas de mettre en place ce modèle de façon systématique :

- le ratio trop élevé dans les classes ordinaires pour recevoir plusieurs élèves des classes d'accueil, surtout si leur niveau est très en dessous de celui des élèves de la classe ordinaire;
- les conflits d'horaires et l'organisation de l'agenda des élèves (le jeune de la classe d'accueil ne peut manquer certains cours, car il n'a pas encore acquis toutes les compétences nécessaires, notamment en français);
- l'implication plus ou moins soutenue des enseignants des classes ordinaires dans cette pratique (flexibilité de l'équipe-école);
- le questionnement sur les modalités d'évaluation pour les élèves intégrés dans les classes ordinaires (obligation et manière de les évaluer).

Toutefois, certaines pratiques de rapprochement existent, notamment les suivantes :

Intégration dans une matière

Dans certaines écoles secondaires, différents acteurs ont rapporté que l'intégration partielle en mathématiques ou en histoire est offerte de manière exceptionnelle à quelques élèves des classes d'accueil, parmi les meilleurs, grâce à l'initiative prise par certains enseignants. Dans une école secondaire, l'accent est mis sur la participation active de l'élève quant à son choix de parcours. Ainsi, chacun des élèves interviewés a eu une expérience d'intégration partielle unique (que ce soit en mathématiques, en français ou en histoire à l'une ou l'autre période de l'année). Ils ont fait part de leur appréciation positive par rapport à ce type de cheminement.

Stage de préintégration

Dans une école primaire constituant un point de service, tous les élèves de la classe d'accueil (et non seulement quelques-uns), le plus souvent au 3^e cycle du primaire, peuvent être intégrés, durant une semaine, en classe ordinaire dans différentes matières, afin que les enseignants puissent observer s'ils ont atteint le niveau requis pour intégrer cette classe.

Projets de décloisonnement

La direction, les enseignants des classes d'accueil et les élèves de cette même école ont également rapporté l'existence d'activités de décloisonnement. Tous les élèves des classes d'accueil et des classes ordinaires partagent différentes activités et sorties pendant une ou plusieurs périodes dans l'année.

Séjour d'observation

Un adolescent a déclaré être « *en observation* » dans une classe ordinaire de mathématiques depuis deux mois. De façon quelque peu étonnante, il explique que cette mesure dont il bénéficie consiste moins en un apprentissage des mathématiques en classe ordinaire qu'en un exercice d'écoute et d'expression en français.

En dépit des difficultés souvent évoquées, on peut aussi relever dans le discours de certains enseignants et directeurs un intérêt pour des pratiques d'intégration partielle. Ainsi, dans une école primaire de quartier, la direction de même que les enseignants des classes d'accueil et des classes ordinaires souhaitent une réduction du ratio au secteur ordinaire et un financement supplémentaire afin d'entreprendre une intégration partielle et d'en faire ainsi bénéficier de deux à trois élèves par classe d'accueil. Dans une autre école primaire de quartier, des enseignants des classes d'accueil et des classes ordinaires souhaitent systématiser l'intégration partielle en l'étendant, entre autres, à des matières comme l'éducation physique ou la musique, dans lesquelles les élèves du secteur de l'accueil et leurs pairs de même niveau du secteur ordinaire seraient regroupés. Par ailleurs, les élèves qui ont bénéficié de mesures d'intégration partielle expriment leur intérêt pour ces pratiques. Enfin, du côté des parents, notons

l'importance qu'ils accordent généralement au fait que leurs enfants poursuivent leurs apprentissages dans les différentes matières scolaires, ce qui constitue l'un des objectifs des mesures d'intégration partielle.

4.2.3 Sur le modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien linguistique à l'an 1 (M4, an 1)

La direction de l'école où ce modèle a été mis en place croit fermement qu'il est efficace pour l'intégration des élèves. De leur côté, les enseignants des classes ordinaires, comme le répondant de la commission scolaire, considèrent qu'il serait bénéfique que les élèves passent par la classe d'accueil avant d'intégrer le secteur ordinaire, ne serait-ce que pour une courte période, afin qu'ils se préparent au système scolaire québécois. Ces enseignants ont également souligné que le ratio des classes ordinaires est trop élevé, ce qui ne leur permet pas de tenir compte de la spécificité des élèves allophones.

Organisation du soutien linguistique au cours de l'an 1

Les enseignants et les membres des directions d'école apprécient globalement ce type de service de soutien linguistique tout en évoquant certains défis.

Ainsi, un membre d'une direction d'école a mentionné un premier défi en ce qui concerne le financement du soutien linguistique. Cette personne dit être en mesure de fournir un soutien linguistique à tous les élèves qui en ont besoin à condition d'utiliser les *budgets spéciaux* (financement du CGTSIM et du PSEM), car les allocations associées au PASAF ne suffisent pas à financer la totalité des services de soutien linguistique. Un second défi concerne l'embauche du personnel. Le contrat de la personne en charge du soutien linguistique dans l'école n'étant pas systématiquement reconduit, cette personne ne peut commencer à intervenir auprès des élèves qu'au mois de décembre.

Les défis auxquels doivent faire face les enseignants des classes ordinaires sont essentiellement liés à l'organisation des entrées et des sorties des élèves pour le soutien linguistique et pour les services d'orthopédagogie, afin que ces derniers ne

soient pas pénalisés par leur absence en salle de classe. Par ailleurs, d'après un enseignant, la prise en compte des besoins des élèves et leur orientation vers le bon service font parfois défaut. Enfin, un enseignant du secteur ordinaire a souligné que certains élèves à besoins particuliers sont dirigés vers le service de soutien linguistique faute de moyens et de places dans le service d'orthopédagogie.

De leur côté, certains parents disent n'avoir aucune idée de ce que fait leur enfant pendant les périodes de soutien linguistique. Selon eux, la manière dont fonctionne ce service n'est pas adéquate. Ils déplorent en effet que les élèves doivent quitter la classe et manquer ainsi certains apprentissages pour s'y rendre. En revanche, les élèves se disent satisfaits de la façon dont est mis en place le service de soutien linguistique.

4.2.4 Sur le modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien linguistique (M4, ans 2 et 3 après le passage dans la classe d'accueil)

Dans plusieurs écoles, la majorité des enseignants et directeurs ont souligné que le soutien linguistique n'est pas offert à tous les élèves qui en auraient besoin et qu'il serait nécessaire de disposer des moyens nécessaires pour embaucher plus de personnel dès le début de l'année, de manière à pouvoir assurer ce service et en augmenter la fréquence et la durée. Par ailleurs, on peut observer que le soutien linguistique est offert sur des compléments de tâche (exemple : 30 % en soutien linguistique et 70 % en enseignement moral) et qu'il n'est pas nécessairement donné par des personnes ayant une formation adéquate en langue seconde (orthopédagogue, enseignant de français, langue maternelle). De plus, selon un membre de la direction d'une école, ce type de personnel doit se déplacer d'une école à l'autre pour avoir une tâche à temps plein, ce qui perturbe l'organisation scolaire. La question de la collaboration entre la personne responsable du soutien linguistique et les enseignants du secteur ordinaire a été évoquée, certains ayant indiqué qu'elle est mise en place à des degrés divers (notamment, la concertation sur les notions à travailler), d'autres, qu'elle peut être difficile à établir, ce qui est parfois problématique pour l'élève (d'après l'un d'eux, certaines explications de l'enseignant chargé du soutien linguistique ne correspondent pas à celles de son enseignant titulaire de français; un autre élève venant du Maghreb

estime que le soutien offert ne lui convient pas, car il a besoin d'aide surtout à l'écrit et non à l'oral).

4.2.5 Sur le modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien linguistique (M5) après la classe d'accueil

Dans l'une des écoles primaires de quartier qui ont été visitées, nous avons pu identifier un modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires au primaire après le passage en classe d'accueil dans un point de service (M5). Il s'agit possiblement d'élèves allophones qui en sont à leur 2^e année d'intégration, sans toutefois que les acteurs scolaires ne soient en mesure de dire explicitement si les élèves bénéficiaient encore du financement du PASAF (à l'intérieur de la période de vingt mois).

Les acteurs de cette école ont mentionné leur méconnaissance du fonctionnement du secteur de l'accueil et regrettent l'absence de communication et de collaboration avec les enseignants des classes d'accueil. Ils mettent en avant la difficulté à mettre en place des services adaptés aux élèves venant de ces classes sans cette collaboration du secteur de l'accueil.

La direction de l'école constituant le point de service a déclaré envoyer le dossier de l'élève avec des recommandations à la direction de l'école de quartier à des fins de suivi de son cheminement scolaire. Elle a ajouté que l'équipe-école de l'établissement de quartier décide alors des services à offrir à l'élève. Or, les membres de cette équipe-école qui reçoivent certains élèves du point de service ont indiqué que les informations concernant les élèves des classes d'accueil ne circulent pas entre les deux établissements. Plusieurs pratiques « autres » sont souhaitées par les enseignants des classes ordinaires de cette école de quartier, telles qu'un *tremplin* entre le secteur ordinaire et le secteur de l'accueil, un meilleur suivi du dossier de l'élève ou une aide (soutien linguistique) à l'élève pour faciliter son intégration durant sa 1^{re} année au secteur ordinaire.

Il est à noter que, selon les parents des élèves de l'école de quartier, le passage au secteur ordinaire s'est bien déroulé. Les quatre élèves interrogés auraient aimé rester en classe d'accueil et ont dit être très attachés à leur enseignant de cette classe ou à leurs amis restés au point de service.

4.3 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

Modèles

- que le MELS, les commissions scolaires et les écoles poursuivent leur réflexion sur les différents modèles de services (durée du cheminement dans la classe d'accueil, soutien particulier aux écoles accueillant un grand nombre d'élèves allophones issus de l'immigration, souplesse des modèles en fonction des clientèles, etc.);
- que le MELS, les commissions scolaires et les écoles favorisent notamment la mise en place de modèles mieux adaptés à certains groupes, tels que les élèves allophones qui connaissent le français oral et non écrit;
- que le MELS, les commissions scolaires et les écoles identifient les moyens organisationnels et financiers qui permettront la mise en place de mesures ou de modèles d'intégration partielle;

Relations entre le secteur de l'accueil et le secteur ordinaire et passage à la classe ordinaire

- que les commissions scolaires et les écoles favorisent les relations entre les élèves des classes d'accueil et des classes ordinaires en soutenant (entre autres, grâce au financement des projets spéciaux de la DSCC) la mise en place de mesures d'intégration partielle, de projets de décloisonnement et de tutorat, de sorties éducatives, etc.;
- que les commissions scolaires et les écoles engagent une réflexion pour mieux soutenir le passage de l'élève de la classe d'accueil à la classe ordinaire (en particulier entre un point de service et une école de quartier éloignée);

- que les commissions scolaires et les écoles offrent des services de soutien linguistique aux élèves qui en ont besoin, que ces services soient offerts par des enseignants qui ont une formation en langue seconde et que les postes soient maintenus dans les milieux où il est possible de prévoir une demande régulière;
- d'une part, que les commissions scolaires et les écoles établissent, dès l'arrivée de l'élève, un dossier qui comporte des informations sur sa scolarité antérieure, sa ou ses langues maternelles, les différents résultats des évaluations et, selon le cas, des informations sur son parcours migratoire et, d'autre part, que les commissions scolaires et les écoles déterminent des procédures de transmission afin que ce dossier soit connu et pris en compte par les différents acteurs concernés;
- qu'un document officiel du MELS précise les modalités acceptables (selon le régime pédagogique) pour l'évaluation de l'élève bénéficiant du PASAF, lorsque celui-ci est en classe d'accueil et dans les premiers temps de son intégration au secteur ordinaire, et que cette information soit transmise à tous les acteurs concernés.

5. LES ÉLÈVES À BESOINS AUTRES – LES SERVICES COMPLÉMENTAIRES

5.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires des acteurs

Les services complémentaires ont été mentionnés par les représentants de toutes les écoles visitées, soit les services de l'orthopédagogue, du psychologue, du technicien en éducation spécialisée, de l'infirmier, du travailleur social et du conseiller d'orientation.

De nombreux enseignants du secteur de l'accueil ont souligné que les services complémentaires ne sont pas faciles à obtenir pour leurs élèves. Les ressources étant limitées, le secteur de l'accueil n'apparaît pas prioritaire et les élèves de ce secteur n'ont pas systématiquement accès aux services d'orthopédagogie, d'orthophonie et de psychologie. Les listes d'attente sont longues et les services offerts sont perçus comme insuffisants. Dans une école primaire constituant un point de service, certains acteurs ont indiqué une conception erronée selon laquelle les élèves des classes d'accueil, qui bénéficient déjà d'un service, n'ont pas accès aux services complémentaires.

Par ailleurs se pose la question de l'établissement de diagnostics adéquats et du suivi de l'élève au moyen de services appropriés. Un orthopédagogue a déclaré qu'il n'est pas aisé de distinguer, lors des évaluations, les élèves ayant des troubles d'apprentissage de ceux qui éprouvent de simples difficultés dans l'acquisition de la langue française. Un enseignant du secteur ordinaire en milieu fortement pluriethnique a, pour sa part, affirmé ne pas être assez expérimenté pour être en mesure de détecter si ses élèves ont des besoins spécifiques. Selon certains enseignants du secteur de l'accueil, quelques élèves souffrant de handicaps particuliers (déficience intellectuelle, handicap mental ou physique, dyslexie, etc.) auraient besoin d'une pédagogie et d'un service adaptés. Ils estiment ne pas être formés pour intervenir auprès de ce type d'élèves.

De plus, comme nous l'avons déjà indiqué, pour un enseignant du secteur ordinaire, la prise en compte des besoins des élèves et leur orientation vers le bon service font parfois défaut. Certains élèves qui ont besoin d'un soutien linguistique sont orientés vers

le service d'orthopédagogie, faute de personnel suffisant dans le premier service (l'inverse a également été signalé dans une autre école). Par ailleurs, deux écoles secondaires ont privilégié le regroupement dans une « classe spéciale » d'élèves du secteur de l'accueil présentant des « besoins particuliers ». Un enseignant a précisé que les locaux des classes spéciales étaient isolés du reste de l'école et que cela avait un *effet pervers* sur l'intégration de ces élèves en général et sur leur réussite scolaire. Enfin, les enseignants du secteur de l'accueil et du secteur ordinaire décrivent ces classes comme étant difficiles à gérer à cause des diverses problématiques que les élèves présentent.

Selon les représentants des écoles visitées, les services offerts ainsi que les modalités d'intervention varient. Par exemple, une commission scolaire a engagé un psychologue exclusivement pour le secteur de l'accueil, ce qui est apprécié par les enseignants de ce secteur. Dans un point de service, un orthopédagogue intervient dans la classe des élèves sous-scolarisés. Dans une école primaire de quartier, l'orthopédagogue et l'enseignant-ressource ont mis en place un projet de décroïsonnement, à raison de deux à trois heures par semaine, qui permet de faire travailler ponctuellement les élèves au sein de groupes plus homogènes.

Plusieurs pratiques autres sont souhaitées par les différents acteurs afin d'améliorer les services complémentaires. Ainsi, les enseignants d'une école primaire souhaitent le coenseignement (*team teaching*) avec l'orthopédagogue ainsi qu'une réorganisation des services d'orthopédagogie afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Dans une autre école primaire, l'orthopédagogue souhaite la présence d'un orthophoniste à temps plein à l'école. Un élève du secondaire souhaite, pour sa part, la présence d'un conseiller d'orientation au secteur de l'accueil qui pourrait mieux comprendre le cheminement des élèves de ce secteur dans l'école québécoise. Un enseignant du secteur de l'accueil a cité une pratique qui, selon lui, a fait ses preuves alors qu'il travaillait dans un autre établissement scolaire. Des enseignants itinérants accompagnaient les élèves à besoins particuliers (handicaps physiques) des classes d'accueil fermées.

Services destinés aux élèves sous-scolarisés

Cette enquête ne portait pas explicitement sur les élèves sous-scolarisés, mais plusieurs personnes se sont spontanément exprimées sur ce point qu'elles considèrent comme important.

Ainsi, ces personnes ont évidemment souligné le défi majeur rencontré par les élèves sous-scolarisés qui arrivent au Québec à l'âge de 15 ou 16 ans et qui ont peu de temps pour s'intégrer à l'école secondaire. Ces derniers peuvent intégrer le secteur ordinaire, poursuivre en adaptation scolaire ou être orientés vers d'autres structures qui visent à les préparer au marché de l'emploi. Un enseignant chargé du soutien linguistique préconise l'établissement d'un pont entre l'école secondaire et les centres de formation professionnelle pour adultes. Il estime toutefois que l'éducation des adultes n'est pas nécessairement adaptée aux besoins des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés au Québec.

Lorsque le nombre le permet, en particulier dans les écoles secondaires ayant participé à l'enquête, le regroupement de ces élèves sous-scolarisés dans une même classe est privilégié par les enseignants. Dans d'autres cas, faute de structures adaptées, ces élèves sont répartis dans les classes ordinaires. Plusieurs enseignants ont d'ailleurs souligné l'absence de matériel approprié et le besoin d'un soutien spécifique pour ces élèves, notamment sur le plan psychologique, lorsque des jeunes ont vécu des situations traumatisantes dans leur pays ou vivent encore des situations difficiles. Comme nous l'avons déjà indiqué, une école primaire a choisi de faire intervenir l'orthopédagogue à temps partiel auprès de ces élèves regroupés dans une même classe, ce qui est très apprécié par l'enseignant.

Enfin, la question de l'identification des élèves sous-scolarisés apparaît également comme problématique. Rappelons que l'utilisation de l'*Outil diagnostique en mathématique* (MEQ, 2003) n'est pas systématique au sein des différentes écoles ou commissions scolaires.

5.2 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- que le MELS et les commissions scolaires augmentent les budgets attribués aux services complémentaires de façon à garantir que les élèves allophones en intégration linguistique, scolaire et sociale qui présentent des handicaps ou qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage en classe d'accueil, en classe ordinaire ou en classe spéciale puissent en bénéficier rapidement et sans réserve;
- que le MELS, les commissions scolaires et les écoles offrent des formations et du soutien aux enseignants et aux membres du personnel des services complémentaires qui interviennent auprès d'élèves allophones, pour les sensibiliser à la spécificité de ces élèves et les outiller, selon le cas, pour l'établissement des diagnostics et des plans d'intervention;
- que les commissions scolaires déterminent les modalités de prise en charge des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire (ratio d'élèves, type de regroupement) et que des ressources supplémentaires soient dégagées afin de soutenir les enseignants qui prennent en charge ces élèves;
- que le MELS, les commissions scolaires et les écoles offrent des formations aux enseignants et au personnel des services complémentaires qui travaillent auprès d'élèves allophones en situation de grand retard scolaire;
- que le MELS, les commissions scolaires et les écoles engagent une réflexion sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves allophones immigrants arrivés tardivement au secondaire et en situation de grand retard scolaire.

6. LES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE, LA FAMILLE ET LA COMMUNAUTÉ

6.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires des acteurs

Relations école-famille

Les acteurs de six écoles sur huit ont mentionné cet élément. Parmi elles, deux écoles primaires communautaires mettent en œuvre des pratiques novatrices. Par exemple, pour faciliter la communication, les lettres envoyées aux parents sont traduites dans diverses langues ou utilisent des pictogrammes ou encore le message de la boîte vocale de l'école est traduit en six langues (signalons qu'un projet équivalent proposé par une direction d'école a été rejeté dans une autre commission scolaire qui considère que ces communications doivent être en français). Dans ces deux écoles, les enseignants et la direction souhaitent améliorer la collaboration avec les parents en les impliquant davantage. La direction de l'une d'elles veut *sortir les élèves du quartier*, leur faire visiter la ville et embaucher des interprètes afin de pouvoir entrer en contact avec les *parents sans l'intermédiaire des élèves*. Toutefois, certains parents de cette école ont mentionné les difficultés de communication et les risques d'incompréhension. Cela dit, tous les acteurs évaluent positivement cette relation. Dans une troisième école primaire, les enseignants et les parents se disent satisfaits du travail réalisé par un agent de liaison. Ce dernier soutient les enseignants des classes ordinaires dans leurs relations avec les parents.

De leur côté, trois écoles non communautaires ont souligné que les relations entre l'école et la famille sont déficientes et qu'il s'agit d'un défi à relever. La plupart du temps, un manque de temps est invoqué. Dans l'une de ces écoles primaires, les parents évaluent négativement cette relation en y rattachant douze défis, notamment le besoin d'avoir accès à des interprètes, d'établir plus de relations avec l'école pour une meilleure communication et de mettre à la disposition des parents les informations nécessaires pour le suivi de leur enfant. De leur côté, certains enseignants des classes ordinaires de cette même école ont déclaré que les parents sont pris avec des exigences de nouveaux arrivants et mettent de côté les besoins de leurs enfants ainsi

que leur suivi scolaire. Dans une école secondaire représentant un point de service, des parents ont aussi mentionné qu'ils souhaiteraient la présence d'interprètes lors de l'accueil afin que leur soit expliqué le fonctionnement du cheminement scolaire de leur enfant.

Relations école-communauté

Parmi les huit milieux scolaires visités, les deux écoles primaires communautaires sont les seules à avoir mentionné des partenariats stables avec les organismes communautaires. Une école donne des dépliants aux parents et collabore avec les postes de police, les bibliothèques, les églises, les organismes publics tels que les centres locaux de services communautaires (CLSC) ainsi qu'avec différents organismes communautaires. Parfois, elle accueille des activités parascolaires proposées par ces organismes, et ce, les soirées de semaine ou les fins de semaine. Un membre de la direction a déclaré que l'équipe-école doit être au courant des services offerts par ces derniers afin d'en faire la promotion et que des financements supplémentaires facilitent la création de ces liens avec la communauté. Dans l'autre école, l'agent de liaison a souligné que les parents étaient informés de l'existence d'une section réservée à la bibliothèque municipale où sont mis à la disposition des élèves des livres dans leur langue d'origine et où ont lieu des activités d'animation autour des livres.

Parmi les écoles non communautaires, deux n'ont qu'une collaboration peu développée avec les organismes communautaires, faute de temps (un enseignant souhaite d'ailleurs qu'une personne-ressource soit désignée pour faire la liaison entre l'école et la communauté). Deux autres établissements n'ont aucune relation avec les organismes communautaires. Une des directions d'école souhaite que la gestion de ce dossier soit attribuée à une personne en particulier et que, par ailleurs, plus de financement soit disponible pour leur permettre d'engager des interprètes et d'envoyer des communications dans diverses langues, un projet qui a été rejeté par la commission scolaire comme nous l'indiquons plus haut.

6.2 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- que les commissions scolaires et les écoles identifient les moyens susceptibles de favoriser la communication et les liens entre l'école, la famille et la communauté : présence plus systématique d'interprètes, informations traduites dans différentes langues, etc.;
- que les commissions scolaires fournissent des listes d'interprètes pouvant intervenir dans les écoles;
- que les commissions scolaires et les écoles embauchent du personnel supplémentaire, tel que des agents de liaison, afin de favoriser la communication et les liens entre l'école, la famille et la communauté.

7. LE MATÉRIEL, LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES ET L'ÉVALUATION

7.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires des acteurs

Matériel

Nombreux sont les acteurs (notamment les enseignants des classes d'accueil) qui ont souligné la présence de matériel désuet (*Olé* pour le primaire et *Intermède* pour le secondaire, qui ont été conçus au début des années 1990) ou l'insuffisance de matériel dans les classes d'accueil. Rappelons qu'au moment de l'enquête, les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) pour les classes d'accueil au secondaire n'étaient pas encore offertes. Certains enseignants ont mentionné en particulier le besoin de matériel pour l'enseignement des mathématiques en classe d'accueil. Plusieurs utilisent du matériel des classes ordinaires. Certains enseignants des classes ordinaires considèrent que le matériel qu'ils utilisent n'est pas adapté aux élèves allophones. D'autres, ainsi que des élèves, ont souligné la nécessité d'avoir accès à des dictionnaires unilingues, voire bilingues.

Interventions pédagogiques

Plusieurs enseignants des classes d'accueil disent adopter des approches d'éducation interculturelle, travailler de manière collective et en sous-groupes avec les élèves et mettre en œuvre des pratiques d'enseignement variées pour l'enseignement de la langue : approche par projets, approche communicative, jeux de rôle, enseignement magistral. Deux enseignants du secteur de l'accueil au primaire nous ont fait part de leurs besoins de formation pour améliorer leur enseignement des mathématiques. Du côté des enseignants des classes ordinaires, deux discours sont présents, coexistant parfois : d'une part, il ne faut pas distinguer les élèves allophones intégrés au secteur ordinaire des autres élèves; d'autre part, il est important de différencier et d'adapter l'enseignement pour tenir compte de la spécificité de ces élèves (exemples : accent mis sur l'explication des consignes, utilisation d'un vocabulaire adapté), tout en notant la difficulté à le faire en raison du grand nombre d'élèves par classe. Les enseignants d'une école secondaire ont indiqué offrir des périodes de récupération aux élèves

allophones. Par ailleurs, des parents et des élèves souhaiteraient davantage de cours d'histoire, de géographie et de sciences dans les classes d'accueil, un élève ayant indiqué que cela aurait facilité son passage au secteur ordinaire.

Projets pédagogiques particuliers

Les acteurs d'une école ont souligné l'intérêt de pouvoir ponctuellement travailler en séparant la classe en sous-groupes homogènes, ce qui nécessite des budgets supplémentaires pour l'embauche d'une personne-ressource.

D'autres écoles mettent en place des projets qui favorisent les contacts entre élèves du secteur de l'accueil et élèves du secteur ordinaire (voir la section portant sur les liens entre ces deux secteurs). Ces projets sont généralement appréciés par les élèves.

De plus, plusieurs écoles organisent des sorties pédagogiques et culturelles soit uniquement pour les élèves des classes d'accueil (deux écoles), soit pour les élèves des classes d'accueil et des classes ordinaires en même temps (trois écoles). La majorité des élèves ont exprimé leur très grand intérêt pour ces sorties. De façon ciblée, des représentants d'une école apprécient l'implantation d'activités d'art-thérapie adaptées au contexte scolaire, d'autres, la mise en place d'un projet visant le développement de la lecture chez l'ensemble des élèves de leur école grâce au Programme de soutien à l'école montréalaise.

Documents officiels

Plusieurs acteurs ont indiqué ne pas consulter les documents officiels produits par le MELS ou n'ont pas évoqué cette dimension lors des entrevues. Toutefois, une personne estime que le MELS, au moyen de *la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ et MRCI, 1998), exerce une pression sur les commissions scolaires pour que les élèves des classes d'accueil soient intégrés dans les classes ordinaires.

Évaluation

Plusieurs personnes se questionnent sur les outils à utiliser, en français et en mathématiques, pour évaluer les élèves allophones, tant au secteur de l'accueil que dans les premiers temps de leur intégration dans les classes ordinaires. Dans une école primaire constituant un point de service, l'enseignant-ressource a souligné que le fait que la classe d'accueil compte plusieurs intervenants permet de mettre en place des situations d'évaluation plus complexes et de bien observer les élèves. Comme pour les interventions pédagogiques, deux discours sont tenus par les enseignants des classes ordinaires : soit que les évaluations doivent être les mêmes pour les élèves issus du secteur de l'accueil et ceux du secteur ordinaire, soit que ces évaluations doivent tenir compte de la spécificité des élèves des classes d'accueil (heures supplémentaires, simplification de la formulation de certaines questions, etc.). Ainsi, des enseignants du secteur ordinaire ont rapporté qu'ils sont en général plus indulgents dans l'évaluation des élèves venant d'une classe d'accueil. Ils privilégient la progression selon le niveau de l'élève à son arrivée dans la classe plutôt que son évaluation selon le barème normatif. Un enseignant du secteur ordinaire a mentionné qu'il n'aime pas attribuer une mauvaise note à un élève venant d'une classe d'accueil. Si c'est le cas, il prend toujours le temps de signaler aux parents que leur enfant est sur la bonne voie. Dans une autre école de quartier, comme nous l'avons déjà indiqué, les évaluations faites au point de service devraient être plus complètes afin que l'école soit davantage en mesure de déterminer le niveau de l'élève. Quelques enseignants ont évoqué la nécessité de repenser l'évaluation en fonction des exigences du renouveau pédagogique.

De leur côté, les parents ont souligné leur besoin d'avoir accès à des informations plus explicites quant au progrès de leur enfant.

7.2 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- que le MELS identifie les moyens nécessaires pour que du matériel destiné à l'enseignement du français, langue seconde, en classe d'accueil au primaire et au secondaire, en ce qui concerne les nouveaux programmes, soit élaboré par des maisons d'édition;
- que le MELS et les commissions scolaires collaborent afin que du matériel de mathématiques soit élaboré pour la classe d'accueil au primaire et au secondaire;
- que les commissions scolaires offrent des moyens financiers pour que les classes d'accueil soient équipées de matériel de référence (dictionnaires unilingues, dictionnaires bilingues, etc.);
- qu'un document officiel du MELS précise les modalités acceptables (selon le régime pédagogique) pour l'évaluation de l'élève bénéficiant du PASAF, lorsque celui-ci est en classe d'accueil et dans les premiers temps de son intégration au secteur ordinaire, et que cette information soit transmise à tous les acteurs concernés;
- que les commissions scolaires et les écoles identifient les modalités permettant de transmettre des informations complètes aux parents au sujet de l'évaluation de leurs enfants.

8. LES ASPECTS ORGANISATIONNELS ET HUMAINS

8.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires des acteurs

Cette partie traite de différents acteurs scolaires, à l'exception des membres du personnel des services complémentaires et des personnes chargées du soutien linguistique, déjà évoqués dans des sections précédentes.

Responsables du dossier de l'accueil dans les commissions scolaires

Les propos recueillis dans quatre écoles démontrent l'importance d'une concertation et d'une vision partagée entre la commission scolaire et les écoles, plus largement avec les ministères concernés, quant aux enjeux de l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones, puisqu'on peut observer des conceptions différentes quant à l'organisation des services offerts à ces élèves (exemple : point de service versus classes d'accueil dans les écoles de quartier, durée du cheminement dans les classes d'accueil fermées, mise en place de modèles d'intégration partielle).

Équipes-écoles

Six écoles de l'échantillon sur huit ont évoqué les fonctions de leur équipe-école. Différents acteurs des trois écoles primaires évaluent positivement cette équipe et ont souligné que son fonctionnement est favorisé par l'obtention de différents financements en relation avec des projets (notamment par l'entremise du Programme de soutien à l'école montréalaise et de la Direction des services aux communautés culturelles), la stabilité du personnel, ainsi que l'ouverture, l'expertise, le dévouement et l'entraide des membres de l'équipe. Les acteurs de deux autres écoles primaires ont mentionné des défis tels que la lourdeur de la tâche et la surcharge de travail. Ainsi, un membre d'une direction d'école estime que les enseignants de milieux défavorisés, pluriethniques ou non, devraient être reconnus pour les efforts supplémentaires qu'ils doivent déployer dans ces milieux par la remise de primes ou des congés supplémentaires. Dans une autre école, les acteurs ont mentionné un défi relié au trop grand roulement du personnel.

Dans une école secondaire représentant un point de service, un membre de la direction et les enseignants des classes ordinaires ont relevé que les membres du personnel ne travaillent pas en concertation à cause de la trop grande taille de l'école.

Direction

Parmi les trois écoles sur quatre dans lesquelles les acteurs se sont prononcés sur la direction, plusieurs ont évalué positivement le rôle de celle-ci. Toutefois, les enseignants du secteur de l'accueil d'une école secondaire constituant un point de service regrettent le roulement du personnel de direction, qui empêche l'école de conserver des personnes qui connaissent le dossier en profondeur et qui ont acquis de l'expertise, un engagement et une responsabilité à l'égard du dossier de l'accueil.

Enseignants des classes d'accueil

Les enseignants des classes d'accueil sont évalués positivement dans la majorité des écoles. En effet, dans les cinq écoles primaires, des personnes ont souligné les qualités de ces enseignants : capacité de collaboration avec la communauté, les parents et les autres acteurs de l'école (écoute, ouverture); expertise en langue seconde et concernant les élèves immigrants. Dans une école primaire de quartier, des enseignants du secteur ordinaire ont indiqué que le fait de côtoyer des enseignants des classes d'accueil permet une collaboration et un partage des connaissances, notamment entre les nouveaux enseignants de ces classes et les plus anciens. Dans deux écoles primaires, des parents croient que les enseignants du secteur de l'accueil doivent être plus *sensibles aux situations vécues par les élèves immigrants nouvellement arrivés*. Dans une école secondaire, des parents soulignent les qualités relationnelles des enseignants des classes d'accueil.

Enseignants des classes ordinaires

En ce qui concerne les enseignants des classes ordinaires, dans toutes les écoles, au moins un acteur (répondant de la commission scolaire, directeur, enseignant d'une classe d'accueil, orthopédagogue, agent de milieu, élève) a mentionné la nécessité de sensibiliser les enseignants des classes ordinaires à la spécificité des élèves immigrants

allophones et de leur fournir des outils pour qu'ils puissent adapter leurs pratiques pédagogiques à ces derniers.

Personnes-ressources

Dans six écoles recensées sur huit, les acteurs ont mentionné la présence d'une personne-ressource qui vient en aide aux enseignants dans leurs tâches et qui répond aux besoins des élèves d'origine immigrante, et ce, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, en petit ou en grand groupe. Cette personne est généralement un enseignant. Voici quelques exemples des tâches que doit accomplir l'enseignant-ressource dans diverses écoles. Dans une école primaire représentant un point de service, l'enseignant-ressource fournit, entre autres, du soutien aux enseignants des classes d'accueil pour les mathématiques, une discipline scolaire qui est perçue comme plus difficile à enseigner par ces derniers faute de formation. Dans une école primaire de quartier, la personne-ressource travaille avec un orthopédagogue afin d'offrir des services de décrochage. Dans une autre école primaire constituant un point de service, un enseignant d'une classe ordinaire vient en aide aux enseignants du secteur de l'accueil en offrant différents types de soutien à des sous-groupes d'élèves. Les enseignants des classes d'accueil regrettent que cette aide soit temporaire, car ils disent avoir constamment besoin de soutien d'autant plus que leurs élèves n'ont pas accès aux services d'orthopédagogie. Un élève a dit apprécier ce travail en sous-groupe. Par ailleurs, dans une école secondaire représentant un point de service, un enseignant d'une classe ordinaire agit comme enseignant-ressource. Sa tâche consiste à diriger les élèves, selon leurs besoins, vers les services complémentaires appropriés. Dans une autre école secondaire représentant un point de service, l'enseignant-ressource agit à titre de consultant lors des examens, pour les décisions concernant le passage à la classe ordinaire ainsi que pour l'encadrement des nouveaux enseignants. Enfin, dans une école secondaire de quartier, les services d'une personne-ressource étaient auparavant offerts. Un enseignant du secteur de l'accueil souhaite le retour de ce type de services, plus particulièrement pour son secteur, afin que les enseignants bénéficient d'un soutien.

La présence d'une personne-ressource est évaluée positivement dans les écoles. Cependant, dans une école secondaire constituant un point de service, les enseignants des classes ordinaires la remettent en question, car ce service ne devrait pas remplacer, selon eux, la tâche de l'orthopédagogue ni celle du psychologue, dans la mesure où cette personne n'est pas formée pour accomplir de tels rôles.

Agent de liaison

Parmi les huit écoles visitées, trois écoles primaires ont une orientation d'école communautaire. Des agents de liaison sont présents dans deux de ces établissements. Ces derniers ont pour fonction de faciliter les relations entre la famille, l'école en général et les organismes communautaires, en proposant, entre autres, de l'aide pour répondre aux besoins des familles et des activités offertes dans les centres communautaires. Dans une école primaire, les enseignants et les parents évaluent positivement le travail de l'agent de liaison (présent cinq jours par semaine), qui est de la même communauté culturelle que la majorité des élèves et qui parle la langue de ces derniers. Dans l'autre école, un agent de liaison souhaite favoriser la participation des intervenants des communautés culturelles dans les organismes et le milieu scolaires, car les parents acceptent plus facilement que leurs enfants participent à des activités lorsque des membres de leur communauté y sont présents. Pour cela, il lui apparaît souhaitable de recruter des parents déjà bien établis afin de jouer le rôle d'intermédiaire avec les familles immigrantes nouvellement arrivées. Enfin, dans une école secondaire, un acteur souhaite que des agents de liaison soient de nouveau présents pour faciliter la communication avec les familles.

8.2 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- qu'une collaboration plus étroite entre le MELS, les commissions scolaires et les différents acteurs du monde scolaire favorise l'émergence d'une vision commune de la mission de l'école quant à l'accueil et à l'intégration des élèves allophones issus de l'immigration;
- que le MELS et les commissions scolaires engagent une réflexion sur les modalités de reconnaissance du travail des acteurs scolaires des milieux défavorisés et pluriethniques;
- que le MELS, les universités et les commissions scolaires collaborent afin qu'une formation continue soit offerte aux enseignants des classes ordinaires et au personnel des services complémentaires, afin qu'ils soient familiarisés avec les principes de l'apprentissage et de l'enseignement du français, langue seconde, ainsi que de la pédagogie interculturelle et qu'ils développent des stratégies leur permettant d'adapter leur enseignement ou leurs interventions en rééducation à la présence d'élèves allophones (distinction des concepts d'égalité et d'équité en éducation);
- que les centres de formation des maîtres des universités s'assurent que les futurs enseignants et membres du personnel en adaptation scolaire (préscolaire, primaire et secondaire) soient familiarisés avec les principes de l'apprentissage et de l'enseignement du français, langue seconde, ainsi que de la pédagogie interculturelle et qu'ils développent des stratégies leur permettant d'adapter leur enseignement ou leurs interventions en rééducation à la présence d'élèves allophones;
- que les commissions scolaires et les écoles embauchent des personnes-ressources afin de soutenir les enseignants dans leur tâche, en particulier dans les milieux défavorisés et pluriethniques;
- que les commissions scolaires et les écoles définissent les tâches et les fonctions de ces personnes-ressources afin de bien les distinguer de celles du personnel des services complémentaires;
- que les commissions scolaires et les écoles embauchent des agents de liaison afin de faciliter les relations entre la famille, l'école et les organismes communautaires.

CHAPITRE 3

CONCLUSION ET ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

À la suite de la collecte de données auprès de 8 répondants des 5 commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal et de 157 acteurs (directeurs, enseignants des classes d'accueil et des classes ordinaires, enseignants responsables du soutien linguistique, parents et élèves) dans 8 écoles primaires et secondaires de ces commissions scolaires, nous sommes en mesure de relever quelques faits saillants quant aux modèles de services offerts dans le cadre du Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français dans la région du Grand Montréal.

Tout d'abord, le modèle largement dominant est toujours la classe d'accueil fermée pour le primaire et le secondaire. L'expertise développée par les enseignants de ce type de classes depuis les dernières années et la reconnaissance de leur travail dans les milieux scolaires font en sorte que ce modèle est perçu comme *bien rodé et fonctionnel*. Une grande partie des acteurs interrogés considèrent qu'il a des effets positifs sur l'intégration linguistique et scolaire de l'élève allophone issu de l'immigration. Par rapport à la dernière enquête réalisée par le MEQ (1996), la question de l'augmentation de la durée des services d'accueil, ici les classes fermées, ne semble plus un élément marquant, à l'exception d'une commission scolaire.

Toutefois, plusieurs écueils ressortent. Ainsi, les relations entre les élèves du secteur de l'accueil et ceux du secteur ordinaire restent limitées (en dépit de l'intérêt exprimé par certains enseignants et élèves lorsque des pratiques de rapprochement sont mises en place), ce qui est susceptible d'entraîner une remise en question des modalités d'intégration socioscolaire des élèves allophones. De plus, le passage au secteur ordinaire apparaît encore comme une question sensible. La représentation selon laquelle les élèves doivent bien maîtriser le français (grâce à leur passage en classe d'accueil) avant de pouvoir intégrer la classe ordinaire a été exprimée par plusieurs acteurs scolaires. En réponse à cette problématique, un grand nombre d'enseignants

des classes d'accueil, de directeurs et de répondants des commissions scolaires ont souligné la nécessité de sensibiliser davantage les enseignants du secteur ordinaire aux besoins de ce type d'élèves. Enfin, plusieurs enseignants et directeurs considèrent que 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 une fois qu'ils sont intégrés au secteur ordinaire.

Par ailleurs, nous avons pu noter que les pratiques d'évaluation des élèves à leur arrivée ne sont pas uniformes et que des enseignants regrettent que les informations sur le dossier de l'élève, au fur et à mesure de son parcours, ne leur soient pas transmises systématiquement ou soient insuffisantes. De plus, plusieurs parents et élèves auraient souhaité être mieux informés à leur arrivée au sujet de l'évaluation et de l'organisation du système scolaire québécois. Enfin, plusieurs enseignants ont évoqué le manque de matériel pédagogique pour les élèves allophones, tant dans les classes d'accueil que dans les classes ordinaires.

Plus généralement se pose la question du partage des responsabilités de l'ensemble des acteurs à l'égard de l'intégration linguistique, scolaire et sociale de l'élève allophone d'origine immigrante. L'enseignant de la classe d'accueil, qui est un professionnel de la didactique des langues secondes et qui a été formé pour intervenir auprès d'élèves immigrants, se doit de rester le maître d'œuvre qui soutient le parcours de l'élève. Toutefois, il est important que les enseignants du secteur ordinaire et les autres intervenants soient familiarisés avec les principes de l'apprentissage et de l'enseignement du français, langue seconde, ainsi que de la pédagogie interculturelle et qu'ils développent des stratégies leur permettant d'adapter leur enseignement et leurs interventions en rééducation à la présence d'élèves allophones. Au sein d'équipes éducatives qui partagent une vision, des connaissances, des pratiques et avec un soutien adéquat des commissions scolaires et du MELS sur le plan organisationnel et financier, il serait envisageable de mettre en place des modèles de services plus souples et plus adaptés aux profils spécifiques de certains élèves et de considérer une mise en œuvre plus systématique des pratiques de rapprochement entre les classes

d'accueil et les classes ordinaires ou encore des mesures ou des modèles d'intégration partielle.

En d'autres mots, poursuivre la réflexion sur les modèles de services est l'affaire de tous les acteurs scolaires. Les différentes étapes qui ponctuent l'accueil des élèves allophones d'origine immigrante les amèneront à prendre pleinement leur place dans les classes ordinaires et à poursuivre leur scolarité en français, langue d'enseignement. Cette réflexion gagnerait à s'appuyer sur quelques principes-clés de la didactique des langues secondes que nous présenterons ici (Armand, Beck et Murphy, 2009).

Il est très important de noter que l'énoncé de ces principes devra être complété par d'autres sources, entre autres dans le domaine des approches interculturelles, de l'éducation à la citoyenneté ainsi que des études sur les écoles inclusives. L'intégration linguistique, scolaire et sociale de l'élève allophone d'origine immigrante dans l'école et plus largement dans la société québécoise est en effet un phénomène multidimensionnel qui doit être abordé dans toute sa complexité.

Tout d'abord, il est important de souligner que l'apprentissage d'une langue est un processus à long terme et que la classe d'accueil ne peut représenter qu'une étape, majeure certes, d'initiation. Il s'agit bien d'éviter deux écueils : celui de la « submersion » en classe ordinaire sans soutien suffisant et approprié, et celui de la marginalisation dans un réseau scolaire parallèle, qui limite les contacts linguistiques et sociaux avec des locuteurs dont la maîtrise du français est supérieure et qui peuvent servir de modèles.

Apprendre une langue seconde est un processus exigeant qui nécessite du temps

L'apprentissage d'une langue seconde est un processus à long terme qui permet de développer différentes facettes de la compétence langagière : les *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) et la *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). En effet, selon Cummins (2001), l'apprenant développe, dans la langue seconde, des

compétences langagières de type « conversationnel » (BICS). Cette « langue de communication » s'appuie sur le traitement des indices paraverbaux, tels que les gestes et les intonations dans une interaction face en face. L'apprenant parvient à maîtriser ces compétences rapidement, en un an ou deux généralement. Il développe également des compétences cognitivo-langagières en lien avec les exigences du monde scolaire (« academic » en anglais) (CALP), qui dépendent davantage, pour leur part, de la capacité à traiter les indices linguistiques (connaître un vocabulaire spécifique d'un domaine ou comprendre le sens des connecteurs, par exemple). La maîtrise de cette « langue scolaire » – qui permet, entre autres, de comprendre un problème mathématique, de dégager les idées principales d'un texte d'histoire, de rédiger un texte argumentatif ou de produire un exposé oral dans une langue soutenue – est un élément prépondérant de la réussite. Le développement de telles compétences en langue seconde peut prendre plusieurs années (de cinq à sept ans), ce qui exige des efforts soutenus de la part des élèves allophones intégrés en classe ordinaire.

En tant qu'équipe éducative, les enseignants des classes d'accueil et des classes ordinaires de même que ceux qui sont chargés du soutien linguistique sont amenés à collaborer afin de faciliter l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones. Ainsi, le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire constitue une étape cruciale dans le cheminement scolaire et mérite toute l'attention des différents intervenants, notamment pour la mise en place du soutien linguistique.

Dans le cadre du PASAF, ce soutien linguistique offert aux élèves intégrés dans les classes ordinaires leur permet de poursuivre leurs apprentissages langagiers et scolaires. Il a comme objectif principal de réduire, chez les élèves non francophones, l'écart entre leurs compétences en français et ce qui est normalement attendu des élèves des classes ordinaires. Les enseignants responsables du soutien linguistique travaillent de manière ponctuelle auprès des élèves. Ils les rencontrent en salle de classe ou dans un autre local, les retirant de leurs cours, ou encore lors des périodes de récupération (Beck, Fréchette et Pirro, 2009).

Afin que soit offert le service le plus approprié à ces élèves, le soutien linguistique doit être confié à des enseignants qui ont une formation dans le domaine de l'enseignement d'une langue seconde.

Les élèves qui ont fréquenté les classes d'accueil n'ont toutefois pas tous besoin de soutien linguistique lors de leur intégration à la classe ordinaire. En effet, certaines « difficultés » mineures liées à l'apprentissage d'une langue (phonologie, vocabulaire, grammaire, etc.) ne justifient pas automatiquement le recours au soutien linguistique. Elles font partie du processus normal d'acquisition d'une langue et le temps nécessaire pour y arriver est un facteur primordial que les enseignants des classes ordinaires doivent prendre en considération. Familiarisés avec le processus d'apprentissage d'une langue seconde, ils ont la possibilité d'adapter leur enseignement et d'apporter au besoin le soutien ponctuel nécessaire à ces apprenants, pour lesquels le français passe du statut de langue seconde à celui de langue d'enseignement.

Un élève en cours d'apprentissage d'une langue seconde n'est pas, *a priori*, un élève en difficulté d'apprentissage

Des difficultés d'apprentissage limitent la capacité d'un apprenant à acquérir, avec succès et de façon durable, des connaissances et des habiletés dans différents domaines. Certes, tout comme ce peut être le cas dans les classes ordinaires, un certain nombre d'élèves allophones issus de l'immigration éprouvent de telles difficultés. Mais la plupart des apprenants en langue seconde n'ont pas connu d'échecs dans leurs apprentissages scolaires antérieurs. Ce sont des élèves qui commencent ou poursuivent leur apprentissage d'une nouvelle langue et qui possèdent déjà des habiletés et des connaissances acquises dans leur langue maternelle et dans les différentes matières scolaires.

Il est donc important de ne pas confondre la manifestation de difficultés d'apprentissage avec des phénomènes propres au processus normal d'apprentissage d'une langue seconde. L'un des malentendus les plus fréquents consiste à interpréter le silence de

certaines élèves allophones comme une difficulté de communication. Or, les élèves se trouvant dans cette situation ne font souvent que franchir une étape bien connue en langue seconde (*The Silent Period Stage*), durant laquelle les apprenants écoutent la langue et la traitent pour déduire ses règles de fonctionnement et acquérir des connaissances, développant ainsi leurs habiletés langagières réceptives. Par ailleurs, les erreurs commises par l'apprenant en français, langue seconde, qui peuvent rappeler celles du jeune enfant qui acquiert sa langue maternelle ou parfois celles de l'élève à risque, sont révélatrices d'un processus d'apprentissage et non de difficultés de traitement et de mémorisation de l'information. Acquérir une langue seconde est une tâche exigeante qui touche à la phonologie, au vocabulaire, à la grammaire, au discours et à la pragmatique. L'enseignant doit « laisser une chance au coureur », tout en restant vigilant pour déceler chez l'élève d'éventuels problèmes sur le plan physiologique, psychologique ou cognitif. Dans ce dernier cas, il est important que l'élève reçoive rapidement les services complémentaires adéquats.

Enfin, ce qui peut paraître comme des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage peut tout aussi bien être attribuable à un choc culturel lié à l'immigration, notamment le fait de devoir se familiariser avec de nouveaux modes d'enseignement ainsi qu'avec d'autres types de relations enseignant-élèves, différents de ceux du pays d'origine.

Il est important de favoriser l'émergence de situations de bilinguisme additif et le transfert des habiletés et des connaissances entre les langues

L'apprenant prend une part active à son apprentissage de la langue seconde; il élabore des hypothèses, fait des essais, se corrige, etc. En fait, il construit un système langagier intermédiaire et évolutif, que l'on nomme « interlangue » et qui est révélateur de la connaissance sous-jacente de la langue seconde à un moment donné de son apprentissage. Il s'appuie pour cela sur les habiletés et les connaissances acquises dans sa langue maternelle, ce qui se traduit par des transferts positifs. Ainsi, il sera en mesure d'utiliser les congénères présents dans les deux langues (« les vrais amis »)

pour améliorer son vocabulaire et sa connaissance des lettres (dans le cas de l'utilisation d'un même alphabet) pour reconnaître plus rapidement des mots.

L'élève qui est un bon lecteur dans sa langue maternelle sera également en mesure, lorsqu'il maîtrisera les bases linguistiques (vocabulaire et syntaxe) de la langue seconde, de transférer les stratégies qu'il utilisait déjà pour comprendre un texte : faire appel à ses connaissances antérieures, formuler des inférences et s'appuyer sur sa connaissance des différents genres de textes (narratif, informatif, etc.). Il sera en mesure d'élaborer une représentation mentale cohérente de l'ensemble des idées présentées dans le texte, et ce, au moyen d'une gestion efficace et d'une évaluation régulière des stratégies utilisées lors de la lecture, tout comme il le ferait dans sa langue maternelle.

Ainsi, la langue maternelle est une richesse et les enseignants permettront à l'élève allophone d'en prendre pleinement conscience et de dépasser certaines croyances selon lesquelles le bilinguisme ne mènerait qu'à des transferts négatifs entre les langues, voire à de la « confusion mentale » (selon le terme de Saer, 1923, dont les recherches ont largement été critiquées par la suite en raison de problèmes méthodologiques majeurs). Au contraire, il importe de favoriser l'émergence de situations de bilinguisme « additif » afin d'éviter les conséquences négatives de situations de bilinguisme « soustractif ».

Ces deux formes de situations de bilinguisme se développent chacune en fonction du milieu socioculturel dans lequel a lieu l'expérience bilingue et de la place que tient chacune des deux langues dans le système de valeurs de l'individu, de la famille, de l'école et de la société. Selon Hamers (2005), qui reprend les travaux de Lambert (1974), le bilinguisme soustractif se manifeste lorsqu'un individu rejette sa langue et sa culture au profit de celles du pays d'accueil, jugées plus prestigieuses sur le plan économique et culturel. Les deux langues sont alors perçues comme concurrentes plutôt que complémentaires et l'apprentissage de la langue dominante, qui est généralement celle de la scolarisation, se fera au détriment de celui de la langue

maternelle. À l'inverse, en situation de bilinguisme additif, l'acquisition d'une autre langue permettra à l'enfant de maîtriser un outil de communication et de pensée complémentaire, sans que le maintien de sa première langue ne soit menacé.

Soutenu par un milieu scolaire qui reconnaît pleinement l'existence de son bagage linguistique et culturel, l'élève allophone sera plus à même d'effectuer des transferts positifs entre sa (ses) langue(s) maternelle(s) et le français, langue seconde.

En guise de conclusion

Les modèles de services offerts dans le cadre du PASAF dans la région du Grand Montréal, en particulier les classes d'accueil fermées, sont généralement perçus comme efficaces par une grande partie des personnes rencontrées. Toutefois, plusieurs constats et commentaires recueillis dans les milieux scolaires visités pour notre étude indiquent que le MELS, les commissions scolaires et les écoles doivent poursuivre leur questionnement sur ces modèles. Des pistes d'action ont été proposées dans les différentes sections du présent rapport. Il s'agit avant tout de développer une vision commune qui mette l'accent sur la responsabilisation de l'ensemble des acteurs à l'égard de l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante. En effet, la mise en place de services adéquats et efficaces constitue un enjeu important pour soutenir l'élève (réussite scolaire), mais aussi pour favoriser la relation entre l'élève et l'école ainsi que la cohésion du milieu scolaire dans son ensemble (réussite institutionnelle).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Armand, F. (2005). « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise ». *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Armand, F., Beck, I. et Murphy, T. (2009). « Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés ». *Vie Pédagogique*, 152. www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_1.
- Beck, I. A., Fréchette, S. et Pirro, M. (2009). *Guide pour l'enseignement en soutien linguistique*. Montréal : Commission scolaire de Montréal.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2010). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal - Inscription au 18 novembre 2009*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, UK : Multilingual Matters, 309 p.
- Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française*. Projet de loi 101. Québec.
- Hamers, J. (2005). « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures », dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 271-292). Berne : Peter Lang.
- Mc Andrew, M. (2003). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

Ministère de l'Éducation (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Gouvernement du Québec : Direction des services aux communautés culturelles, MELS.

Ministère de l'Éducation (2003). *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec : MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec : MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Évaluation de programme. Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Gouvernement du Québec : MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010a). *Programme de financement des projets pour la mise en œuvre du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec : Direction des services aux communautés culturelles, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010b). *Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles*. Gouvernement du Québec : MELS.

Références bibliographiques

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2009). *Présence en 2009 des immigrants admis au Québec de 1998 à 2007*. Gouvernement du Québec : Direction de la recherche et de l'analyse prospective, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010a). *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec 2005-2009*. Gouvernement du Québec : Direction de la recherche et de l'analyse prospective, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010b). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec – Faits saillant de l'année 2009*. Consultation en ligne le 20 avril 2010.

Saer, O. J. (1923). « The effects of bilingualism on intelligence ». *British Journal of Psychology*, 14, 25-38.