

Projet de recherche

Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration

Rapport public

**Zita De Koninck, professeure titulaire, Université Laval
Françoise Armand, professeure titulaire, Université de Montréal**

Avril 2012

TABLE DES MATIÈRES

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUCTION | 8 |
| 1.1 | Historique des enquêtes : un bref rappel | 9 |
| 1.2 | Nécessité de mener une réflexion sur les modèles | 12 |
| 1.3 | La présente recherche | 13 |
| 2 | MÉTHODOLOGIE | 15 |
| 2.1 | Recherche des perceptions des acteurs | 15 |
| 2.2 | Instruments | 15 |
| 2.2.1 | Questionnaire en ligne adressé aux répondants des commissions scolaires | 16 |
| 2.2.2 | Guide d'entrevue téléphonique des répondants des commissions scolaires | 22 |
| 2.2.3 | Présentation des guides d'entrevues dans les milieux | 23 |
| 2.2.3.1 | Présentation du guide d'entrevue : directions d'école | 23 |
| 2.2.3.2 | Présentation du guide d'entrevue : enseignants de l'accueil ou du soutien | 23 |
| 2.2.3.3 | Présentation du guide d'entrevue : enseignants de la classe ordinaire | 24 |
| 2.2.3.4 | Présentation du guide d'entrevue : élèves | 24 |
| 2.2.3.5 | Présentation du guide d'entrevue : parents | 25 |
| 2.3 | Analyse des entrevues | 25 |
| 2.3.1 | Démarche d'analyse des entrevues et codage | 26 |
| 2.3.2 | Démarche de réalisation des portraits d'écoles et de la synthèse | 26 |
| 2.3.2.1 | Plan de la synthèse du portrait des écoles de la région du Grand Montréal | 27 |
| 2.3.2.2 | Plan de la synthèse du portrait des écoles de Québec et de régions | 28 |
| 3 | RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE : PRÉSENTATION | 31 |
| 3.1 | Résumé global des résultats du questionnaire en ligne | 31 |
| 4 | RÉSULTATS DES ENTREVUES TÉLÉPHONIQUES : PRÉSENTATION | 39 |
| 4.1 | Résumé des résultats des entrevues téléphoniques | 39 |
| 5 | INTRODUCTION AUX SYNTHÈSES DES PORTRAITS D'ÉCOLES | 41 |
| 5.1 | Présentation des milieux : Région du grand Montréal | 41 |
| 5.1.1 | Description des milieux | 41 |
| 5.1.2 | Modèles de services offerts dans les écoles visitées | 42 |
| 5.1.2.1 | Les répondants des commissions scolaires | 42 |
| 5.1.2.2 | Les acteurs rencontrés dans les établissements scolaires | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 5.2 Synthèse des portraits : Région du Grand Montréal | 43 |
| 5.2.1 L'inscription, le repérage et l'identification des élèves | 43 |
| 5.2.1.1 Pratiques dans les écoles | 43 |
| 5.2.1.2 Constats et commentaires | 44 |
| 5.2.1.3 Pistes d'action | 45 |
| 5.2.2 Les locaux | 46 |
| 5.2.2.1 Pratiques dans les écoles | 46 |
| 5.2.2.2 Constats et commentaires | 46 |
| 5.2.2.3 Pistes d'action | 47 |
| 5.2.3 Le financement | 47 |
| 5.2.3.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires | 47 |
| 5.2.3.2 Pistes d'action | 48 |
| 5.2.4 Les modèles de services – Le cheminement des élèves | 49 |
| 5.2.4.1 Pratiques dans les écoles | 49 |
| 5.2.4.2 Constats et commentaires | 52 |
| 5.2.4.3 Pistes d'action | 60 |
| 5.2.5 Les élèves à besoins autres et les services complémentaires | 61 |
| 5.2.5.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires | 61 |
| 5.2.5.2 Pistes d'action | 63 |
| 5.2.6 Les relations entre l'école, la famille et la communauté | 63 |
| 5.2.6.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires | 64 |
| 5.2.6.2 Pistes d'action | 65 |
| 5.2.7 Le matériel, les interventions pédagogiques et l'évaluation | 65 |
| 5.2.7.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires | 65 |
| 5.2.7.2 Pistes d'action | 67 |
| 5.2.8 Les aspects organisationnels et humains | 68 |
| 5.2.8.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires | 68 |
| 5.2.8.2 Pistes d'action | 70 |
| 5.2.9 Conclusion et éléments de réflexion | 71 |
| 5.3 Présentation des milieux : Québec et régions | 76 |
| 5.3.1 Description des milieux | 76 |
| 5.3.2 Modèles de services offerts dans les écoles visitées | 77 |
| 5.3.2.1 Les répondants des commissions scolaires | 77 |
| 5.3.2.2 Les acteurs rencontrés dans les établissements scolaires | 77 |
| 5.4 Synthèse des portraits : Québec et régions | 78 |
| 5.4.1 L'inscription, le repérage et l'identification des élèves | 78 |
| 5.4.1.1 Pratiques dans les écoles | 78 |
| 5.4.1.2 Constats et commentaires | 81 |
| 5.4.1.3 Pistes d'action | 82 |
| 5.4.2 Les locaux | 83 |
| 5.4.2.1 Pratiques dans les écoles | 83 |
| 5.4.2.2 Constats et commentaires | 83 |
| 5.4.2.3 Pistes d'action | 84 |
| 5.4.3 Le financement | 84 |
| 5.4.3.1 Pratiques dans les écoles | 84 |
| 5.4.3.2 Constats et commentaires | 86 |
| 5.4.3.3 Pistes d'action | 86 |
| 5.4.4 Les modèles de services | 87 |
| 5.4.4.1 Pratiques dans les écoles | 87 |
| 5.4.4.2 Constats et commentaires | 88 |
| 5.4.4.3 Pistes d'action | 93 |

| | | |
|---------------------|---|------------|
| 5.4.5 | Organisationnel humain, élèves à besoins autres et services complémentaires | 93 |
| 5.4.5.1 | Pratiques dans les écoles | 94 |
| 5.4.5.2 | Constats et commentaires | 97 |
| 5.4.5.3 | Pistes d'action | 98 |
| 5.4.6 | Intégration des élèves | 99 |
| 5.4.6.1 | Pratiques dans les écoles | 99 |
| 5.4.6.2 | Constats et commentaires | 104 |
| 5.4.6.3 | Pistes d'action | 105 |
| 5.4.7 | Le matériel pédagogique, les interventions et l'évaluation | 109 |
| 5.4.7.1 | Pratiques dans les écoles | 109 |
| 5.4.7.2 | Constats et commentaires | 115 |
| 5.4.7.3 | Pistes d'action | 115 |
| 5.4.8 | Conclusion | 117 |
| 5.5 | Synthèse comparative | 125 |
| 6 | CONCLUSION | 134 |
| 7 | RÉFÉRENCES | 138 |
| 8 | ANNEXES | 140 |
| Annexe 1 | | 141 |
| Annexe 2 | | 144 |
| Annexe 3 | | 2 |
| Annexe 4 | | 40 |
| Annexe 5 | | 47 |
| Annexe 6 | | 52 |
| Annexe 7 | | 58 |
| Annexe 8 | | 64 |
| Annexe 9 | | 70 |
| Annexe 10 | | 76 |
| Annexe 11 | | 78 |
| Annexe 12 | | 82 |
| Annexe 13 | | 109 |
| Annexe 13. 1 | | 112 |
| Annexe 13. 2 | | 114 |

| | |
|--------------------|------------|
| Annexe 13.3 | 176 |
| Annexe 13.4 | 189 |
| Annexe 13.5 | 193 |
| Annexe 14 | 197 |
| Annexe 15 | 199 |

Remerciements

Nous voulons remercier toutes les personnes qui ont prêté leur concours à la réalisation du *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration* dont le mandat nous avait été confié par la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC).

Tout d'abord, nous tenons à remercier Madame Louise Fortin, Directrice de la DSCC qui nous a initialement incitées à réaliser cette recherche et nous a par la suite épaulées dans les premières étapes de l'enquête. Nous voulons témoigner notre gratitude à Madame Claire Chamberland qui, ayant pris la relève de la DSCC, s'est engagée dans un premier temps dans une démarche de compréhension des données issues du questionnaire en ligne et des entrevues téléphoniques puis, dans un deuxième temps, de suivi lors de la réalisation des portraits d'écoles, l'ensemble allant servir à produire nos recommandations. Enfin, nous exprimons nos remerciements à Monsieur Christian Rousseau, Directeur de la DSCC, auprès de qui nous déposons ce rapport et à qui incombe désormais la responsabilité de veiller à son acheminement auprès des instances ministérielles concernées.

Nous tenons également à souligner la précieuse collaboration de plusieurs personnes du MELS, notamment celle de Julie-Madeleine Roy, du Service de la recherche de la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, qui s'est impliquée dans la préparation et la passation du questionnaire en ligne; également celle de Jacinthe Therrien, Marielle Messier et Isabelle-Anne Beck, conseillères rattachées à la DSCC, qui, grâce à leur connaissance du dossier et des milieux concernés, nous ont prodigué des conseils pertinents, que ce soit au moment de la mise sur pied de l'enquête ou lors du choix des modalités pour en rendre compte.

Nos remerciements les plus sincères vont à nos auxiliaires de recherche, soit pour l'équipe de Québec et des régions, Karina Satriano, Marc-André Lapointe, David Mousseau, Amélie Lachance, Élisabeth Cyr, Audrey Noël, Lisa-Marie Lamothe et Pascale Rousseau et, pour l'équipe du Grand Montréal, Amina Triki, Tresa Murphy et Rita Saboundjian pour leur contribution à différentes étapes de la recherche et surtout leur constance et persévérance au travail.

Que soient aussi remerciés les responsables de dossier des commissions scolaires qui ont répondu au questionnaire en ligne puis qui, par la suite, ont participé aux entrevues téléphoniques. Également les Directions d'écoles qui nous ont ouvert leurs portes et nous ont permis de réaliser nos entrevues en focus groupes auprès d'enseignants de l'accueil et de la classe ordinaire de même qu'auprès de parents et d'élèves en processus d'intégration.

Zita De Koninck
Professeure titulaire
Université Laval

Françoise Armand
Professeure titulaire
Université de Montréal

1 INTRODUCTION

L'accueil d'enfants immigrants dans un réseau scolaire pose un réel défi d'intégration lorsque cet accueil doit se réaliser à l'intérieur d'une société où plusieurs langues sont en présence et où l'une d'entre elles exerce une force d'attraction exceptionnelle. Alors qu'au début des années 1960 le Québec connaissait une chute drastique de son indice de natalité et que cet indice signifiait que sa population ne pouvait plus désormais à elle seule assurer le remplacement des générations, sa survie en tant que société était menacée. Il fallait donc intensifier le recours à l'immigration internationale pourtant déjà bien existante dans cette province du Canada. Pour les francophones du Québec, le poids d'une augmentation de cette immigration n'était cependant pas sans conséquence si la majorité des nouveaux arrivants persistaient à opter pour l'anglais comme langue d'usage plutôt que pour le français qui était pourtant la langue de la majorité à cette époque, mais dont le statut économique était plutôt faible comparativement à celui de l'anglais.

Le défi qu'a voulu relever le Québec dans les années 1970 était donc celui de l'intégration des nouveaux arrivants à la population francophone. Marc V. Levine (2003, p. 366) parle de « véritable révolution linguistique » pour décrire les changements qui se sont opérés au cours des dernières décennies dans le but d'assurer la pérennité du français. Une conjugaison de facteurs a été à l'origine de cette révolution, soit une forte mobilisation populaire et le recours à des lois linguistiques. Même si l'ouverture des premières classes d'accueil remonte à 1969, c'est l'application de la Charte de la langue française, laquelle rendait obligatoire la fréquentation de l'école francophone pour les enfants nouvellement arrivés, issus de l'immigration, qui a eu un effet significatif sur le nombre d'élèves désormais inscrits dans les écoles francophones de la région de Montréal. Tel que le rapporte Bernard (2000), l'effet le plus spectaculaire de la législation sera cependant celui d'avoir complètement inversé la tendance de l'inscription des élèves allophones aux écoles de langue anglaise. En effet, d'après les chiffres du ministère de l'Éducation, avant la promulgation de la Loi 101 en 1977, la majorité des élèves allophones étaient inscrits dans les écoles anglaises. Ainsi cette tendance a très vite changé puisque si globalement, pour les trois ordres d'enseignement confondus, en 1978-1979, 27,3% d'élèves fréquentaient le secteur francophone du système public et 72,7% le secteur anglophone, en 1989-1990, la pyramide s'était inversée : 70,84% d'élèves allophones fréquentaient le secteur francophone et 29,16% le secteur anglophone. Depuis ce constat, indiquant l'effet marqué de la législation, l'École québécoise n'a cessé d'assurer des mesures de soutien à l'apprentissage du français auprès des élèves issus de l'immigration nouvellement arrivés. De 1980 à 1995, ce sont entre 13 000 et 14 000 élèves par année qui intègrent le secteur francophone. Une vague suivie d'une légère augmentation après 2000. À titre d'exemple : 13 132 élèves en 1998-1999; 15 729 en 2002-2003; 17 485 en 2007-2008. Cette croissance du nombre d'élèves était aussi assortie d'une diversification des sources d'immigration et des langues parlées par ces

derniers. En effet, des chiffres récents indiquent que sur l'île de Montréal, 237 langues différentes sont parlées.

Le défi de l'accueil d'un nombre croissant de jeunes dans le secteur francophone des écoles montréalaises n'était pas le seul à relever. Il fallait également se pencher sur la réussite de leur intégration scolaire. Ainsi, la mise en place de services pour assurer l'intégration linguistique des élèves nouvellement arrivés a sans cesse été accompagnée d'une réflexion pédagogique. Aussi, différentes enquêtes ont permis de revoir les modèles mis de l'avant et d'interroger les principaux intervenants pour tenter d'apporter des ajustements sur divers plans, soit administratifs, organisationnels ou pédagogiques. Dans les lignes qui suivent, nous passerons en revue les principales enquêtes qui ont été réalisées afin de faire le point sur les services offerts et d'y apporter des ajustements. Ce sera l'occasion de prendre conscience à quel point la question des modèles a toujours été au cœur des débats. Cet historique nous permettra de situer la présente recherche en tant que nouvelle enquête.

1.1 Historique des enquêtes : un bref rappel

Depuis l'ouverture des premières classes d'accueil dans les années 1970, la question de l'efficacité des modes d'intégration linguistique et scolaire a toujours été au cœur des débats tenus par les différents acteurs des milieux éducatifs. Si, au départ, les préoccupations étaient davantage circonscrites autour des apprentissages linguistiques, de nouvelles questions se sont peu à peu posées relativement à l'intégration scolaire et sociale des élèves mettant chaque fois en cause les services et les modes d'intégration mis en place.

Un certain nombre d'enquêtes ont été conduites afin de faire le point sur les services offerts. Une première s'est déroulée de 1976 à 1978. Réalisée par Andreani et al. (1979), elle avait permis aux chercheurs de se pencher sur l'apprentissage du français et sur l'insertion sociale et l'intégration scolaire des élèves, selon le recours à des formules pédagogiques différentes, soit la classe d'accueil fermée ou l'insertion directe dans une école de quartier. Les résultats avaient permis aux auteurs de reconnaître la supériorité de la classe d'accueil sur le plan des habiletés langagières orales de même qu'en termes d'expérience scolaire plus positive.

En 1984, le MEQ manifestait son intention d'améliorer les services offerts à la clientèle pluriethnique et créait à cette fin un comité sur l'École québécoise et les communautés culturelles dont l'ensemble des recommandations figurant dans un premier rapport¹ fut entériné en 1985. Le mandat du comité fut alors prolongé et sa mission élargie devait conduire à ce que soient prises les mesures appropriées pour que soient réalisées les recommandations relevant de sa compétence. Dès juin 1985, une Table de coordination formée des délégués des différentes unités administratives du MEQ et d'un délégué du Ministère des communautés culturelles et de l'immigration (MICC) veillait à la répartition des recommandations entre les unités administratives, à l'étude des plans

¹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, (1985). *L'École québécoise et les communautés culturelles*. Québec.

préparés et approuvés par chacune des directions ainsi qu'au suivi de l'évolution du dossier et des réalisations en découlant. Pour s'assurer de la collaboration du milieu scolaire et afin d'analyser l'évolution de la problématique et de suggérer des mesures visant l'amélioration des services, un Comité du milieu scolaire fut mis sur pied en 1987-1988. Huit commissions scolaires étaient représentées dont trois de l'Île de Montréal et cinq autres de la grande région avoisinante, de même que les trois directions régionales et les Services éducatifs aux communautés culturelles (SECC). Un questionnaire fut alors utilisé dans ces huit commissions scolaires pour produire un état de la question, en termes de problèmes vécus et de solutions locales, ainsi qu'un ensemble de pistes d'interventions à privilégier pour l'avenir. Ayant le souci d'élargir la réflexion, le rapport de 1988² faisait également état de l'analyse d'un ensemble de rapports et de recherches, fondés essentiellement sur des données perceptuelles, produits depuis 1985. Douze recommandations furent alors soumises au Bureau du sous-ministre, assorties d'un budget nécessaire à leur application. Les recommandations touchaient les services aux élèves (ouverture de classes de maternelle à plein temps, prolongation des services, financement allant au-delà du séjour en classe d'accueil, mesures visant les jeunes immigrants analphabètes, établissement de critères aux fins de la répartition des budgets pour les milieux pluriethniques, ouverture du PELO à tous), le développement d'outils pédagogiques pour répondre aux besoins de la clientèle pluriethnique, la mise sur pied dans des commissions scolaires de projets ayant pour but de cerner la composition ethnique du personnel et d'un plan d'action visant l'embauche de personnel issu des communautés culturelles, la formation initiale des maîtres dans les universités relativement à l'éducation interculturelle et à la pratique pédagogique en milieu pluriethnique, le perfectionnement des milieux à l'éducation interculturelle, le soutien et l'intensification des recherches portant sur la scolarisation et l'intégration psychosociale des élèves des communautés culturelles et enfin, la mise sur pied d'une table de concertation regroupant des représentants de diverses instances du MEQ, d'autres ministères, d'organismes gouvernementaux ou de commissions scolaires et chargée de suivre l'évolution de la situation engendrée par la présence d'élèves issus des communautés culturelles dans le milieu scolaire.

En 1995, le MEQ, décidait à nouveau de faire un bilan. Le rapport produit par les *Services éducatifs aux communautés culturelles*, intitulé *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise* (1996)³ s'inscrivait dans la foulée d'un Avis du Conseil supérieur de l'éducation ayant pour titre *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, publié en 1993. Cet avis s'appuyait sur un examen de la problématique de la concentration ethnique réalisé sous un angle sociologique. Le rapport de 1995 visait à fournir un exposé des pratiques d'accueil et de francisation des élèves des communautés culturelles. Il regroupait un historique des services d'accueil, un portrait des effectifs et des résultats scolaires des

² Gouvernement du Québec, MEQ, (1988). *L'École québécoise et les communautés culturelles*. Québec.

³ Gouvernement du Québec, MEQ, (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise*. Québec

élèves et une description de l'organisation des services et de la gestion des ressources humaines. La démarche d'enquête utilisée avait, dans un premier temps, permis de recueillir, par le biais d'un questionnaire conçu à l'intention des commissions scolaires, des renseignements sur les pratiques; dans un deuxième temps, par le biais d'entrevues réalisées dans des écoles (7 écoles secondaires et 6 primaires pour les classes d'accueil et 6 écoles primaires pour les mesures d'accueil et de francisation), de poser un regard plus approfondi sur les modèles d'organisation des services et sur la gestion du personnel.

Le portrait de l'effectif qu'il avait permis de dresser faisait ressortir les changements observables dans l'origine des élèves et les langues parlées, dans la durée du séjour aux services d'accueil et de francisation qui tendait à se prolonger (mais pouvant tout de même varier grandement d'une commission scolaire à l'autre, plus particulièrement lorsqu'il s'agissait de mesures), de même que dans la présence d'un taux important d'élèves déclarés EHDAA. Au-delà de ce portrait, le rapport fournissait un compte-rendu des résultats scolaires des élèves recevant des services, comparés à ceux d'élèves inscrits dans la classe ordinaire. Ce compte-rendu offrait un aperçu des réussites de même que des principales difficultés auxquelles les élèves non francophones faisaient face en lecture et en écriture. Le rapport mentionnait également le défi à relever, eu égard aux élèves peu ou pas scolarisés éprouvant manifestement des difficultés d'intégration scolaire et signalait les résultats positifs obtenus auprès de cette clientèle dans deux expériences faisant appel à des assistants et assistantes d'enseignement.

Le rapport de 1996 avait débouché sur un certain nombre de constats relativement aux modèles privilégiés, aux caractéristiques du personnel enseignant assurant les services de même qu'à leur statut d'engagement et, enfin, aux besoins exprimés par les enseignants des classes en termes de matériel didactique et aux adaptations du matériel disponible, effectuées par les enseignants des mesures.

En ce qui a trait au repérage des élèves et à leur regroupement, le rapport faisait état d'une différence dans le choix des critères retenus pour désigner les élèves, selon qu'il s'agissait de commissions scolaires ayant des classes d'accueil et de francisation ou de commissions scolaires offrant des mesures. Soulignant que deux élèves sur trois se trouvaient en classe d'accueil fermée, sans contact avec leurs pairs des classes ordinaires dans un contexte académique, le rapport indiquait que ces élèves se voyaient par la suite intégrés directement à la classe ordinaire. Par ailleurs, dans les commissions scolaires qui avaient privilégié un modèle d'intégration progressive, les élèves pouvaient être intégrés aux classes ordinaires selon un mode de fréquentation allant d'une demi-journée par semaine à deux jours. A pu également être dégagé des dires de répondants des commissions scolaires que la majorité d'entre elles offraient du soutien linguistique aux élèves après leur intégration à la classe ordinaire.

Les réponses obtenues au questionnaire d'enquête ont permis de dégager un certain nombre d'éléments touchant les critères servant de base pour l'engagement du personnel enseignant œuvrant dans les classes d'accueil ou dispensant des mesures, soit la formation initiale, la qualification légale et la compétence. Le choix des premiers critères semble être commun pour les deux fonctions, mais d'autres viennent s'ajouter pour

l'embauche du personnel devant assurer des mesures. Le personnel recensé affecté à ce champ d'enseignement s'est révélé plus jeune que l'ensemble du personnel enseignant et comportait plus de femmes que d'hommes, de même que plus expérimenté dans la région de Montréal que dans le reste de la province. Si le statut d'enseignement s'est révélé être dans la majorité des cas « régulier temps plein » dans la région de Montréal, en province, il était dans la majorité des cas de type « temps partiel ». Dans ce dernier cas, l'engagement se faisait à la leçon ou à des fins de suppléance. Enfin, tel que rapporté, la moitié du personnel des services d'accueil appartenait à la catégorie « formation générale » en ce qui a trait au domaine de qualification. Seuls 8,4% avaient une formation en enseignement du français, langue maternelle et 12,2 % en enseignement du français, langue seconde.

1.2 Nécessité de mener une réflexion sur les modèles

Le MELS n'avait pas dressé de portrait des services d'accueil et de francisation dispensés par les commissions scolaires depuis 1995. Le dernier portrait remontait donc à dix ans lorsque commencèrent les réflexions sur la nécessité de faire à nouveau le point. Il importe ici de rappeler que le dernier exercice avait eu pour retombée la mise en place du *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF). La mise en application de ce programme faisait en sorte que les CS avaient toute l'autonomie de mettre en place les services éducatifs d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français les plus appropriés à leurs milieux respectifs afin de faciliter l'intégration à une classe française ordinaire de ces élèves qui ont une connaissance insuffisante du français. Ainsi, depuis l'implantation du PASAF en 1997-1998, aucune donnée quant à la nature des services offerts n'avait été recueillie dans aucun des systèmes de données du MELS puisque aucune demande de déclaration de cette donnée auprès des CS n'avait été prévue.

La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation culturelle* (1998) avait souligné la priorité accordée à l'atteinte d'une plus grande maîtrise du français. La première orientation de cette politique indiquait que la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombait à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement et qu'il était important de favoriser, quand cela était possible, une intégration progressive de ces élèves dans la classe ordinaire. Le plan d'action (1998-2002) proposait des mesures pour faciliter la mise en œuvre de cette orientation (mesure 3) : « S'assurer de l'élaboration et de la mise sur pied de divers modèles d'intervention adaptés à chacun des milieux et qui ont pour objet de faire partager la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés par l'ensemble des acteurs scolaires non seulement à l'intérieur de l'établissement d'enseignement, mais aussi au sein de la communauté éducative ». À des degrés divers, selon les contextes, des projets-pilote qui expérimentaient des modèles novateurs d'enseignement du français langue seconde, langue d'enseignement, auprès des nouveaux arrivants, ont été mis en œuvre. Un réseau d'échange sur ces expériences a été mis en place par la Direction des Services aux Communautés Culturelles mais, jusqu'à ce jour, ces dernières n'avaient pas fait l'objet d'évaluations systématiques. Ainsi, l'École québécoise avait été témoin d'innovations pédagogiques sans nécessairement que celles-ci fassent l'objet d'une analyse ou d'une critique en vue de songer à des implantations élargies. Il apparaissait donc important de se pencher à nouveau sur les modèles de service offerts aux élèves

issus de l'immigration afin d'être en mesure de statuer sur leur évolution à la suite des nouveaux modes de financement, davantage spécifiques pour l'élève désigné, introduits lors de la mise en place du PASAF. Plus largement, il s'avérait nécessaire d'examiner ces services à la lumière des grands principes de la réforme du curriculum initiée en l'an 2000.

1.3 La présente recherche

La présente étude, réalisée dans le cadre d'un contrat accordé par la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, avait pour mandat d'une part, de tracer un portrait général des différents services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves immigrants nouvellement arrivés et, d'autre part, d'examiner les différents modèles qui se sont développés à travers les représentations de divers acteurs du système scolaire, afin d'engager une réflexion sur les pratiques mises en place ces dernières années, tant à Montréal que dans les régions.

Le premier volet de la recherche consistait à recueillir, auprès des responsables de ces services dans 32 commissions scolaires, 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 ainsi que sur les modèles privilégiés d'organisation et de prestation des services pour chacun des trois ordres d'enseignement. Ensuite, des informations étaient demandées sur le suivi des élèves une fois intégrés en classe ordinaire. Enfin, il s'agissait de sonder, lors de 42 entrevues téléphoniques, les perceptions de ces responsables sur ces mêmes questions afin d'obtenir des éléments de précision et de clarification.

Le deuxième volet de la recherche visait à approfondir notre compréhension de ces modèles en examinant leur mise en œuvre dans un échantillon de 15 sites à Montréal et en région, puis en recueillant les représentations que divers acteurs du système éducatif (enfants, parents, directions d'école, enseignants des classes ordinaires, de classe d'accueil et de soutien linguistique) avaient de ces modèles. 85 séances d'entrevues ont eu lieu, rejoignant ainsi 292 personnes. Les verbatims recueillis auprès de ces divers acteurs ont été transcrits et anonymisés puis traités à l'aide du logiciel QDA miner afin de réaliser des portraits de modèles de service.

L'originalité de la présente recherche réside donc dans le fait qu'elle allait non seulement permettre de recueillir des renseignements d'ordre factuel sur la mise en place des modèles, mais qu'elle allait de surcroît accorder une place importante aux représentations des intervenants des milieux scolaires relativement à leurs pratiques et à leurs rôles dans le processus d'intégration des élèves. Enfin elle donnait une voix aux parents et aux élèves, les invitant à faire part de leur vécu dans le cadre du processus d'intégration.

Dans les sections qui suivent, le lecteur trouvera une description de la méthodologie adoptée ainsi qu'une présentation des instruments retenus. Suivront, dans l'ordre, une présentation succincte des résultats obtenus par le biais du questionnaire en ligne de même que par l'entremise des entrevues téléphoniques réalisées auprès des répondants des commissions scolaires, une synthèse des portraits d'écoles de la Région du Grand

Montréal et une autre synthèse des portraits d'école de Québec et des régions. Pour conclure, une réflexion sur les principaux enjeux signalés par les intervenants du milieu.

2 MÉTHODOLOGIE

La présente section de ce rapport est dédiée à l'exposition de la méthodologie adoptée pour mener l'enquête auprès des commissions scolaires qui accueilleraient des élèves nouvellement arrivés, issus de l'immigration. Nous nous attarderons en premier lieu à nos choix méthodologiques (2.1) puis nous fournirons des renseignements sur les instruments utilisés (2.2) et sur les analyses effectuées (2.1).

2.1 Recherche des perceptions des acteurs

Le premier objectif de la recherche était de répertorier les modèles de services mis en place à l'intérieur de l'école publique québécoise pour veiller à l'intégration des élèves nouvellement arrivés ou issus de l'immigration. Le deuxième de sonder les perceptions des responsables de dossier à l'égard du ou des modèles privilégiés dans leur milieu pour ensuite inviter ces derniers à s'exprimer sur les avantages liés aux modèles dont ils avaient l'expérience et sur les principales difficultés rencontrées dans leur application. Enfin, le troisième objectif était d'aller dans des milieux désignés pour cette fois recueillir les perceptions de ceux et de celles qui vivent de très près et au quotidien cette application des modèles privilégiés. Avant d'entreprendre la recherche, une lettre émanant de la Direction des services aux communautés culturelles (voir l'Annexe 1) a été envoyée à toutes les directions générales des commissions scolaires pour les renseigner sur la recherche mise en place et pour solliciter leur collaboration à toutes les étapes du processus.

2.2 Instruments

Les instruments privilégiés ont été les suivants : un questionnaire en ligne, des entrevues téléphoniques et des entrevues de groupes. Le questionnaire en ligne (voir l'Annexe 2) allait nous permettre de joindre les responsables de dossier à travers la province dans un temps relativement court et sans coût important. L'accessibilité du questionnaire allait aussi nous assurer un taux de réponses élevé. En général, les renseignements recueillis à l'aide d'un questionnaire auquel les répondants ont accepté de répondre sont fiables. Par la suite, le traitement des réponses est relativement simple. Une fois les réponses au questionnaire dépouillées, les entrevues téléphoniques s'appuyant sur les réponses consignées ont pu être planifiées et personnalisées afin d'obtenir des précisions. Le recours à la technique du groupe de discussion (*focus group*) qui réunit des participants dans le cadre d'une discussion structurée allait nous permettre de recueillir des données riches et nuancées sur le vécu de l'intégration des élèves allophones dans différents milieux.

2.2.1 Questionnaire en ligne adressé aux répondants des commissions scolaires

Le but du questionnaire en ligne était d'obtenir des renseignements auprès des responsables des services d'accueil et de francisation des différentes commissions scolaires du Québec afin de dresser un portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire offerts aux élèves issus de l'immigration à l'échelle provinciale. Le questionnaire (voir l'Annexe 3) portait sur l'organisation de ces services offerts aux élèves des différents ordres d'enseignement, soit préscolaire 5 ans, primaire et secondaire, présents dans les écoles au 30 septembre 2005. L'analyse des données recueillies allait permettre au MELS et aux chercheurs de connaître les pratiques d'intégration qui avaient cours dans les commissions scolaires accueillant ces élèves. Cette analyse allait contribuer à tracer le portrait de la situation qui prévalait dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournirait aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998 soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones*.

Afin de dresser le portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire offerts aux élèves issus de l'immigration à l'échelle provinciale, nous avons adopté un questionnaire en cinq sections dont trois comportaient des sous-sections correspondant aux trois ordres d'enseignement visés. Chaque section comprenait une série de questions sous divers formats : des questions à options, des questions selon une échelle de fréquence, des questions à préciser et des questions fermées.

Les différentes sections sont respectivement intitulées:

Section 1 : Portrait du milieu

Section 2 : Portrait de la clientèle (sous-sections : préscolaire, primaire, secondaire)

Section 3 : Modèles de services (sous-sections : préscolaire, primaire, secondaire)

Section 4 : Fin des services (sous-sections : préscolaire, primaire, secondaire)

Section 5 : Gestion organisationnelle de la commission scolaire

Les réponses fournies dans ces différentes sections devaient nous permettre de rassembler l'information recherchée.

Section 1 : Portrait du milieu

La première section, portant sur les caractéristiques du milieu, comportait 9 questions (Q1A à Q1I) dont trois questions à réponse courte (Q1A à Q1C), une question à menu déroulant pour le choix de la fonction (Q1D), une question avec menu déroulant pour le choix de la commission scolaire (Q1E) et quatre questions à réponse numérique pour les données sur la population (Q1F à Q1I). Toutes ces questions visaient à obtenir des renseignements sur :

- 1) le responsable de l'accueil (Q1A et Q1B) ;
- 2) le répondant (Q1C et Q1D) ;

- 3) la commission scolaire et le nombre d'écoles offrant *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones* (Q1E et Q1F) ;
- 4) la population totale en formation générale ainsi que celle concernée par les services d'accueil (Q1G, Q1H et Q1I).

Les réponses aux questions ci-dessus, allaient nous permettre de déterminer dans quel type de milieu linguistique les élèves, appartenant à telle ou telle commission scolaire, étaient susceptibles d'évoluer.

À cette étape du questionnaire, le responsable désigné devait répondre à des questions pour les trois ordres d'enseignement, soit préscolaire 5 ans, primaire et secondaire. Aussi, à la section 2, en vue de dresser le portrait de la clientèle, chacune des questions posées devait l'être pour les trois niveaux signalés. Cette même démarche devait être effectuée à la section 3 qui portait sur les modèles de services ainsi qu'à la section 4 qui concernait la fin des services. À cette fin, le répondant était dirigé vers les questions concernant un niveau à la fois.

Section 2 : Portrait de la clientèle

Visant à connaître la clientèle bénéficiant de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et afin d'en dresser le portrait, la **deuxième section** comportait 6 questions (Q2A à Q2F), dont les formats étaient les suivants : trois questions à choix multiples (Q2A, Q2E et Q2F) ; une question à choix accompagnée d'une proportion en termes de pourcentage (Q2B) ; et deux questions selon une échelle de fréquence variant de « Toujours utilisé pour le repérage » à « Jamais utilisé pour le repérage » pour Q2C et de « Toujours utilisé pour l'identification » à « Jamais utilisé pour l'identification » pour Q2D. Ainsi, les réponses à ces questions allaient nous servir à déterminer pour chacun des ordres d'enseignement :

- 1) le nombre d'élèves recevant ces services selon le type de modèle de service et le niveau scolaire (Q2A) ;
- 2) le type ou les types de cheminements possibles depuis l'arrivée de l'élève jusqu'à son intégration finale en classe régulière ainsi que les pourcentages respectifs (Q2B) ;
- 3) la fréquence d'utilisation de certains éléments et critères pour effectuer le repérage initial des élèves susceptibles d'avoir besoin de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (Q2C) ;
- 4) la fréquence d'utilisation de certains éléments et critères pour identifier les élèves devant bénéficier de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (Q2D) ;
- 5) si des outils ou des épreuves sont utilisés en français, en mathématiques ou autres, qui est le/la responsable de les administrer (Q2E) ;
- 6) qui participe à la décision d'offrir des services d'accueil aux élèves concernés (Q2F).

Ce bloc de six questions nous a permis de prendre connaissance des pratiques d'intégration mises en place dans chaque commission scolaire interrogée ainsi que des

éléments qui guident les responsables dans la détermination de l'offre de services. Aussi, de nous renseigner sur les critères auxquels il est fait appel dans le processus de prise de décision. Enfin, de déterminer si la décision est prise par un seul intervenant ou par plusieurs et si une instrumentation particulière est utilisée.

Section 3 : Modèles de services

Ayant trait aux modèles de services offerts, la **troisième section** visait à recueillir de l'information pour le ou les modèles utilisés parmi les modèles proposés : 1) Modèle de classe d'accueil fermée; 2) Modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration ; 3) Modèle d'intégration partielle ; 4) Modèle d'intégration totale avec services de soutien à l'apprentissage du français ; 5) Modèle d'intégration totale sans service de soutien à l'apprentissage du français ; 6) Autre modèle.

Il importe ici de rappeler la définition correspondant à chacun de ces modèles :

1. Classe d'accueil fermée : *Les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil.*
2. Classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration : *Les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil, et bénéficient aussi d'aide à l'intégration de la part d'une personne ressource (en mathématique, en français, en compétences d'ordre intellectuel, etc.).*
3. Modèle d'intégration partielle : *Les élèves suivent des cours en classe d'accueil et assistent aussi à des cours avec les élèves de la classe ordinaire.*
4. Modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français : *Les élèves suivent tous leurs cours avec les élèves de la classe ordinaire et bénéficient de soutien à l'apprentissage du français.*
5. Modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français : *Les élèves suivent tous leurs cours avec les élèves de la classe ordinaire.*
6. Autre modèle : *Tout autre modèle ne correspondant à aucun des modèles énumérés ci-dessus.*

Le répondant devait d'abord répondre à une question pour désigner lequel ou lesquels de ces modèles avaient été retenus par sa commission scolaire pour chacun des niveaux (Q31, Q31X, Q32, Q32X, Q33, Q33X, Q34, Q34X, Q35, Q35X, Q36). Ensuite, pour chacun des modèles qu'il avait sélectionné comme étant présent dans la commission scolaire, le responsable des services d'accueil et de francisation devait répondre à une série de questions.

- ❖ La sous-section correspondant au **modèle de classe d'accueil fermée** comprenait 3 questions (Q31A à Q31C) : la première selon une échelle de fréquence («Toujours considéré», «Souvent considéré», «Parfois considéré» et «Jamais considéré») ; la

deuxième à réponse numérique (en pourcentage) et la troisième à choix multiples. Ces trois questions avaient pour objet de nous renseigner sur :

- 1) la fréquence avec laquelle certains éléments ont été considérés afin d'assigner un élève à ce type de modèle plutôt qu'à un autre (Q31A) ;
- 2) la proportion des élèves inscrits à ce modèle en fonction de la durée moyenne de leur séjour dans ce modèle ainsi que de leur niveau de scolarité (préscolaire 5 ans, primaire et secondaire (Q31B) ;
- 3) la proportion des élèves qui bénéficient de services complémentaires (orthophonie, psychologie, orthopédagogie, conseiller d'orientation, etc.) (Q31C).

❖ La sous-section relative au **modèle de classe fermée avec aide à l'intégration** comprenait 12 questions (Q32A à Q32L), dont une selon l'échelle de fréquence : «Toujours considéré», «Souvent considéré», «Parfois considéré» et «Jamais considéré» (Q32A) ; trois à réponse numérique (Q32B, Q32C et Q3.2D; la B exigeant une précision en termes de pourcentage) et huit à choix multiples avec une dernière option, « spécifiez » ou « précisez », lorsque le choix ne figure pas parmi les possibilités (Q32E à Q32L). Seule la Q32I fait exception puisqu'elle n'offrait pas la possibilité de préciser un choix autre. Par le biais de ces questions, nous pouvions accéder à l'information suivante :

- 1) la fréquence avec laquelle certains éléments ont été considérés afin d'assigner un élève à ce type de modèle plutôt qu'à un autre (Q32A) ;
- 2) la proportion des élèves inscrits à ce modèle en fonction de la durée moyenne de leur séjour dans ce modèle (Q32B) ;
- 3) le nombre moyen de séances d'aide à l'intégration ainsi que leur fréquence et leur durée moyenne (Q32C et Q32D) ;
- 4) la forme sous laquelle cette aide à l'intégration est fournie (Q32E) ;
- 5) la formule de regroupement qui est privilégié (Q32F) ;
- 6) le moment de la journée où les élèves reçoivent cette aide selon les différents niveaux de scolarité (Q32G) ;
- 7) les matières (activités) dont les élèves sont généralement retirés pour recevoir cette aide selon les différents niveaux de scolarité (Q32H) ;
- 8) le moment où cette aide a débuté pour les élèves des différents niveaux de scolarité inscrits à ce programme au 30 septembre 2005 (Q32I) ;
- 9) les éléments favorisant la mise en place de ce programme (Q32J) ;
- 10) qui fournit cette aide à l'intégration (Q32K) ;
- 11) la proportion des élèves qui bénéficient de services complémentaires (orthophonie, psychologie, orthopédagogie, conseiller d'orientation, etc.) (Q32L).

❖ La sous-section portant sur le **modèle d'intégration partielle** comprenait 13 questions (Q33A à Q33M), soit une première question (Q33A) suivant toujours la même échelle de fréquence («Toujours considéré», «Souvent considéré», «Parfois considéré» et «Jamais considéré»), trois questions à réponse numérique (Q33B, Q33D et Q33E; la B sollicitant une précision en termes de pourcentage), sept questions à choix multiples avec le recours à l'option « spécifiez » ou « précisez » (Q33F, Q33G, Q33I, Q33K, Q33L et Q33M). Seule la Q33H fait exception car elle n'offrait pas la possibilité de préciser un choix autre. Finalement, deux questions avec choix de

réponse entre « oui » et « non » (Q33C et Q33J). L'ensemble de ces questions visait à connaître :

- 1) la fréquence avec laquelle certains éléments ont été considérés afin d'assigner un élève à ce type de modèle plutôt qu'à un autre (Q33A) ;
- 2) la proportion des élèves inscrits à ce modèle en fonction de la durée moyenne de leur séjour dans ce modèle (Q33B) ;
- 3) si cette intégration partielle est réalisée de façon progressive au courant de l'année scolaire (Q33C) ;
- 4) la fréquence et la durée moyenne des périodes d'intégration (Q33D et Q33E) ;
- 5) les matières (activités) où les élèves sont intégrés selon leur niveau de scolarité (Q33F) ;
- 6) les matières (activités) dont les élèves sont généralement retirés pour recevoir cette aide selon les différents niveaux de scolarité (Q33G) ;
- 7) le moment où cette aide a débuté pour les élèves des différents niveaux de scolarité inscrits à ce programme au 30 septembre 2005 (Q33H) ;
- 8) les deux éléments les plus importants qui ont favorisé la mise en place de ce modèle (Q33I) ;
- 9) si, en plus de ces services d'aide à l'intégration, d'autres services sont offerts, quels sont ces services et qui les offre (Q33J, Q33K et Q33L) ;
- 10) la proportion des élèves qui bénéficient de services complémentaires (orthophonie, psychologie, orthopédagogie, conseiller d'orientation, etc.) (Q3.3m).

❖ La sous-section sur le **modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français** comportait 14 questions (Q34A à Q34N), à savoir : une première question (Q34A) au moyen d'une échelle de fréquence variant de « Toujours considéré » à « Jamais considéré » ; neuf questions à choix multiples (Q34B, Q34C, Q34G, Q34H, Q34I, Q34K, Q34M et Q34N) permettant au répondant de préciser ou de spécifier si le choix de réponse ne figure pas dans les possibilités présentées, hormis la Q34J n'offrant pas la possibilité de préciser un choix autre ; trois questions à réponse numérique (Q34D à Q3.4F; le D sollicitant une précision en termes de pourcentage) et une question (Q34L) où l'on doit répondre par « oui » ou par « non ». Ces 14 questions rendaient possible de rassembler des précisions relatives à :

- 1) la fréquence avec laquelle certains éléments ont été considérés afin d'assigner un élève à ce type de modèle plutôt qu'à un autre (Q34A) ;
- 2) les critères utilisés pour déterminer à quel niveau scolaire un élève est intégré et lesquels sont les plus importants (Q34B et Q34C) ;
- 3) la proportion des élèves inscrits à ce modèle en fonction de la durée moyenne de leur séjour dans ce modèle (Q34D) ;
- 4) la fréquence et la durée moyenne des séances de soutien à l'apprentissage du français (Q34E et Q34F) ;
- 5) le moment de la journée où les élèves reçoivent les services de soutien selon les différents niveaux de scolarité (Q34G) ;
- 6) les matières (activités) dont les élèves sont généralement retirés pour recevoir cette aide selon les différents niveaux de scolarité (Q34H) ;
- 7) qui offre ce soutien à l'apprentissage du français (Q34I) ;

- 8) le moment où ces services de soutien ont débuté pour les élèves des différents niveaux de scolarité inscrits à ce programme au 30 septembre 2005 (Q34J) ;
- 9) les deux éléments les plus importants qui ont favorisé la mise en place de ce modèle (Q34K) ;
- 10) le fait qu'un suivi soit assuré ou non pour les élèves intégrés totalement en classe régulière et si oui quels sont les moyens qui ont été mis en place pour assurer le suivi de ces élèves (Q34L et Q34M) ;
- 11) la proportion des élèves qui bénéficient de services complémentaires (orthophonie, psychologie, orthopédagogie, conseiller d'orientation, etc.) (Q34N).

❖ La sous-section centrée sur le **modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français** comprenait 6 questions (Q35A à Q35F) parmi lesquelles on observe : une première question (Q35A) selon une échelle de fréquence de quatre points incluant les termes : «Toujours considéré», «Souvent considéré», «Parfois considéré» et «Jamais considéré»; quatre questions à choix multiples (Q35B, Q35C, Q35E et Q35F) ayant une dernière option « précisez » lorsque le choix ne se trouvait pas parmi les possibilités proposées. Seule la question la Q35F fait exception puisqu'elle n'offrait pas la possibilité de préciser une autre option. Enfin, une question fermée à réponse « oui » ou « non ». L'ensemble de ces questions cherchait à spécifier :

- 1) la fréquence avec laquelle certains éléments ont été considérés afin d'assigner un élève à ce type de modèle plutôt qu'à un autre (Q35A) ;
- 2) les critères utilisés pour déterminer à quel niveau scolaire un élève est intégré et lesquels sont les plus importants (Q35B et Q35C) ;
- 3) si un suivi est assuré auprès des élèves intégrés totalement en classe régulière et quels sont les moyens mis en place pour assurer le suivi de ces élèves (Q35D et Q35E) ;
- 4) la proportion des élèves qui bénéficient de services complémentaires (orthophonie, psychologie, orthopédagogie, conseiller d'orientation, etc.) (Q35F).

❖ Dans la sous-section correspondant à **autre modèle**, le répondant était dirigé vers un message lui indiquant qu'il serait contacté ultérieurement afin de lui permettre de détailler cet autre modèle, et ceci pour chaque niveau scolaire.

Section 4 : Fin des services

La **quatrième section** du questionnaire, axée sur la fin des services, pour chacun des niveaux d'enseignement, était composée de 6 questions (Q4A à Q4F) se présentant comme suit : trois questions à choix multiples (Q41A, Q41B et Q41E); une question à échelle de fréquence (« Participe toujours à la décision », « Participe souvent à la décision », « Participe parfois à la décision » et « Ne participe jamais à la décision ») (Q41C) ; et deux questions à choix de réponse entre « oui » et « non » (Q41D et Q41F). En fait, ces questions devaient permettre de déterminer :

- 1) les éléments considérés pour décider de mettre fin aux services d'un élève selon les différents niveaux de scolarité et lesquels de ces éléments sont considérés comme étant les plus importants (Q41A et Q41B) ;

- 2) qui est le responsable de mettre fin aux services et quelle est la fréquence de sa participation (Q41C) ;
- 3) si un suivi est assuré auprès des élèves qui ne reçoivent plus de services et quels moyens ont été mis en place pour assurer le suivi de ces élèves (Q41D et Q41E) ;
- 4) s'il arrive que des élèves soient retournés en classe d'accueil fermée à la suite de leur intégration en classe régulière (Q41F).

Section 5 : Gestion organisationnelle de la commission scolaire

En dernier lieu, la **cinquième section** intitulée «Gestion organisationnelle de la commission scolaire», était constituée essentiellement de 6 questions (Q5A à Q5F) : deux questions fermées « oui »/« non » (Q5A et Q5C), deux questions à choix multiples avec l'option de spécification (Q5B et Q5E), une question à réponse courte (Q5D) et une question à réponse numérique (Q5F), dont la finalité était de savoir :

- 1) si la commission scolaire a une politique locale d'accueil et d'intégration des élèves immigrants (Q5A) ;
- 2) qui est le responsable de l'organisation des services d'accueil et d'intégration dans la commission scolaire concernée (Q5B) ;
- 3) si, à la suite d'une entente, la commission scolaire en question accueille des élèves d'une autre commission scolaire pour leur offrir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et, si oui, quelles sont ces commissions scolaires (Q5C et Q5D);
- 4) les raisons pour lesquelles cette entente a été conclue (Q5E) ;
- 5) le nombre d'élèves visés par cette entente en 2005-2006 (Q5F).

2.2.2 Guide d'entrevue téléphonique des répondants des commissions scolaires

Le but de l'entrevue téléphonique, réalisée par les chercheurs, était de compléter et d'approfondir les renseignements obtenus par le biais du questionnaire en ligne auprès des responsables des services d'accueil et de francisation des différentes commissions scolaires du Québec afin de dresser un portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire offerts aux élèves issus de l'immigration à l'échelle provinciale. Comme le questionnaire, l'entrevue portait sur l'organisation des services offerts aux élèves des différents ordres d'enseignement, soit préscolaire 5 ans, primaire et secondaire, présents dans les écoles au 30 septembre 2005 (voir l'Annexe 4).

L'analyse des données recueillies allait permettre au MELS et aux chercheurs de connaître les pratiques d'intégration qui avaient cours dans les commissions scolaires accueillant ces élèves. Cette analyse contribuerait à tracer le portrait de la situation qui prévalait dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournirait aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998, soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones*.

Afin de dresser le portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire offerts aux élèves issus de l'immigration à l'échelle provinciale, nous avons repris, dans ce guide d'entrevue, les cinq sections qui étaient présentes dans le questionnaire en ligne.

Préalablement, il est à noter que, pour chaque section et de façon individualisée auprès de chaque personne interviewée, nous sommes revenus sur des réponses qui, après le dépouillement du questionnaire, pour une raison ou une autre, nécessitaient un approfondissement. La personne qui allait procéder à ces entrevues avait donc en main un gabarit lui fournissant de manière synthétique les réponses fournies par le répondant accompagnées, en regard, de notes lui indiquant quels renseignements ou commentaires additionnels aller chercher.

2.2.3 Présentation des guides d'entrevues dans les milieux

Dans les sous-sections qui suivent, nous ferons une brève présentation des guides d'entrevues utilisés pour mener les entrevues auprès des différents acteurs. Même si ce sont essentiellement les mêmes thèmes qui ont été abordés, les guides ont permis de tenir compte de la spécificité des répondants et de leur connaissance du sujet traité.

2.2.3.1 Présentation du guide d'entrevue : directions d'école

Le but de l'entrevue, réalisée par des auxiliaires de recherche auprès des directeurs/directrices d'école était d'obtenir auprès de ces personnes des renseignements sur les services offerts, mais également de recueillir leurs perceptions de ces services (voir l'Annexe 5). Ce sont essentiellement les aspects organisationnels des services offerts qui ont été abordés. L'analyse de ces entrevues permettrait au MELS et aux chercheurs de mieux connaître les pratiques d'intégration qui avaient cours dans les commissions scolaires et surtout de recueillir le point de vue des directions d'école. Pour cette raison, cette analyse contribuerait à tracer le portrait de la situation qui prévalait dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournirait aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998, soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones*, ainsi que sur le rôle des directions d'école qui accueillent les élèves issus de l'immigration pour un stage en classe d'accueil ou pour certaines périodes concurremment à un stage en classe d'accueil ou alors que ces derniers reçoivent toujours des services de soutien à l'apprentissage du français.

Les thèmes traités lors de l'entrevue étaient les suivants :

Section 1 : formation et cheminement du directeur/directrice d'école

Section 2 : modèles de services et perceptions

Section 3 : rôle exercé par les directeurs/directrices d'école

2.2.3.2 Présentation du guide d'entrevue : enseignants de l'accueil ou du soutien

Le but de l'entrevue, réalisée par des auxiliaires de recherche auprès d'enseignants de classes d'accueil ou d'enseignants offrant des services de soutien à l'apprentissage du français, était d'obtenir auprès de ces personnes des renseignements sur les services offerts, mais également de recueillir leurs perceptions de ces services (voir l'Annexe 6).

Ce sont essentiellement les aspects organisationnels des services offerts qui ont été abordés. L'analyse de ces entrevues allait permettre au MELS et aux chercheurs de mieux connaître les pratiques d'intégration qui avaient cours dans les commissions scolaires et surtout de recueillir le point de vue de praticiens. Pour cette raison, cette analyse contribuerait à tracer le portrait de la situation qui prévalait dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournirait aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998, soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones*, ainsi que sur le rôle des enseignants intervenant à l'intérieur de ces modèles.

Les thèmes traités lors de l'entrevue étaient les suivants :

Section 1 : formation et cheminement de l'enseignant de l'accueil ou de l'enseignant dispensant des services de soutien à l'apprentissage du français

Section 2 : modèles de services et perceptions

Section 3 : rôle exercé par l'enseignant de classe d'accueil ou le responsable des mesures de soutien à l'apprentissage du français dans l'intégration socio-scolaire

2.2.3.3 Présentation du guide d'entrevue : enseignants de la classe ordinaire

Le but de l'entrevue, réalisée par des auxiliaires de recherche auprès d'enseignants de classes ordinaires réunis en focus groupe était d'obtenir auprès de ces personnes des renseignements sur les services offerts, mais également de recueillir leurs perceptions de ces services (voir l'Annexe 7). Ce sont essentiellement les aspects organisationnels qui ont été abordés mais également la dimension pédagogique. L'analyse de ces entrevues allait permettre au MELS et aux chercheurs de mieux connaître les pratiques d'intégration qui avaient cours dans les commissions scolaires et surtout de recueillir le point de vue de praticiens. Pour cette raison, cette analyse contribuerait à tracer le portrait de la situation qui prévalait dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournirait aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998, soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones*, ainsi que sur le rôle des enseignants qui accueillent les élèves issus de l'immigration après leur stage en classe d'accueil ou pour certaines périodes concurremment à leur stage en classe d'accueil ou alors que ces derniers reçoivent toujours des services de soutien à l'apprentissage du français.

Les thèmes traités lors de l'entrevue étaient les suivants :

Section 1 : formation et cheminement de l'enseignant de la classe ordinaire

Section 2 : modèles de services et perceptions

Section 3 : rôle exercé par l'enseignant de classe ordinaire

Section 4 : pédagogie

2.2.3.4 Présentation du guide d'entrevue : élèves

Le but de l'entrevue, réalisée par des auxiliaires de recherche auprès des élèves ayant reçu des services de soutien à l'apprentissage du français, était d'obtenir auprès de ces élèves des renseignements sur leur expérience de fréquentation des services offerts, mais également de recueillir leurs perceptions de ces services (voir l'Annexe 8). Ce sont essentiellement les aspects de leur intégration linguistique, scolaire et sociale qui ont été abordés. L'analyse de ces entrevues allait permettre au MELS et aux chercheurs de mieux

connaître les pratiques d'intégration qui avaient cours dans les commissions scolaires et surtout de recueillir le point de vue de ces bénéficiaires. Pour cette raison, cette analyse contribuerait à tracer le portrait de la situation qui prévalait dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournirait aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998, soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones*, ainsi que sur le vécu des élèves ayant évolué à l'intérieur de ces modèles.

Les renseignements recueillis et les thèmes traités lors de l'entrevue étaient les suivants :
Section 1 : fiche démolinguistique à compléter
Section 2 : intégration linguistique, sociale et scolaire

2.2.3.5 Présentation du guide d'entrevue : parents

Le but de l'entrevue, réalisée par des auxiliaires de recherche auprès de parents d'élèves ayant reçu des services de soutien à l'apprentissage du français, était de recueillir auprès de ces personnes leurs perceptions de ces services (voir l'Annexe 9). Ce sont essentiellement les aspects organisationnels des services offerts de même que certaines dimensions de l'intégration linguistique, scolaire et sociale de leurs enfants qui ont été abordés. L'analyse de ces entrevues allait permettre au MELS et aux chercheurs de mieux connaître les pratiques d'intégration qui avaient cours dans les commissions scolaires et surtout de recueillir le point de vue des parents. Pour cette raison, cette analyse contribuerait à tracer le portrait de la situation qui prévalait dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournirait aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998, soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones* (PASAF), ainsi que sur la perception qu'ont les parents de ces modèles ou du moins des services de soutien à l'apprentissage du français qui ont été offerts à leurs enfants.

Préalablement les parents ont reçu une lettre d'invitation (voir l'Annexe 10) transmise par la Direction d'école et ils ont aussi rempli un formulaire de consentement (voir l'Annexe 11).

Les renseignements recueillis et les thèmes traités lors de l'entrevue étaient les suivants :
Section 1 : fiche démolinguistique à compléter
Section 2 : intégration linguistique, sociale et scolaire

2.3 Analyse des entrevues

Dans le cadre de cette recherche, plusieurs entrevues individuelles et *focus groups* ont été menés dans 8 écoles de la région du Grand Montréal et dans les 7 écoles situées à Québec et en région afin de recueillir les représentations de divers acteurs du système éducatif (enfants, parents, direction d'école, enseignants des classes ordinaires, de classes d'accueil et de soutien linguistique) sur ces modèles. Au total, plus de 88 rencontres (en individuel et en focus group, parfois avec interprètes) ont ainsi été menées rejoignant 281 acteurs. Préalablement, une entrevue téléphonique avait été réalisée auprès des répondants des commissions scolaires auxquelles étaient attachés ces différents

établissements. C'est donc l'ensemble des renseignements recueillis auprès de ces différents acteurs qui ont fait l'objet des analyses préalables à la réalisation des portraits.

2.3.1 Démarche d'analyse des entrevues et codage

Chacune des différentes entrevues individuelles et rencontres en *focus groups* ont été enregistrées, avec l'accord des participants et participantes. Ces entrevues ont été retranscrites sous forme de *verbatim* puis traitées 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 inter-juges (voir l'Annexe 12). Les extraits pertinents ont ensuite été codés à partir de cette liste. Le traitement et l'analyse des données une fois codées ont permis :

de distinguer et de décrire, selon les perceptions des acteurs, les différents éléments constitutifs des modèles de soutien à l'apprentissage du français mis en place dans différentes écoles;

d'identifier comment ces éléments sont évalués par les acteurs;

de recueillir des informations sur les conditions facilitatrices ou les défis mentionnés par les différents acteurs en lien avec l'un ou l'autre des éléments.

Les différentes catégories d'éléments traités sont les suivantes :

Inscription, repérage et identification des élèves;

Locaux et financement;

Cheminement et regroupement des élèves au sein des différents modèles;

Pédagogie et évaluation;

Organisationnel humain;

Intégration.

Des codes complémentaires ont permis de recueillir des informations fournies par les acteurs sur la description de leur milieu en général, sur la présence de points de tension entre les acteurs, sur les pratiques souhaitées ou non souhaitées dans les écoles, qu'elles aient ou non été vécues par les acteurs (voir l'Annexe 12 pour la liste et la description complète des codes).

2.3.2 Démarche de réalisation des portraits d'écoles et de la synthèse

Dans un premier temps, des portraits de chacune des écoles (documents de travail confidentiels) ont été réalisés en traitant des différentes catégories et ont permis, pour chaque école, de présenter les regards croisés des divers acteurs sur chacun de ces éléments.

Dans un deuxième temps, deux synthèses de ces portraits d'école ont été réalisés, l'un pour la région du Grand Montréal, l'autre pour Québec et les régions. Ces synthèses reprennent les différentes catégories d'éléments et chacune des sections est complétée par des recommandations.

2.3.2.1 Plan de la synthèse du portrait des écoles de la région du Grand Montréal

On trouvera donc dans la synthèse du portrait des écoles de la région du Grand Montréal les points suivants :

Modalités d'inscription, de repérage et d'identification des élèves

Pour l'analyse de cet élément descriptif des modèles, nous avons classé les écoles de l'enquête, primaires puis secondaires, en fonction des critères suivants:

L'inscription, le repérage et l'identification des élèves allophones issus de l'immigration centralisés au sein de la commission scolaire (avec ou sans évaluation complémentaire à l'école où l'élève allophone est ensuite dirigé) ;

L'inscription, le repérage et l'identification des élèves se déroulent entièrement dans l'école de quartier.

Modalités de financement

Pour l'élément « Modalités de financement », nous traitons cinq thèmes récurrents dans le discours des acteurs scolaires pour les écoles primaires puis pour les écoles secondaires. Ces cinq thèmes ne contiendront pas tous des renseignements compte tenu du fait que certains acteurs scolaires ont déclaré ne pas connaître ces informations (informations inconnues) ou, plus simplement, qu'ils ne se sont pas prononcés sur ce point (informations absentes).

Les thèmes traités sont les suivants :

Financement des différents programmes;

Financement en lien avec les services complémentaires ou l'intégration partielle;

Chaîne décisionnelle de l'attribution du financement;

Informations inconnues des acteurs sur les modalités de financement et/ ou conceptions erronées;

Financement des projets pour la mise en œuvre du plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, dits « projets spéciaux DSCC⁴ ».

Les locaux

Nous avons analysé les représentations que se font les acteurs scolaires de la répartition et de l'état des locaux des écoles réservés au secteur de l'accueil, en fonction des critères suivants :

Locaux regroupés au même endroit et isolés de ceux des classes ordinaires;

Locaux regroupés au même endroit et situés à proximité des locaux d'un niveau de cycle spécifique du secteur régulier;

Locaux dispersés à travers l'édifice scolaire de façon aléatoire;

Locaux dispersés et situés à proximité des locaux du cycle de la classe ordinaire équivalente.

⁴ DSCC : Direction des services aux communautés culturelles.

Cheminement et regroupement des élèves

L'élément relatif au cheminement et au regroupement des élèves allophones nouvellement arrivés est analysé selon le(s) type(s) de modèle(s) de service d'accueil et d'intégration scolaire implanté(s) au sein de l'établissement scolaire. Rappelons que les établissements primaires et secondaires de l'île de Montréal qui accueillent les élèves ayant la cote SAF peuvent fonctionner selon un ou deux des cinq types de modèles suivants :

M1 : modèle de classe d'accueil fermée an 1 et an 2;

M2 : modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration an 1;

M3 : mesures informelles d'intégration partielle;

M4 : modèle d'intégration totale avec soutien an 1, an 2 et/ ou an 3;

M5 : modèle d'intégration totale sans soutien an 2.

Pédagogie et évaluation des élèves

L'élément relatif à la pédagogie utilisée auprès des élèves de l'accueil et à leur évaluation est analysé selon le(s) type(s) de modèle(s) de service d'accueil et d'intégration scolaire implanté(s) au sein de l'établissement scolaire.

Dans cet élément consacré à la pédagogie et à l'évaluation des élèves en accueil, nous aborderons les sous-thèmes récurrents dans le discours des acteurs scolaires tels que le matériel pédagogique utilisé par les enseignants, les interventions pédagogiques de ces derniers auprès de leurs élèves, les projets pédagogiques spéciaux (DSCC ou PSEM), les interventions auprès des élèves sous-scolarisés, les interventions auprès des élèves ayant des besoins particuliers, les documents officiels en lien avec la clientèle scolaire de l'accueil ainsi que les différentes modalités d'évaluation pendant le service.

Organisationnel humain et intégration

Cette section du rapport fait mention des représentations que les différents acteurs scolaires interviewés ont de leurs tâches ainsi que de leur vision de la commission scolaire. Dans cette partie, les éléments seront présentés selon ce qu'en rapportent, tour à tour, chacun des acteurs, faisant ainsi apparaître des visions différentes de l'intégration des élèves immigrants en lien avec des spécificités du milieu scolaire ou du type d'école (école communautaire ou non). Enfin, un portrait synthèse des relations entre écoles-familles et écoles-communautés est présenté en lien avec une réflexion sur les représentations de l'intégration.

2.3.2.2 Plan de la synthèse du portrait des écoles de Québec et de régions

On trouvera donc dans la synthèse du portrait des écoles de Québec et de régions les points suivants :

Modalités d'inscription, de repérage et d'identification des élèves

Pour l'analyse de cet élément, nous avons classé les écoles consultées pour les besoins de l'enquête dans l'ordre suivant : primaires d'abord, secondaires ensuite. Pour chacune,

nous avons relevé certains points qui, de par leur récurrence, se sont avérés importants aux yeux des différents acteurs. Ces points sont, pour le niveau primaire :

La procédure;

L'évaluation des compétences langagières en vue du classement des élèves;

L'évaluation en mathématiques;

La prise en compte de la scolarisation antérieure de l'élève;

Le repérage des élèves sous-scolarisés.

Pour le secondaire, les points retenus sont:

L'inscription des élèves;

La prise en compte du dossier scolaire de l'élève dans son pays d'origine;

Les critères retenus en vue du classement;

L'évaluation des élèves.

Selon les écoles, advenant qu'aucune information n'ait été obtenue sur un point ou sur un autre lors des entrevues, nous avons indiqué la mention : « Ne s'applique pas ».

Modalités de financement

Dans le cadre des « Modalités de financement », nous avons traité de cinq éléments récurrents dans le discours des acteurs scolaires pour les écoles primaires d'abord, puis pour les écoles secondaires. Ces cinq éléments, qui n'ont pas été systématiquement abordés pour chacune des écoles compte tenu du fait que nous dépendions des informations données par les personnes interviewées, sont:

Le financement des différents programmes et projets spéciaux;

La chaîne décisionnelle de l'attribution du financement;

Les questions demeurées sans réponses;

Les éléments positifs en lien avec le financement;

Les éléments négatifs en lien avec le financement.

Les locaux

Nous avons analysé les représentations que se faisaient les acteurs scolaires de la répartition et de l'état des locaux des écoles qui sont réservés au secteur de l'accueil. Or, comme ce sujet n'a pratiquement pas été abordé par les répondants lors des entrevues, nous nous sommes limité à rendre compte de quelques informations que nous avons obtenues de chacune des écoles, puis à émettre quelques recommandations.

Cheminement et regroupement des élèves

Pour cette synthèse, nous avons relevé les éléments les plus importants en termes de récurrence à travers les entrevues, ceci en fonction des modèles d'intégration en vigueur dans les écoles visitées. Les modèles sont :

Le modèle d'intégration avec classe d'accueil fermée;

Le modèle d'intégration partielle;

Le modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français.

Pédagogie et évaluation des élèves

En nous basant, une fois encore, sur la récurrence des thèmes abordés par les acteurs scolaires lors des entrevues, nous avons relevé les éléments les plus importants en fonction des modèles d'intégration. Ainsi, pour chacun des modèles que l'on retrouve dans les écoles consultées dans notre enquête, à savoir le modèle d'intégration avec classe d'accueil fermée (modèle 1), le modèle d'intégration partielle (modèle 3) et le modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français (modèle 4), nous avons analysé les points suivants :

Le matériel pédagogique;

Les interventions pédagogiques;

Les projets pédagogiques particuliers;

Les interventions auprès des élèves sous-scolarisés et /ou auprès des élèves ayant des besoins spécifiques;

Les textes officiels;

Les modalités d'évaluation des élèves.

Si, par rapport à l'un ou à l'autre de ces éléments, nous n'avons obtenu aucune information, nous avons simplement mis la mention : « Ne s'applique pas ».

Organisationnel humain

Pour cet aspect de la synthèse, nous avons abordé le travail effectué par les professionnels de l'éducation auprès des élèves issus de l'immigration et leur famille, ainsi que la représentation que chacun se fait du travail des autres et des relations entretenues avec les familles en question, et ce, une école après l'autre, du niveau primaire ou du niveau secondaire, avant de procéder à une série de recommandations. Les points qui ont été relevés sont :

Les services complémentaires;

Les relations école-communauté;

Les relations école-famille;

Les relations famille-communauté;

Les relations élèves-élèves;

Les relations élèves-enseignants;

Les relations enseignants-enseignants;

Les rôles et objectifs des acteurs.

Lorsqu'aucun répondant ne s'est exprimé sur l'un de ces points, nous notons simplement : « Nous ne disposons d'aucune information à ce sujet ».

Intégration des élèves

Pour cet aspect de la synthèse, nous avons abordé les types d'intégration vécus par les élèves issus de l'immigration, et ce, une école après l'autre, du niveau primaire au niveau secondaire, avant de procéder à une série de recommandations. Les types d'intégration sont :

L'intégration scolaire;

L'intégration socio-scolaire;

L'intégration sociale;

L'intégration linguistique;

L'intégration lors du premier jour d'école.

3 RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE : PRÉSENTATION

Une des premières étapes de la recherche sur les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français offerts aux élèves issus de l'immigration et présents dans les écoles en date du 30 septembre 2005 a été d'inviter toutes les commissions scolaires recevant plus de 10 élèves immigrants dans la province de Québec de répondre à un questionnaire en ligne. 33 commissions scolaires ont donc répondu à notre appel. Nous avons ensuite réalisé une entrevue téléphonique avec les répondants de chacune d'entre elles afin d'obtenir des précisions sur les réponses fournies au questionnaire. Ces étapes de la recherche nous ont permis d'en apprendre davantage sur le fonctionnement de l'accueil et de l'intégration des élèves immigrants. La présente section a donc pour but de présenter ces résultats et d'en tirer des conclusions.

Les résultats du questionnaire en ligne avaient préalablement fait l'objet d'analyses descriptives. Ce sont ces analyses que nous avons rassemblées puis présentées à l'aide de tableaux, accompagnés de textes explicatifs. Nous avons aussi pris chacune des 33 commissions scolaires et nous avons décrit leurs réponses sous la forme de textes continus. Ensuite, nous avons rassemblé les textes des commissions scolaires par région administrative et nous en avons fait un résumé. Il a été possible de faire les résumés de 13 régions administratives en prenant les éléments les plus fréquents qui se trouvaient dans la majorité des commissions scolaires composant la région. Nous avons finalement construit un résumé global des constantes des 13 régions administratives pour pouvoir donner un aperçu général du fonctionnement de l'accueil et des services offerts aux élèves immigrants dans toute la province de Québec.

Nous présenterons donc, dans ce rapport synthèse, uniquement le résumé global des résultats du questionnaire en ligne de toutes les régions administratives du Québec afin d'en dégager les éléments les plus marquants. Dans le rapport confidentiel se trouvent, placés en annexe, les résumés des résultats du questionnaire en ligne par région administrative de même que les résultats pour chaque commission scolaire.

3.1 Résumé global des résultats du questionnaire en ligne

Le but de ce résumé est de faire ressortir les éléments prédominants des résultats du questionnaire en ligne sur les Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français offerts aux élèves issus de l'immigration et présents dans les écoles au 30 septembre 2005.

Section 1 : Portrait de la clientèle

Les réponses au questionnaire en ligne fournies par les commissions scolaires des différentes régions administratives de la province de Québec nous ont permis de dresser un portrait global de la concentration des élèves issus de l'immigration en date du 30 septembre 2005. En effet, il a été possible de repérer deux régions administratives recevant en moyenne plus de 1000 élèves par commission scolaire : la région 06 (Montréal) et la région 13 (Laval). De plus, une commission scolaire de la région 16 (Montérégie) atteignait aussi ce nombre élevé d'élèves. C'est donc sur l'Île de Montréal, sur l'Île de Laval et sur la Rive-Sud de Montréal qu'était regroupé un nombre important de jeunes immigrants. Beaucoup plus bas sur la liste se trouvaient les régions qui accueillait en moyenne de 100 à 350 élèves immigrants : la région 03 (Capitale-Nationale), la région 05 (Estrie) et la région 07 (Outaouais). Suivaient ensuite celles de 25 à 100 élèves : la région 17 (Centre-du-Québec), les autres commissions scolaires de la région 16 (Montérégie), la région 15 (Laurentides) et la région 04 (Mauricie). Pour finir, quatre régions administratives recevaient en moyenne très peu d'élèves immigrants, plus précisément moins de 25 élèves par commission scolaire : la région 01 (Bas St-Laurent), la région 02 (Saguenay-Lac St-Jean), la région 12 (Chaudière-Appalaches) et la région 14 (Lanaudière). Notons que les régions recevant le moins d'élèves se situent en milieu rural et éloigné. (Voir Figure 1.1 à l'Annexe 13.1)

Section 2 : Portrait de la clientèle

Repérage des élèves immigrants

Les réponses à cette question ont été pratiquement les mêmes partout dans la province de Québec. Deux éléments étaient constamment utilisés pour repérer un élève susceptible d'obtenir des services d'apprentissage du français lors de son arrivée à l'école : la langue maternelle de l'élève et son lieu de naissance. Ces éléments se retrouvaient surtout sur l'inscription de l'élève à l'école. Le nom de l'élève était aussi considéré comme un bon indice de repérage, mais il était moins employé que les deux facteurs précédents. Le recours à d'autres éléments, comme la demande des parents et le signalement des élèves par un enseignant de la classe régulière était très variable selon les régions et les niveaux. (Voir tableaux II.1.1 à II.1.14 à l'Annexe 13.2)

Identification des élèves immigrants

Une fois que l'élève susceptible de recevoir du soutien linguistique était repéré, la commission scolaire veillait à s'assurer de répondre à ses besoins en se basant sur différents éléments. Comme à l'étape précédente, deux éléments se rattachant à l'élève se révélaient pratiques pour confirmer la nécessité d'offrir un soutien au jeune : sa langue maternelle (autre que le français) et son dossier scolaire (comprenant sa date d'arrivée au Québec, son pays d'origine et sa scolarisation antérieure). Il y avait aussi une possibilité de faire passer trois tests de compétence à l'élève pour évaluer son niveau en français : l'outil diagnostique d'évaluation de la compétence en français construit par les commissions scolaire de l'Île de Montréal en 1997, une épreuve de mathématique (souvent utilisée auprès des élèves sous-scolarisés) ou toute autre épreuve pour évaluer la compétence en français de l'élève. Toutefois, l'emploi d'un de ces tests de compétence

était très variable selon les régions administratives et les commissions scolaires. En effet, comme il était possible de s'y attendre, l'outil diagnostique d'évaluation de la compétence en français construit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997 était grandement utilisé dans la région 06 (Montréal), mais peu ailleurs. Les autres régions avaient plus fréquemment recours à une épreuve de français élaborée par la commission scolaire mais, encore une fois, cette épreuve n'était pas toujours utilisée. En ce qui a trait à l'épreuve de mathématique, quelques commissions scolaires s'en servaient, mais d'autres non. (Voir tableaux II.2.1 à II.2.14 à l'Annexe 13.2)

Personnes qui décident d'offrir les services

Les acteurs participant à la décision d'offrir des services de soutien à un élève étaient généralement les mêmes parmi toutes les régions administratives du Québec. En effet, une personne désignée par la commission scolaire et une personne désignée par l'école étaient les deux acteurs qui avaient le plus de pouvoir dans cette décision dans la majorité des régions administratives. Le professionnel des services complémentaires et l'enseignant de la classe régulière étaient aussi parfois inclus dans la prise de décision; par contre, l'enseignant de la classe d'accueil et la direction de l'école n'avaient pas souvent leur mot à dire dans le choix d'administrer des services de soutien à un élève particulier. (Voir tableau II.3 et figure 2.1 à l'Annexe 13.2)

Section 3 : Modèles de services

Déroulement des services

Modèles offerts :

Les résultats du questionnaire en ligne ont pu faire ressortir un modèle d'accueil dominant dans l'ensemble des régions administratives en date du 30 septembre 2005. Il est à noter ici que cette dominance n'est pas calculée en fonction du nombre d'élèves qui en bénéficiaient, mais en fonction de la présence du modèle dans les commissions scolaires composant les régions. Effectivement, le *modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français* était présent dans toutes les régions recevant des jeunes immigrants, peu importe le nombre d'élèves. Les élèves au niveau préscolaire 5 ans recevaient majoritairement ce service de soutien. Les autres modèles étaient utilisés à moins grande échelle; le second modèle d'accueil et d'intégration des élèves le plus présent dans la province de Québec était le *modèle d'intégration partielle*, que l'on trouvait dans la moitié des régions administratives. Il est possible de remarquer que ce modèle était davantage courant aux niveaux primaire et secondaire. Le *modèle de classe d'accueil fermée* se situait au troisième rang des modèles les plus employés, grâce à sa présence dans 7 régions. Certaines caractéristiques du modèle ont pu être relevées à l'aide des résultats. En premier lieu, celui-ci était offert surtout au niveau secondaire. En deuxième lieu, les deux régions qui l'offraient à tous les niveaux se révélaient être les deux régions administratives comprenant des commissions scolaires qui recevaient plus de 1000 élèves issus de l'immigration chaque année (la région 06-Montréal et la région 16-Montérégie). En dernier lieu, ce modèle était absent de 86% des régions recevant moins de 100 élèves immigrants par commission scolaire. À la lumière de ces

observations, il est probable que le nombre d'élèves qui arrivent dans une région influence l'application ou non du *modèle de classe d'accueil fermée*. Le *modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français* comblait le quatrième rang en étant présent dans 5 régions administratives. Aucun point commun entre ces régions ne pouvait expliquer les raisons de l'utilisation de ce modèle 'sans soutien' donné à l'enfant. Au dernier rang se positionnait le *modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration*, seulement en vigueur dans 3 régions du Québec. (Voir tableau III.1 à l'Annexe 13.3)

Horaire du modèle d'intégration totale avec soutien

Au regard des résultats obtenus précédemment, il serait pertinent de comparer le nombre de minutes de soutien que recevaient les élèves à chaque semaine dans le modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français, selon les différentes régions. Nous avons donc fait une moyenne des renseignements fournis par toutes les commissions scolaires de chaque région pour avoir un aperçu du nombre de minutes offert dans chacune d'elles. Les réponses, au départ, étaient très variées. Effectivement, 7 régions administratives offraient en moyenne 120 minutes et plus de soutien pour un élève par semaine de 5 jours, ce qui est un nombre souhaitable pour un apprentissage du français. Ces régions étaient : la région 01 (Bas St-Laurent), la région 02 (Saguenay Lac-St-Jean), la région 05 (Estrie), la région 12 (Chaudière-Appalaches), la région 13 (Laval), la région 15 (Laurentides) et la région 16 (Montérégie). Deux régions donnaient en moyenne 100 minutes de soutien par semaine de 5 jours : la région 03 (Capitale-Nationale) et la région 06 (Montréal). Une région offrait 80 minutes par semaine (la région 17-Centre-du-Québec) tandis que les élèves de trois régions administratives n'avaient le droit qu'à, en moyenne, 1 heure et moins de soutien par semaine, ce qui est minime. Ces trois régions n'ayant pas la possibilité d'offrir beaucoup de temps en francisation étaient la région 04 (Mauricie), la région 07 (Outaouais) et la région 14 (Lanaudière). À la lumière de ces résultats, nous nous sommes questionnées à savoir pourquoi certaines régions éloignées pouvaient offrir plus de 120 minutes par semaine (régions 01, 02, 12 et 15) alors que d'autres ne pouvaient qu'en offrir 40 ou 60 (régions 04 et 14). Nous avons vérifié les entrevues téléphoniques afin d'y trouver la réponse. L'explication est très simple : la plupart des régions offrant 120 minutes et plus de soutien par semaine concentrent les périodes de soutien en début d'année (de septembre à décembre), mais cessent les services en milieu d'année. C'est pourquoi elles choisissent de donner plus de minutes par semaine sur une durée plus restreinte. (Voir figure 3.1 à l'Annexe 13.3)

Suivi pendant les services

D'après les réponses fournies, 88% des régions administratives du Québec offraient un suivi aux élèves pendant les services d'accueil et d'intégration, ce qui est excellent. Seulement deux régions faisaient exception à la règle : la région 16 (Montérégie) ne faisait pas de suivi pour environ 13% des cas alors que la moitié des élèves immigrants de la région 14 (Lanaudière) n'en recevait pas pendant leur apprentissage du français. Les réponses du questionnaire en ligne ne permettaient pas de connaître les raisons de cette absence de soutien. (Voir tableau III.2 à l'Annexe 13.3)

Personne qui donne le soutien

Selon les réponses du questionnaire en ligne, les deux personnes qui offraient le plus souvent le soutien aux élèves immigrants étaient un enseignant d'accueil ou de langue seconde ou un enseignant de la classe régulière, généralement en complément de tâche. On ne trouvait jamais d'enseignant d'accueil ou de langue seconde dans les trois régions administratives recevant moins de 25 élèves immigrants chaque année : la région 01 (Bas St-Laurent), la région 02 (Saguenay-Lac St-Jean) et la région 14 (Lanaudière). Nous pouvons ainsi déduire que la présence de peu d'élèves immigrants dans une commission scolaire pouvait empêcher l'embauche d'un enseignant spécialisé en accueil et français langue seconde. Le troisième acteur qui pouvait offrir les services d'accueil était l'orthopédagogue (présent dans 8 régions). Finalement, d'autres personnes pouvaient aussi être en charge de ce service; dans certains cas et selon les besoins, un enseignant en adaptation scolaire, un suppléant ou autre. (Voir tableau III.3 et figure 3.2 à l'Annexe 13.3)

Éléments qui favorisent la mise en place des services

Pour cette section, nous avons regroupé les éléments favorisant la mise en place des services donnés pour chacune des régions en ordre selon la fréquence à laquelle ils avaient été sélectionnés par les commissions scolaires. Nous avons ensuite regardé les trois éléments les plus fréquemment retenus dans chacune des régions administratives. Les résultats sont très significatifs. Toutes les régions administratives considéraient que la disponibilité des personnes-ressources était un élément important pour la mise en place des services. C'est donc cet élément qui arrivait en première place. Ce point révélait que les régions établissaient un service seulement si elles trouvaient les enseignants disponibles pour le donner, donc un manque de professionnels disponibles pouvait empêcher l'instauration d'un modèle. L'autre point qui pouvait avoir peu ou beaucoup d'influence selon les régions administratives du Québec était la disponibilité du budget. Effectivement, un financement trop maigre empêchait la réalisation de certains projets. Ces deux derniers points (la disponibilité des personnes-ressources et la disponibilité du budget) étaient, sans équivoque, les réponses les plus souvent rencontrées lors de la compilation des questionnaires en ligne. Venait ensuite l'importance de la collaboration des membres du personnel impliqués dans l'accueil des élèves immigrants. Pour terminer, quelques éléments autres étaient aussi sélectionnés, mais à moindre fréquence; notons ici la disponibilité des places dans les classes régulières, le nombre suffisant d'élèves pour organiser les services et la disponibilité du matériel. (Voir tableau III.4 à l'Annexe 13.3)

Droit aux services complémentaires

Ce point avait pour but de vérifier si tous les élèves issus de l'immigration qui avaient besoin de services complémentaires (psychologue, orthophoniste, conseiller en orientation, orthopédagogue, etc.) en bénéficiaient même s'ils avaient déjà recours à une forme de soutien (soutien à l'apprentissage du français). Seulement 4 régions administratives offraient toujours des services complémentaires aux élèves qui en avaient besoin : la région 04 (Mauricie), la région 13 (Laval), la région 14 (Lanaudière) et la région 17 (Centre-du-Québec). Les autres régions offraient ces services complémentaires parfois à tous, d'autres fois à certains élèves qui avaient besoin des services complémentaires. Les raisons expliquant que seulement certains élèves aient accès à ces services n'ont pas fait l'objet d'une investigation dans le questionnaire en ligne. (Voir figure 3.3 à l'Annexe 13.3)

Section 4 : Fin des services

Personnes qui décident de la fin des services

La fin des services de soutien donnés à un élève issu de l'immigration devait être une décision prise par un ensemble d'individus dans chacune des commissions scolaires. Cette question visait à savoir qui participait le plus souvent à cette décision importante. Les résultats ont révélé que la direction d'école était l'acteur le plus impliqué pour proposer l'arrêt des services d'un élève. Effectivement, 10 régions administratives déclaraient que cet acteur participait toujours à ce jugement. Moins fréquemment, nous pouvions aussi trouver autour de cette table de concertation le responsable de l'accueil de la commission scolaire et l'enseignant en classe régulière; par contre, l'avis de l'enseignant en classe d'accueil avait un poids beaucoup moins important que celui de l'enseignant en classe régulière. Finalement, selon les régions, les divers professionnels des services complémentaires participaient à la prise de décision de façon très variable. Par ailleurs, notons aussi que trois régions ont fait mention qu'elles basaient parfois leur jugement sur l'opinion des parents de l'élève en question. (Voir tableau IV.1 à l'Annexe 13.4)

Les raisons de la fin des services

À cette question dans le questionnaire en ligne, les dirigeants pouvaient inscrire autant d'éléments décidant de la fin des services qu'ils le voulaient, sur un choix de dix. Plusieurs de ces éléments étaient donc récurrents dans la majorité des régions administratives. Nous avons regroupé les éléments principaux en 3 groupes : le facteur monétaire, les facteurs relatifs aux résultats de l'élève et celui relatif à l'autonomie de l'élève. Du point de vue monétaire, la fin du financement était nommée par toutes les régions administratives comme élément influençant l'arrêt du soutien. Du point de vue des résultats de l'élève, la grande majorité des régions administratives se servaient de la compétence en français oral et de la compétence en français écrit de l'élève pour s'assurer qu'il ait atteint un niveau de français équivalent, ou presque, à celui d'un francophone. Le troisième élément concernait l'autonomie de l'élève : 12 régions sur 13 attendaient que l'élève sache se débrouiller seul avant de le laisser à lui-même dans la classe régulière.

D'autres éléments ont été recensés dans les réponses du questionnaire en ligne comme pouvant avoir une influence sur la fin des services de soutien, mais moins fréquemment que ceux nommés plus haut. La compétence en mathématique était un élément nommé par 9 régions administratives, la capacité du milieu à recevoir l'élève l'était par 7 régions administratives tandis que 5 régions administratives considéraient la fin de l'année scolaire. Finalement, 3 régions s'attardaient sur le nombre de mois passés dans le modèle (intégration partielle, classe d'accueil fermée ou classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration). (Voir tableau IV.2 à l'Annexe 13.4)

Suivi après les services

Contrairement au suivi donné à l'élève pendant les services de soutien, environ la moitié des régions administratives cessaient de faire un suivi de certains élèves après l'arrêt du soutien. Plus précisément, dans 5 régions administratives, au moins la moitié des jeunes issus de l'immigration ne faisaient plus l'objet d'un suivi à la suite de la cessation de leurs services. Ces 5 régions étaient : la région 05 (Estrie), la région 06 (Montréal), la région 13 (Laval), la région 14 (Lanaudière) et la région 17 (Centre du Québec), les trois premières régions recevant toutes plus de 350 élèves immigrants par commission scolaire. Il semble que le nombre d'élèves puisse être un facteur affectant l'arrêt du suivi après les services. (Voir tableau III.2 à l'Annexe 13.3)

Section 5 : Gestion organisationnelle

Politique locale d'accueil et d'intégration

Il nous a été possible de vérifier si les commissions scolaires possédaient des politiques locales d'accueil et d'intégration des élèves dans 12 régions administratives sur 13 (la région 13 (Laval), n'ayant pas rempli cette section). Trois observations se dégagent: 7 régions administratives ont déclaré ne pas avoir de politique locale d'accueil et d'intégration des élèves immigrants dans leurs commissions scolaires tandis que 2 régions administratives en possédaient une dans chacune de leurs commissions scolaires. Ces deux régions étaient la région 04 (Mauricie), qui recevait de 25 à 100 élèves par commission scolaire, et la région 05 (Estrie) qui recevait 350 élèves immigrants à chaque année. Les 3 dernières régions confirmaient la présence d'une politique locale d'accueil et d'intégration des élèves immigrants pour seulement une partie de leurs commissions scolaires. C'était le cas de la région 06 (Montréal), de la région 12 (Chaudière-Appalaches) et de la région 16 (Montérégie), dans laquelle on retrouvait une politique locale d'accueil des élèves immigrants dans la seule commission scolaire recevant plus de 1000 élèves de cette région, ce qui est logique. (Voir figure 5.1 à l'Annexe 13.5)

Instance qui organisait les services

Ce dernier point du questionnaire en ligne a permis de clarifier la question de l'organisation des services, plus précisément, quelle instance s'occupait d'organiser les services. Pour la majorité des régions, c'était la commission scolaire ou l'école de territoire qui accomplissait cette tâche. L'organisation était donc centralisée à la

commission scolaire ou décentralisée dans les écoles de territoire, selon les commissions scolaires. Deux régions administratives ont fait mention d'une organisation des services par un ou des points de services désignés par la commission scolaire (la région 04-Mauricie et une commission scolaire de la région 06- Montréal). Une seule commission scolaire de la région 12 (Chaudière-Appalaches) planifiait ses services au niveau de la commission scolaire avec la collaboration des écoles. Pour ce point, voir tableau V.1 et figure 5.2 placés à l'Annexe 13.5.

C'est ce qui complète le résumé de l'ensemble des réponses du questionnaire en ligne portant sur les services d'accueil et d'intégration dans la province de Québec en date du 30 septembre 2005. La lecture de ce résumé nous révèle qu'il est possible d'observer les mêmes pratiques dans la majorité tous les milieux pour certains aspects des services mis en place mais que néanmoins pour certaines dimensions de l'accompagnement des élèves des choix sont opérés localement.

4 RÉSULTATS DES ENTREVUES TÉLÉPHONIQUES : PRÉSENTATION

À la suite de l'analyse des résultats du questionnaire en ligne, la deuxième étape de la recherche a été consacrée aux entrevues téléphoniques réalisées auprès des mêmes répondants, soit 42 responsables de dossier appartenant aux 33 commissions scolaires concernées. Comme nous en avons fait part dans la méthodologie, ces entrevues visaient à sonder les perceptions de ces répondants sur les thèmes explorés dans le questionnaire en ligne, soit les processus de repérage et d'identification des élèves qui bénéficient du soutien à l'apprentissage du français, les modèles privilégiés d'organisation et de prestation des services pour chacun des trois ordres d'enseignement et enfin le suivi des élèves une fois intégrés en classe ordinaire. Les entrevues étaient personnalisées dans la mesure où elles prenaient comme point de départ les réponses déjà fournies dans le questionnaire en ligne afin d'obtenir des précisions ou clarifications. Ces entrevues ont été transcrites puis analysées en fonction des différents thèmes traités. Dans la section qui suit nous présentons un bref résumé faisant état des éléments les plus importants qui ont pu en être dégagés.

4.1 Résumé des résultats des entrevues téléphoniques

L'étape de l'entrevue téléphonique nous a permis de rassembler plusieurs éléments importants et d'apporter des précisions concernant les sujets abordés dans le questionnaire en ligne pour chacune des commissions scolaires interrogées. Ces éléments n'auraient pas pu être pris en considération si nous n'avions pas produit cette entrevue avec les dirigeants de l'accueil des commissions scolaires. Ils touchent le recrutement des enseignants devant offrir du soutien à l'apprentissage du français; les relations entre enseignants de la classe ordinaire et élèves en processus d'intégration de même que leur formation pour intervenir auprès de ces élèves; le financement et la durée des services, deux aspects qui se révèlent fort problématiques, et ce, plus particulièrement en région; les instruments disponibles pour les pratiques d'évaluation (voir également à ce sujet l'Annexe 14) et, enfin, la présence de plus en plus importante d'élèves sous-scolarisés.

Par exemple, il a été possible d'obtenir des précisions concernant les enseignants engagés pour donner les services de soutien aux élèves en date du 30 septembre 2005. En effet, plusieurs commissions scolaires ont avoué avoir de la difficulté à trouver des enseignants pour donner le soutien étant donné que les tâches de soutien à l'apprentissage du français ne leur offraient pas un poste à temps plein. Les commissions scolaires devaient confier ces tâches en complément à certains enseignants du régulier, souvent sans formation spécifique en langue seconde, ou à un enseignant sans expérience qui venait de terminer son baccalauréat et qui ne restait qu'une année en poste, s'étant trouvé une tâche à temps plein pour l'année suivante. Il y avait donc un important roulement de personnel, ce qui

ne favorisait pas le développement d'un sentiment d'appartenance des élèves immigrants envers leur école. D'autres commentaires touchaient aussi les enseignants, plus particulièrement ceux des classes régulières. En effet, il a souvent été mentionné que les enseignants du régulier manquaient d'ouverture à l'égard des jeunes immigrants, se sentant démunis face à ces élèves qui ne savaient pas parler français. Plusieurs dirigeants auraient aimé pouvoir offrir davantage de formation à ces enseignants.

Nous avons aussi pu recueillir plusieurs renseignements concernant le financement des services offerts aux élèves et la durée de ces services. Par exemple, plusieurs commissions scolaires ont affirmé qu'elles manquaient de financement, une situation qui pouvait occasionner l'arrêt prématuré des services pour un élève. C'est pourquoi certaines régions préféraient condenser les services de soutien au début de l'année scolaire, question de donner une bonne base de français à l'élève, et ce, rapidement. Par ailleurs, quelques commissions scolaires revendiquaient une plus grande durée des services pour les élèves du préscolaire (qui ont présentement droit à dix mois). Le nombre d'élèves issus de l'immigration en région est aussi un sujet qui a été fréquemment abordé. Il en ressort qu'il était plus facile d'organiser des services sur une plus grande période de temps lorsque le nombre d'élèves arrivant était élevé, ces derniers pouvant être regroupés. Un élève issu de l'immigration, arrivé seul, ne pouvait en revanche recevoir que peu de soutien. Au moins 5 commissions scolaires ont également admis ne pas offrir les trente mois de services auxquels les élèves du secondaire avaient droit.

Finalement, d'autres opinions portant sur des sujets variés ont pu être exprimées et nous les regroupons de la façon suivante : au moins 5 commissions scolaires ont avoué qu'elles envoyaient à l'occasion des élèves issus de l'immigration (surtout au secondaire) dans des classes de cheminement particulier; au moins 6 commissions scolaires ont précisé qu'elles utilisaient des documents conçus par elles-mêmes pour évaluer la compétence langagière des élèves et au moins 10 commissions scolaires ont affirmé qu'elles recevaient de plus en plus d'élèves immigrants chaque année, plus particulièrement des élèves présentant un grand retard scolaire.

Enfin, il ressort de cette démarche d'écoute des répondants que la majorité des milieux, même s'ils éprouvent des difficultés dans l'accueil des jeunes issus de l'immigration, tente de trouver des solutions aux problèmes et d'améliorer les services offerts.

5 INTRODUCTION AUX SYNTHÈSES DES PORTRAITS D'ÉCOLES

Cette section du rapport est consacrée à la présentation d'une synthèse des portraits d'école réalisée, d'une part, pour la région du Grand Montréal et, d'autre part, pour Québec et certaines régions. Les différentes catégories d'éléments qui ont servi à dresser les portraits d'école sont reprises une à une. Chacun des aspects traités fait ensuite l'objet d'une synthèse et est suivi d'un certain nombre de recommandations qui en découlent. S'ensuit une conclusion accompagnée d'une réflexion générale pour chacun des portraits. Pour clore, la section se termine par une synthèse comparative.

5.1 Présentation des milieux : Région du grand Montréal⁵

Dans les sections qui suivent, nous ferons une courte présentation des milieux dans lesquels a été effectuée la recherche sur le terrain, soit les écoles retenues. Nous précisons par ailleurs, quels modèles avaient été mis en place dans les écoles que nous avons visitées et nous fournirons quelques renseignements relativement au nombre d'acteurs interrogés dans ces milieux.

5.1.1 Description des milieux

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 est un point de service important; il se situe toutefois en dessous de 15 % lorsqu'il s'agit d'une école de quartier. Les établissements primaires comprennent un minimum de 3 classes d'accueil (écoles de quartier) et un maximum de

⁵ 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.

14 (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.

5.1.2 Modèles de services offerts dans les écoles visitées

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.

5.1.2.1 Les répondants des commissions scolaires

Dans le cadre de notre enquête, nous avons interviewé, par téléphone, les 8 répondants provenant des 5 commissions scolaires parmi lesquelles les écoles que nous avons sélectionnées ont été visitées.

5.1.2.2 Les acteurs rencontrés dans les établissements scolaires

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.

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.

5.2 Synthèse des portraits : Région du Grand Montréal

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.

5.2.1 L'inscription, le repérage et l'identification des élèves

Au moment de l'enquête, puis lors des consultations réalisées dans les écoles, nous avons tenté de cerner les procédures adoptées aux fins de l'inscription, du repérage et de l'identification des élèves. Nous exposons dans les points suivants une synthèse des pratiques recensées et dégageons un certain nombre de constats et commentaires. Suivent les pistes d'action qu'il serait souhaitable d'adopter pour améliorer les procédures mises en place.

5.2.1.1 Pratiques dans les écoles

Les écoles primaires et secondaires ayant participé à l'enquête ont recours à deux façons de faire:

L'inscription, le repérage et l'identification des élèves allophones issus de l'immigration sont centralisés au sein de la commission scolaire (avec ou sans 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'une des écoles point 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 avec une plus grande précision son niveau en français.

Les élèves sont évalués fréquemment 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 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 n'est pas systématiquement demandé au moment de l'inscription.

5.2.1.2 Constats et commentaires

Les procédures de repérage et d'identification ainsi que les modalités d'évaluation ne sont pas uniformes entre les différentes commissions scolaires et écoles, ce qui peut avoir un impact sur l'équité de ces dernières 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. Ce soutien lorsqu'il est offert, est en effet très apprécié par les parents. Abondant dans le même sens, des enseignants ont souligné 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 notent qu'il leur faut parfois revoir ces évaluations une fois l'élève présent à l'école, soit parce que le niveau en français de ce dernier est jugé suffisant pour une intégration dans la classe ordinaire, soit parce qu'il ne l'est pas. 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 une école point de service de cette dernière, plusieurs enseignants observent que l'élève perd du temps entre le moment de sa première inscription à l'école québécoise et son arrivée dans la classe d'accueil de l'école 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 adéquate 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 celle 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 déclare, à tort, que seuls les élèves allophones nés à l'extérieur du Québec ont droit à ces services alors qu'une enseignante affirme 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 l'accueil.

5.2.1.3 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- 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 ? Comment évalue-t-on ces informations ?
 - 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 de même qu'une expérience professionnelle, suffisantes et adéquates ?
 - 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 ?
- 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;
- Que les commissions scolaires et les écoles s'assurent que les parents (et les élèves) soient 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.).

5.2.2 Les locaux

Nous avons analysé les représentations que se font les acteurs de la répartition et de l'état des locaux des écoles qui sont réservés au secteur de l'accueil ou à la prestation des mesures de soutien à l'apprentissage du français.

5.2.2.1 Pratiques dans les écoles

L'analyse a été réalisée selon que les locaux 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).

5.2.2.2 Constats et commentaires

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 s'interroger 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 aussi affirmé 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.

5.2.2.3 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.

5.2.3 Le financement

5.2.3.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires

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'accueil⁶. 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 mentionné 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 sous l'intitulé « 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 toutefois souligné 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. Différents enseignants et directeurs estiment cependant 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 part de leur difficulté à déposer la demande en début d'année, au moment où ils sont le plus débordés.

5.2.3.2 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- Que les commissions scolaires et les écoles s'assurent qu'une information claire et

⁶ 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).

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).

5.2.4 Les modèles de services – Le cheminement des élèves

5.2.4.1 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 à l'apprentissage du français (an 1, 2 ou 3);

M5 : modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien à l'apprentissage du français (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 la maîtrise du français qui est évoquée comme motif déterminant la durée du séjour en classe d'accueil. Parmi les huit écoles visitées, six recourent à ce modèle.

Notons qu'après le passage de l'élève dans la classe d'accueil fermée, un soutien linguistique peut ou non lui être offert, 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 peut ou non lui être offert, 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 recourant au 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 décroïsonnement » 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 étant donné 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 à raison d'une heure par période incluse dans l'horaire des élèves. Les groupes sont composés de deux à dix enfants et ce nombre varie selon la nature de leurs besoins. 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 choisies 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 en 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 au même titre 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, qui assure 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 surtout retirés de la classe ordinaire 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 repérer 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).

5.2.4.2 Constats et commentaires

Nous exposerons dans les lignes qui suivent les principaux constats que nous avons pu dégager selon les modèles privilégiés dans région du Grand Montréal, tant au primaire qu'au secondaire. Nous ferons également part d'un certain nombre de commentaires.

5.2.4.2.1 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 révélant ainsi 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 manque 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.

Durée du cheminement en classe d'accueil

La question du temps passé dans la classe d'accueil fermée a souvent été abordée régulièrement par les parents et les élèves interviewés. Une partie d'entre eux accepte 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. Toutefois, dans le cas d'une école qui maintient les élèves du primaire en classe d'accueil fermée pour une période de deux ans, l'ensemble des parents interviewés considère que ce séjour est trop long et souhaite qu'il soit réduit à une année, éventuellement à une année et demie.

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 à leurs performances académiques (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 des défis, selon eux. 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 multiâges, multiniveaux ou multiprogrammes. Ces classes sont perçues comme étant très problématiques dans les milieux, car elles seraient très difficiles à gérer. De surcroît, 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. En effet, bénéficiant d'un surplus budgétaire de l'année précédente, deux enseignants ont réparti les élèves de deux classes en trois sous-groupes homogènes (débutant, intermédiaire, avancé). Cette initiative avait pour objectif de leur permettre de travailler avec leurs élèves en fonction leur 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.

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 décloisonnement, à l'intérieur desquelles les élèves des classes d'accueil suivent, par exemple, leurs cours d'éducation physique avec ceux du secteur ordinaire ou sont intégrés 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, ce faisant, améliorent leur niveau en langue française. Les élèves évaluent également positivement ces activités de décloisonnement.

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 qui sont isolés physiquement de par la répartition des locaux. Plusieurs enseignants du secteur régulier ont évoqué des difficultés en ce qui concerne la collaboration entre eux et les enseignants de l'accueil, 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 relever des éléments négatifs caractéristiques des 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 sensibiliser les enseignants des classes ordinaires au parcours de l'élève allophone. Une enseignante a rapporté que les relations entre les élèves de l'accueil et ceux des classes ordinaires 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 ceux des 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 facilitantes pour 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 loué 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.

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 y est assurée. Dans cette perspective, ils consultent souvent leurs collègues du secteur ordinaire pour obtenir leur avis, notamment en ce qui a trait 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. Cette dernière serait facilitée par des rencontres par cycle qui sont organisées par la direction et communes aux deux secteurs.

5.2.4.2.2 Sur le modèle 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 des cours, car il n'a pas encore acquis toutes les compétences nécessaires, notamment en français pour intégrer la classe ordinaire);

- l'implication plus ou moins soutenue des enseignants des classes ordinaires dans cette pratique (flexibilité de l'équipe-école);
- 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. En outre, 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 d'ailleurs 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 décroïsonnement

La direction, les enseignants des classes d'accueil et les élèves de cette même école ont également rapporté l'existence d'activités de décroïsonnement. Tous les élèves des classes d'accueil et des classes ordinaires partagent différentes activités ainsi que des 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 ont exprimé leur

intérêt pour ces pratiques. De surcroît, du côté des parents, notons que ces derniers accordent généralement de l'importance 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.

5.2.4.2.3 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. À l'opposé, les élèves se disent satisfaits de la façon dont est mis en place le service de soutien linguistique.

5.2.4.2.4 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 dispensé 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 une 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 précisé 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 (l'un d'entre eux déplore le fait que certaines explications de l'enseignant chargé du soutien linguistique ne correspondent pas à celles de son enseignant titulaire de français alors qu'un autre élève, celui-là en provenance du Maghreb, estime que le soutien offert ne lui convient pas, car ses besoins se situeraient davantage à l'écrit qu'à l'oral).

5.2.4.2.5 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 déplorent l'absence de communication et de collaboration entre eux et 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 affirmé envoyer le dossier de l'élève avec des recommandations à la direction de l'école de quartier à des fins de suivi du cheminement scolaire de ce dernier. 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 soutenu pour leur part 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 qui facilite l'intégration de ce dernier durant sa première 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.

5.2.4.3 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 la mise en place de modèles mieux adaptés à certains groupes, notamment les clientèles composées d'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 que par des enseignants ayant une formation en langue seconde et que les postes associés à ces services 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 renseignements sur sa scolarité antérieure, sa ou ses langues maternelles, ses différents résultats aux évaluations et, selon le cas,

des renseignements sur son parcours migratoire et, d'autre part, que les commissions scolaires et les écoles déterminent des procédures de transmission des dossiers pour que l'information soit connue et prise 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, dans les premiers temps de son intégration au secteur ordinaire, et que cette information soit transmise à tous les acteurs concernés.

5.2.5 Les élèves à besoins autres et les services complémentaires

Sous cette vaste rubrique, nous abordons le travail effectué par les professionnels de l'éducation auprès des élèves issus de l'immigration et leur famille, ainsi que la représentation que chacun se fait du travail des autres et des relations entretenues avec les familles en question. Nous amorçons le sujet en faisant état des pratiques dans les écoles et en rassemblant constats et commentaires pour ensuite indiquer quelques pistes d'action.

5.2.5.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires

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 étant insuffisants. Dans une école primaire constituant un point de service, certains acteurs ont à tort indiqué que les élèves de l'accueil, qui bénéficient déjà d'un service, n'ont pas accès aux services complémentaires.

La question concernant l'établissement de diagnostics adéquats et du suivi de l'élève au moyen de services appropriés se pose par ailleurs. 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. De son côté, un enseignant du secteur ordinaire en milieu au fort pourcentage pluriethnique a, pour sa part, affirmé ne pas être suffisamment 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 toutefois ne pas être formés pour intervenir auprès de ce type d'élèves.

De plus, comme il l'a été mentionné plus tôt, un enseignant du secteur ordinaire estime que, la prise en compte des besoins des élèves et leur orientation vers le bon service font parfois défaut. Certains élèves ayant 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 étant isolés du reste de l'école, il y aurait un « effet pervers » sur l'intégration de ces élèves en général ainsi que sur leur réussite scolaire. Enfin, les enseignants du secteur de l'accueil et du secteur ordinaire décrivent ces classes comme étant difficiles à gérer en raison 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 une optique similaire, on retrouve dans un point de service, un orthopédagogue qui intervient dans la classe des élèves sous-scolarisés alors que dans une école primaire de quartier, l'orthopédagogue et l'enseignant-ressource ont mis en place un projet de décloisonnement, à raison de deux à trois heures par semaine, ce qui permet de faire travailler de façon ponctuelle les élèves au sein de groupes plus homogènes.

Plusieurs pratiques autres sont souhaitées par les différents acteurs notamment dans le but 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 pour mieux répondre aux besoins des élèves. Dans une autre école primaire, l'orthopédagogue demande la présence d'un orthophoniste à temps plein à l'école alors que dans une école secondaire, un élève souhaite, pour sa part, la présence d'un conseiller d'orientation, assigné 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, quant à lui, une pratique qui a fait ses preuves alors qu'il travaillait dans un autre établissement scolaire. Des enseignants itinérants accompagnaient les élèves ayant des 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.

Ils ont à cet effet souligné l'obstacle 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 établissements qui visent à les préparer au marché du travail. 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 ressources adaptées, ces élèves sont répartis dans les classes ordinaires. Plusieurs enseignants ont d'ailleurs souligné l'absence de matériel approprié ainsi que le besoin d'un soutien spécifique pour ces élèves, notamment sur le plan psychologique, lorsqu'ils ont vécu des situations traumatisantes dans leur pays ou vivent encore des situations difficiles. À cet égard, comme nous l'avons déjà mentionné, 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.

5.2.5.2 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, afin de les sensibiliser à la spécificité de ces élèves et de 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.

5.2.6 Les relations entre l'école, la famille et la communauté

Cette section est dédiée aux relations qui ont pu être établies entre l'école, la famille et la communauté.

5.2.6.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires

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 affirme vouloir « 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 à laquelle ils associent douze défis. Parmi eux, signalons l'accès à des interprètes, le besoin d'établir davantage de relations avec l'école pour établir une meilleure communication et 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 école ont déclaré que les parents sont aux prises avec des exigences de nouveaux arrivants et mettent de côté les besoins de leurs enfants comme le suivi scolaire de ces derniers. 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 soirs 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 pour en faire la promotion et que des sources de financement 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 qui leur sont destinées.

Au nombre des écoles non communautaires, deux disent n'avoir 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 mentionnent n'avoir aucune relation avec les organismes communautaires. L'une des directions d'école souhaite que la gestion de ce dossier soit attribuée à une personne en particulier et que 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 le mentionnions plus haut.

5.2.6.2 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- Que les commissions scolaires et les écoles déterminent 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, pour favoriser la communication et les liens entre l'école, la famille et la communauté.

5.2.7 Le matériel, les interventions pédagogiques et l'évaluation

Sous cette rubrique, nous traitons du matériel pédagogique, des interventions auprès des élèves et de l'évaluation en nous appuyant sur les propos des répondants et sur les pratiques des écoles visitées pour ensuite dégager constats et commentaires. Suivent des suggestions de pistes d'action.

5.2.7.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires

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, le matériel désigné *Situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)*, préparé par le MELS à l'intention des classes d'accueil du secondaire n'était pas encore disponible. Certains enseignants ont mentionné en particulier le besoin de matériel pour l'enseignement des mathématiques en classe d'accueil. Plusieurs affirment d'ailleurs qu'ils utilisent du matériel des classes

ordinaires. Certains enseignants des classes ordinaires soutiennent pour leur part que le matériel qu'ils utilisent n'est pas adapté pour les élèves allophones intégrés dans leurs classes. D'autres, ainsi que des élèves, ont souligné la nécessité d'avoir accès à des dictionnaires unilingues, voire bilingues, dans les différentes langues des élèves.

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 à l'occasion. Certains estiment qu'il ne faut pas distinguer les élèves allophones intégrés au secteur ordinaire des autres élèves alors que d'autres soulignent, au contraire, qu'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 qu'ils éprouvent à le faire en raison du grand nombre d'élèves par classe. Les enseignants d'une école secondaire disent 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 soutenant même que cela aurait facilité son passage au secteur ordinaire.

Projets pédagogiques particuliers

Les acteurs d'une école ont souligné l'intérêt de travailler de façon ponctuelle 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. Ces sorties peuvent être uniquement destinées aux élèves des classes d'accueil (deux écoles ou aux 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 plus ciblée, des représentants d'une école apprécient l'implantation d'activités d'art-thérapie adaptées au contexte scolaire et 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 dit ne pas consulter les documents officiels produits par le MELS ou n'y ont pas fait allusion 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 s'interrogent 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 opposés sont tenus par les enseignants des classes ordinaires : il y a, d'une part, ceux qui soutiennent que les évaluations doivent être les mêmes pour les élèves issus du secteur de l'accueil et ceux du secteur ordinaire et, d'autre part, ceux qui estiment 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. Toutefois, lorsque de tels cas se produisent, 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, par ailleurs, 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.

5.2.7.2 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- Que le MELS détermine 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 établissent les modalités permettant de transmettre des informations complètes aux parents au sujet de l'évaluation de leurs enfants.

5.2.8 Les aspects organisationnels et humains

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.

5.2.8.1 Pratiques dans les écoles – Constats et commentaires

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 et, plus largement, avec les ministères concernés, quant aux enjeux de l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones. Ces propos permettent en effet d'observer des conceptions différentes quant à l'organisation des services offerts à ces élèves (exemple : classes d'accueil appartenant à un 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 le cas d'une autre école, les acteurs ont mentionné être confrontés à un défi relié au trop grand roulement du personnel.

Enfin, 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 en raison 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 à long terme des personnes qui connaissent le dossier en profondeur et qui ont acquis de l'expertise, y vouent un engagement et se sentent responsables 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 qui leur permettront d'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, ce dernier fournit, entre autres, du soutien aux enseignants des classes d'accueil pour les mathématiques, une discipline scolaire qui est perçue par ces derniers comme étant plus difficile à enseigner faute de formation. Dans une école primaire de quartier, la personne-ressource travaille avec un orthopédagogue afin d'offrir des services de décloisonnement. 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 d'ailleurs apprécier ce travail en sous-groupe. De plus, 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 remplir 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. Dans cette optique, il lui apparaît souhaitable de recruter des parents déjà bien établis qui joueraient le rôle d'intermédiaire avec les familles immigrantes nouvellement arrivées. Enfin, dans une école secondaire, un acteur souhaite quant à lui que des agents de liaison soient de nouveau présents pour faciliter la communication avec les familles.

5.2.8.2 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 que ces derniers 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.

5.2.9 Conclusion et éléments de réflexion

À la suite de la collecte de données menée 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 et de l'analyse que nous en avons réalisée, 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 au cours des dernières années et la reconnaissance de leur travail dans les milieux scolaires font en sorte que ce modèle est perçu comme étant « bien rodé et fonctionnel ». Une part importante des acteurs interrogés considèrent que ce modèle 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.

Plusieurs écueils peuvent toutefois être relevés. Parmi eux, 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 demande que soient remises en question les modalités d'intégration socioscolaire des élèves allophones. Ensuite, le passage au secteur ordinaire apparaît

encore comme une question sensible car 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 la clientèle allophone. Enfin, plusieurs enseignants et directeurs considèrent que l'accès aux services complémentaires pour les élèves des classes d'accueil est insuffisant, de même que le soutien linguistique qui leur est offert une fois que ces derniers 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 qu'en cours de cheminement scolaire de ces élèves les informations de leur dossier ne leur soient pas transmises systématiquement ou soient insuffisantes. De même, 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 déploré 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 détermine 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 mieux adaptés aux profils spécifiques de certains élèves, comme 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 termes, poursuivre la réflexion sur les modèles de services est l'affaire de tous les acteurs scolaires. Les différentes étapes que comprend l'accueil des élèves allophones d'origine immigrante les mèneront 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, notamment 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.

L'apprentissage d'une langue est un processus à long terme et la classe d'accueil, bien que d'une grande importance, ne peut représenter qu'une étape d'initiation dans ce processus. Pour que cet apprentissage se déroule dans des conditions optimales, deux écueils sont à éviter: 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 soient: 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, car le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire constitue une étape cruciale dans le cheminement scolaire de ces derniers 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 permet à ces derniers de poursuivre leurs apprentissages langagiers et scolaires. Il a pour objectif premier de réduire, chez les élèves non francophones, l'écart entre les compétences en français et les attentes des classes ordinaires à cet égard. Les enseignants responsables du soutien linguistique travaillent de manière ponctuelle auprès des élèves. Ils les rencontrent en classe ou dans un autre local, les retirant de leurs cours ou, encore, lors des périodes de récupération (Beck, Fréchette et Pirro, 2009).

Or pour offrir un service optimal 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 (de nature phonologique, lexicale, morphologique, grammaticale, etc.) ne nécessitent pas de recours au soutien linguistique. Elles font partie du processus normal d'acquisition d'une langue et le temps nécessaire pour les surmonter est un facteur non négligeable que les enseignants des classes ordinaires doivent prendre en considération. Le fait d'être familiarisés avec le processus d'apprentissage d'une langue seconde, les amènerait à adapter leur enseignement et à apporter, au besoin, le soutien ponctuel nécessaire aux 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 que leur propose le programme académique québécois.

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 certains élèves allophones comme une incapacité à communiquer. 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, l'analysent et la traitent pour induire 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 être perçu comme relevant de 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 d'un 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 représentatif 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, d'une part, les congénères présents dans les deux langues (« les vrais amis ») pour améliorer son vocabulaire et, d'autre part, 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 d'un bilinguisme « additif » afin d'éviter les conséquences négatives d'un 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.

Pour conclure, soulignons que 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 réflexion 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).

5.3 Présentation des milieux : Québec et régions⁷

Dans les sections qui suivent, nous ferons une courte présentation des milieux dans lesquels a été effectuée la recherche sur le terrain, soit les écoles retenues. Nous précisons par ailleurs, quels modèles avaient été mis en place dans les écoles que nous avons visitées et nous fournissons quelques renseignements relativement au nombre d'acteurs interrogés dans ces milieux.

5.3.1 Description des milieux

Cette enquête a été réalisée auprès d'acteurs de 7 établissements de Québec et des autres régions de la province, excluant la région du Grand Montréal. 4 de ces établissements étaient des écoles primaires et 3 des écoles secondaires. Ces écoles appartenaient à 5 différentes commissions scolaires. Parmi ces établissements, 3 étaient des écoles de services et les 4 autres des écoles de quartier. Préalablement, des entrevues téléphoniques avaient été réalisées auprès des répondants des commissions scolaires concernées.

Les écoles retenues se situaient en général en milieu défavorisé, comme en fait foi l'indice de défavorisation propre à chacune d'entre elles (sur une échelle de 1 à 10, 1

⁷ Pour des raisons d'anonymisation des données, le masculin a été employé pour désigner chacun des acteurs interrogés, à l'exception des élèves. « La direction » est le terme générique utilisé pour évoquer une personne représentative de la direction de l'école. « La personne-ressource », « l'orthopédagogue », « le psychologue », « le conseiller d'orientation » etc. sont également des termes génériques. Le « répondant » est le terme utilisé pour désigner la personne qui représente la commission scolaire.

signifie le plus favorisé et 10 le moins favorisé). Ainsi, si deux de ces écoles, appartenant à la même commission scolaire, faisaient exception à la règle avec des indices de défavorisation de 3 et de 1, 1 étant le plus favorisé, il en était autrement des autres, puisque l'une des écoles sélectionnées appartenait à un milieu dont l'indice de défavorisation était de 10 (le plus haut taux de défavorisation), deux autres écoles appartenaient à un milieu fort défavorisé également, avec un indice de 8, alors que les deux dernières se situaient dans un milieu ayant 6 pour indice de défavorisation.

Dans la première école, une école de quartier, 40 % des élèves étaient issus de l'immigration et d'origines ethniques diversifiées (c'est d'ailleurs la seule des écoles retenues qui pourrait être considérée comme étant pluriethnique), alors que dans la seconde, moins d'un élève sur vingt était issu de l'immigration. La commission scolaire à laquelle appartenait la troisième école comptait pour sa part moins de 1 % de sa clientèle comme étant issue de l'immigration (le pourcentage de cette clientèle au sein de l'école elle-même n'était pas disponible, comme dans le cas de la quatrième école, qui appartient aussi à une commission scolaire n'accueillant qu'1 % de sa clientèle parmi les nouveaux arrivants).

5.3.2 Modèles de services offerts dans les écoles visitées

Les établissements scolaires, primaires et secondaires, de Québec et des autres régions de la province, fonctionnaient avec l'un ou plusieurs des modèles suivants :

- M1 : modèle d'intégration avec classe d'accueil fermée;
- M3 : modèle d'intégration partielle;
- M4 : modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français.

Les modèles 2 (modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration) et 5 (modèle d'intégration totale sans soutien) n'ont pas été rencontrés dans les écoles visitées.

5.3.2.1 Les répondants des commissions scolaires

Dans le cadre de notre enquête, nous avons interviewé, par téléphone, les 10 répondants provenant des 5 commissions scolaires parmi lesquelles les écoles que nous avons sélectionnées ont été visitées.

5.3.2.2 Les acteurs rencontrés dans les établissements scolaires

Durant les mois de mai et juin 2007, nous avons interviewé 79 acteurs scolaires parmi lesquels :

- des membres du personnel de la direction (directeur et/ou directeur adjoint);
- des membres du personnel enseignant (enseignant de l'accueil et du régulier, enseignant chargé du soutien linguistique);
- des parents d'élèves;
- des élèves.

Nous avons ainsi réalisé un total de 23 entrevues semi-dirigées et 11 *focus group*.

5.4 Synthèse des portraits : Québec et régions

La synthèse des portraits des sept écoles visitées à Québec et en régions sera présentée en fonction des huit aspects suivants :

- 1) L'inscription, le repérage et l'identification des élèves ;
- 2) Les locaux ;
- 3) Le financement ;
- 4) Les modèles de service ;
- 5) L'organisationnel humain, élèves à besoins autres et service complémentaires ;
- 6) L'intégration des élèves ;
- 7) Le matériel, les interventions pédagogiques et les évaluations.

Pour chacun des aspects, nous fournissons une description des pratiques dans les écoles telles que décrites par les acteurs, suivie de constats et commentaires. Pour conclure, nous suggérons des pistes d'action à envisager pour répondre aux besoins exprimés par les milieux.

5.4.1 L'inscription, le repérage et l'identification des élèves

Au moment de l'enquête, puis lors des consultations réalisées dans les écoles, nous avons tenté de cerner les procédures adoptées aux fins de l'inscription, du repérage et de l'identification des élèves. Nous exposons dans les points suivants une synthèse des pratiques recensées et dégageons un certain nombre de constats et commentaires. Suivent les pistes d'action qu'il serait souhaitable d'adopter pour améliorer les procédures mises en place.

5.4.1.1 Pratiques dans les écoles

Concernant la procédure incluant une active participation des organismes communautaires et des centres chargés de l'accueil des immigrants lors de l'inscription des élèves, la plupart des milieux, particulièrement ceux situés à l'extérieur de la capitale, entretiennent une étroite collaboration avec les centres et organismes. Ces derniers offrent en effet l'un ou plusieurs de ces services: la présence d'un interprète, l'accompagnement des élèves et de leurs parents lors des inscriptions à l'école, une aide à trouver un logement et un emploi, etc. Il arrive cependant que, dans certaines écoles primaires et secondaires, la barrière linguistique constitue un problème en raison de la faible maîtrise, chez l'interprète ou l'intervenant envoyé par l'organisme ou le centre, de la langue maternelle de l'élève nouvellement arrivé. Ainsi, l'interprète ou l'intervenant n'aurait pas été en mesure de s'acquitter de sa tâche au moment de l'inscription de l'élève dans l'un des milieux interrogés lors de l'enquête. Par ailleurs, dans l'un des milieux situés à l'extérieur de Québec, on craint de devoir financer, à même les subventions destinées aux élèves issus de l'immigration, le service d'interprète qui ne sera plus offert gratuitement par le centre chargé de l'accueil des immigrants. Finalement, seule la direction de l'un des milieux, encore une fois hors de la capitale, prétend ne pas entretenir de collaboration avec le centre chargé de l'accueil des immigrants de sa région, alors que les intervenants

du centre en question s'impliquent en fournissant des interprètes au moment de l'inscription des élèves. Autre fait insolite, des répondants de la région à laquelle appartient l'école concernée affirment s'être dotés d'une table de consultation afin que la région devienne une terre d'accueil pour les immigrants, mais aucun acteur scolaire interrogé ne semble être en mesure d'expliquer ce que sont la mission et le fonctionnement de cette table. Pour expliquer ce manque de précision, nous émettons l'hypothèse selon laquelle les pratiques ne sont pas encore rodées dans ce milieu, car l'accueil d'élèves issus de l'immigration est un phénomène très récent dans la région.

La procédure d'inscription, de repérage et d'identification des élèves se déroule relativement bien dans l'ensemble des milieux. Toutefois, dans l'un des milieux qui se trouve à l'extérieur de la région de Québec, la procédure de l'inscription des élèves nouvellement arrivés est très complexe. En effet, elle fait transiter les élèves des centres chargés de l'accueil des immigrants de la région à une école de quartier, pour, enfin, les conduire vers une commission scolaire, le tout avant de les intégrer dans une école qui a eu pour mandat de sa commission scolaire d'accueillir les élèves issus de l'immigration.

Les informations en lien avec le repérage des élèves sous-scolarisés sont quant à elles mitigées selon le milieu et les répondants interrogés. En effet, dans l'un des milieux, un acteur scolaire a pour seule démarche, pour ce faire, de tenter de retracer, par une entrevue avec ses parents, le parcours migratoire d'un élève. Ensuite, dans un milieu situé hors de la capitale, il y a un désaccord concernant les évaluations en français et en mathématiques qui ont pour objectif de déterminer si un élève est sous-scolarisé ou non : un répondant de la commission scolaire du milieu se dit satisfait de ces évaluations, alors qu'un acteur scolaire soutient que ces dernières ne permettent pas d'établir si un élève est sous-scolarisé ou non.

Pour ce qui est de la reconnaissance de la scolarité des élèves dans leur pays d'origine, elle varie aussi d'un milieu à l'autre, bien qu'il semble que la presque totalité des milieux, à l'exception d'une seule école primaire, consultent les bulletins afin de déterminer le niveau académique atteint par les élèves dans leur pays. De même, les critères auxquels les intervenants des écoles se réfèrent pour classer les élèves issus de l'immigration sont relativement récurrents d'un milieu à l'autre, se référant pour la plupart au niveau atteint par l'élève dans son pays d'origine.

En ce qui a trait au classement des élèves, deux milieux ont en commun de faire les équivalences, ceci dans le but de classer les élèves en fonction du niveau qu'ils ont atteint avant leur arrivée. La démarche qui a cours dans un autre milieu est quant à elle plus obscure. En effet, la moitié des parents qui ont été interrogés dans ce milieu affirment avoir dû fournir le bulletin de leur enfant, alors que l'autre moitié, pour des motifs qui n'ont pas pu être établis, n'ont pas eu à le faire et ont vu leur enfant être intégré dans une classe ordinaire. Ainsi, dans trois milieux, on prend en considération le niveau atteint par l'élève dans son pays d'origine, alors que dans un autre, on offre d'office le service aux non-francophones sans pour autant que les parents soient tenus d'accepter. Un acteur scolaire d'un milieu hors de la capitale qui, au moment des entrevues, avait accueilli ses élèves en cours d'année, affirme que ces derniers étaient mécontents à l'idée de devoir

poursuivre leur année scolaire pour la reprendre l'année suivante. En effet, ces élèves ont dû entamer l'année scolaire qui avait cours depuis quelques mois tout en sachant qu'ils seraient contraints de la refaire intégralement.

Concernant l'évaluation des élèves issus de l'immigration, le processus et les intervenants impliqués varient considérablement d'un milieu à l'autre.

Dans l'un des milieux de la région de Québec, c'est le titulaire de la classe qui se charge de l'évaluation des élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas le français et, quel que soit le résultat obtenu par ces derniers, ces élèves se retrouvent systématiquement classés selon leur groupe d'âge. Paradoxalement, lorsque les élèves parlent français, il revient à l'orthopédagogue du milieu de les évaluer et de déterminer s'ils seront intégrés à leur groupe d'âge ou non. Cette approche pose problème, puisqu'elle implique d'office que le classement des élèves issus de l'immigration se fasse de façon différente selon leur maîtrise de la langue française, ceci au risque de pénaliser les élèves ayant une certaine maîtrise de la langue par rapport à ceux qui n'en ont pas. Toujours dans ce milieu de la région de Québec, il semble de surcroît que l'on utilise la même méthode pour l'évaluation des mathématiques et du français. En somme, les élèves qui parlent français sont soumis à une évaluation en français et en mathématiques, alors que ceux qui ne le parlent pas ne subissent aucun test.

Dans un autre milieu, c'est le conseiller en orientation qui a la tâche de déterminer, à partir de leurs bulletins et parcours scolaires antérieurs, d'une part, le niveau des élèves, et d'autre part, s'il sera possible de les intégrer dans leur groupe d'âge. Dans l'un des milieux retenus lors de l'enquête, un répondant d'une commission scolaire affirme fournir aux acteurs scolaires des outils d'évaluation, mais ces derniers ne sont pas utilisés.

Dans un milieu situé hors de la région de Québec, certains répondants affirment qu'il revient à l'orthopédagogue ou aux enseignants d'accueil de soumettre les élèves issus de l'immigration à une évaluation langagière, alors que des acteurs scolaires soutiennent que ce sont les enseignants d'accueil qui s'en chargent au cours des deux premières semaines suivant l'arrivée de l'élève. Le test qu'ils utilisent à cet effet, conçu par des acteurs scolaires et non le ministère, divisé en plusieurs sections, aurait pour faiblesse d'être non spécifique et de ne pas reposer sur des critères, ne permettant ainsi à celui qui l'administre de ne faire qu'une évaluation globale qui se traduit par de simples commentaires.

Dans un autre milieu hors de la capitale, ce serait l'enseignant en soutien linguistique qui aurait le soin d'évaluer les élèves issus de l'immigration au regard de leurs compétences langagières en français.

Dans un tiers milieu hors de la région de Québec, un répondant affirme que c'est l'orthopédagogue qui est en charge de faire passer les épreuves de mathématiques aux élèves issus de l'immigration. Au sujet du contenu de l'évaluation de mathématiques, cependant, un répondant d'un seul milieu, hors de la capitale, un élève, a donné des

détails. En effet, et bien qu'il ait précisé en avoir conservé peu de souvenirs, il a expliqué que le test contenait des additions, des soustractions et des divisions.

Dans l'un des milieux, il n'y a pas d'évaluation autre qu'orale et administrée par le conseiller en orientation. Dans un autre, c'est aussi le conseiller en orientation qui est en charge des évaluations, mais en soumettant les élèves ayant des bases en français à une évaluation langagière et les élèves sous-scolarisés à une évaluation de mathématiques, ceci sans utiliser les outils que des répondants de la commission scolaire affirment fournir, se référant plutôt à du matériel produit par une autre auteure. Dans l'école secondaire d'un autre milieu, c'est un enseignant-ressource qui évalue les élèves nouvellement arrivés en français.

Dans un milieu de la région de Québec, et contrairement aux prétentions de répondants de la commission scolaire et à la grande déception des parents, il n'y a pas d'évaluation autre qu'orale et administrée par le conseiller en orientation. Ces mêmes répondants qui se trompent concernant les évaluations en français supposent qu'il y a une évaluation en mathématiques pour les élèves sous-scolarisés, mais nous n'avons pas pu en obtenir la confirmation. Un acteur scolaire de ce milieu affirme par ailleurs utiliser des évaluations qu'il a conçues lui-même pour les niveaux de secondaire 1 à 5.

Enfin, il existe un problème quand vient le moment, pour des enseignants des classes ordinaires, d'évaluer des élèves issus de l'immigration : ces enseignants avouent qu'ils ignorent comment procéder. Nous estimons que cette carence pourrait avoir des conséquences regrettables sur le cheminement académique de ces élèves.

5.4.1.2 Constats et commentaires

Des propos recueillis auprès des différents acteurs et intervenants des milieux retenus aux fins de la présente enquête, deux modalités de fonctionnement ont pu être dégagées relativement à l'inscription, au repérage et à l'identification des élèves, aussi bien dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires. Une troisième modalité de fonctionnement a également pu être relevée dans l'ensemble des écoles secondaires ainsi que dans la quasi-totalité des écoles primaires:

- Une implication importante et fort appréciée, particulièrement dans les régions, des organismes communautaires et centres chargés de l'accueil des nouveaux arrivants lors de l'inscription des élèves ; implication qui doit toutefois être rodée dans certains milieux où le phénomène de l'immigration allophone est récent.
- L'inscription, le repérage et l'identification des élèves à l'un des deux endroits suivants : l'école de quartier ou l'école qui s'est vu confier, par la commission scolaire à laquelle elle appartient, le mandat d'accueillir les élèves issus de l'immigration.
- Le souci de se renseigner sur la scolarité antérieure des élèves afin de les placer au niveau scolaire le plus près de celui qu'ils avaient atteint dans leur pays d'origine.

Dans la presque totalité des milieux, la collaboration qui existe entre les écoles et les organismes communautaires et centres chargés de l'accueil des immigrants semble se

dérouler de façon satisfaisante. Cette collaboration qui existe entre les écoles et ces organismes constitue la façon de faire à laquelle les intervenants semblent tenir.

La procédure d'inscription se déroule de manière satisfaisante dans la majorité des milieux, que ce soit dans les écoles de quartier ou dans l'école qui s'est vu confier, par la commission scolaire à laquelle elle appartient, le mandat d'accueillir les élèves issus de l'immigration.

Le processus de repérage des élèves sous-scolarisés est quant à lui difficile à cerner, car les informations des acteurs et intervenants interrogés sur le sujet donnent des avis relativement partagés quant au fonctionnement de ce processus et à son efficacité, selon les milieux.

Les évaluations langagières sont assumées par différents acteurs scolaires d'un milieu à l'autre. La reconnaissance de la scolarité des élèves dans leur pays d'origine varie aussi d'un milieu à un autre. Ceci dit, il semble que dans toutes les écoles secondaires, des intervenants consultent les bulletins afin de déterminer le niveau académique atteint par les élèves dans leur pays. Au niveau du primaire, une seule école ferait défaut à cette pratique. Enfin, les critères auxquels les intervenants des écoles se réfèrent pour classer les élèves issus de l'immigration sont relativement récurrents d'un milieu à l'autre, s'en remettant, pour la plupart, au niveau atteint par l'élève dans son pays d'origine.

5.4.1.3 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- Que la collaboration entre les écoles, les commissions scolaires et les centres chargés de l'accueil des immigrants à Québec et dans les régions soit encouragée et puisse continuer à avoir cours. Aussi que des fonds soient prévus par le MELS pour que le service d'interprète puisse continuer à être offert gratuitement pour les écoles;
- Que le MELS veille à ce que les outils d'évaluation existants soient mieux connus des commissions scolaires en région et qu'il encourage ces dernières à les rendre plus accessibles aux écoles;
- Aux fins du repérage des élèves sous-scolarisés, que le MELS veille à ce que les outils qu'il a développés, notamment l'*Outil diagnostique en mathématiques* (MEQ 2003), soient mieux diffusés auprès des commissions scolaires en région et qu'ils soient non seulement connus des intervenants de l'accueil mais aussi de ceux de la classe ordinaire;
- Que le MELS poursuive sa réflexion sur la façon d'outiller les commissions scolaires pour l'évaluation des élèves dès leur première inscription;
- Que le MELS offre des formations aux enseignants en matière d'évaluation des élèves issus de l'immigration, et ce, que ces élèves aient des bases en français ou non et qu'ils soient scolarisés ou pas;

- Que les commissions scolaires soient encouragées à poursuivre dans la voie de la reconnaissance des acquis pour le classement des élèves;
- Que les commissions scolaires soient encouragées à tenir compte de la scolarité antérieure des élèves.

5.4.2 Les locaux

Nous avons analysé les représentations que se font les acteurs de la répartition et de l'état des locaux des écoles qui sont réservés au secteur de l'accueil ou à la prestation des mesures de soutien à l'apprentissage du français. Or, comme ce sujet n'a pratiquement pas été abordé par les participants lors des entrevues, nous nous limiterons donc à quelques constats et commentaires pour ensuite formuler quelques pistes d'action.

5.4.2.1 Pratiques dans les écoles

On retrouve, dans certaines écoles, des locaux qui sont assignés aux classes d'accueil et aux mesures de soutien à l'apprentissage du français. Dans d'autres toutefois, il n'y a aucun local qui soit exclusivement réservé à cette mesure, ce qui amène l'enseignant à se déplacer d'un endroit à un autre selon la disponibilité des locaux.

Concernant à présent l'emplacement des classes réservées aux élèves issus de l'immigration de même que les locaux prévus pour la tenue des périodes de soutien linguistique, il en est, dans certaines écoles, qui se trouvent marginalisés par rapport aux classes ordinaires.

5.4.2.2 Constats et commentaires

Si, dans certains milieux, des locaux sont assignés aux mesures de soutien à l'apprentissage du français, ce n'est pas le cas partout. Ainsi, l'enseignant qui assure les mesures d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français doit se déplacer selon la disponibilité des locaux le jour de la tenue des séances. Cette situation est déplorée par plusieurs répondants, car l'enseignant concerné doit non seulement se déplacer, mais, ce faisant, n'a pas la possibilité d'aménager un local pour ses élèves en fonction de leurs besoins et de ses activités d'enseignement.

Par ailleurs, la pratique de certaines écoles ayant des locaux disponibles et réservés aux élèves issus de l'immigration est perçue comme étant avantageuse par plusieurs répondants. Cela étant, il y a des écoles qui doivent se satisfaire de locaux peu attrayants et mal situés pour les élèves allophones du point de vue du contact que ces derniers pourraient avoir avec des élèves de la classe ordinaire. Aux dires de certains acteurs scolaires, cette distance affecte également les rapports entre les enseignants de l'accueil et ceux du régulier qui ont ainsi moins l'occasion de se rencontrer.

5.4.2.3 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- Que les écoles disposent de locaux pouvant être consacrés exclusivement aux élèves issus de l'immigration;
- Que les écoles veillent à ce que des locaux adéquats soient disponibles pour les mesures de soutien à l'apprentissage du français;
- Que les écoles prennent le soin de ne pas isoler les classes de l'accueil des classes ordinaires afin de faciliter les contacts entre les élèves nouvellement arrivés et les élèves des classes ordinaires.

5.4.3 Le financement

Bien que le financement des services n'ait pas fait l'objet de questions explicites dans le questionnaire en ligne ni dans les entrevues téléphoniques, le sujet a été abordé par les répondants des commissions scolaires et les intervenants des milieux scolaires. Dans les points qui suivent, nous faisons état des pratiques dans les écoles à ce chapitre et exposons constats et commentaires pour ensuite indiquer quelques pistes d'action à envisager.

5.4.3.1 Pratiques dans les écoles

Des propos recueillis auprès des différents acteurs, il ressort que le financement, plus particulièrement les modalités et son volume soit un objet de grande préoccupation à Québec et dans les régions. Rappelons que la majorité des milieux ne regroupent pas les élèves dans des classes mais offrent des mesures.

Le sujet du financement a essentiellement été abordé par les répondants des commissions scolaires, les directions et directions adjointes des écoles ainsi que quelques enseignants. Voici un point qui a soulevé des contradictions. Plus il y a d'élèves issus de l'immigration dans une école, plus cette dernière reçoit du financement, ce qui lui offre une certaine flexibilité dans les services qu'elle propose à ses élèves. C'est à tout le moins ce que soutiennent les répondants de deux milieux de la région de Québec. Or, le répondant d'une commission scolaire située hors de la capitale dénonce le phénomène contraire. En effet, il dit avoir observé que les écoles qui accueillent davantage d'élèves issus de l'immigration seraient moins financées que celles qui en recevraient peu.

Dans un tout autre ordre d'idées, des répondants de deux milieux s'entendent sur le fait que les enfants du primaire ont droit à deux années de financement. Dans l'un de ces deux milieux, on demande du financement pour offrir du soutien linguistique aux enfants du préscolaire quatre ans, question de les préparer à leur intégration.

De tous les sujets abordés cependant, c'est le changement du mode de financement qui est le plus récurrent. En effet, concernant la durée du soutien linguistique offert aux élèves issus de l'immigration, de nombreux répondants affirment que celui-ci ne peut être

assuré de manière continue toute l'année en raison du mode de financement qui ne serait plus annuel, mais mensuel.

Peu d'acteurs scolaires ont mentionné des chiffres concernant le financement. Dans un milieu situé hors de la région de Québec toutefois, un répondant d'une commission scolaire affirme que dans son milieu, et depuis quelques années, on a pris l'initiative de prélever 20 % des montants octroyés par le Ministère pour les élèves issus de l'immigration dans le but de créer de nouveaux services comme l'accueil de ces derniers, la formation des enseignants d'accueil et l'achat de matériel. À la lumière de ces données, nous estimons qu'il serait souhaitable qu'un budget du Ministère exclusivement voué à la formation du personnel, au service d'accueil et à l'achat de matériel soit alloué.

Au niveau secondaire, des répondants de plusieurs écoles affirment que le financement s'étale sur trois ans. Toutefois, des répondants de l'une d'elles soutiennent que si les parents refusent d'envoyer leur enfant à l'école secondaire de service, celle qui accueillera leur enfant bénéficiera d'une somme moins élevée d'argent, étant donné le nombre moins important d'élèves issus de l'immigration qu'on y accueillera. Toujours selon ces répondants, le soutien linguistique offert à l'élève concerné s'échelonne alors sur moins de trois ans. Le répondant de la commission scolaire d'un autre milieu affirme lui aussi que le service s'échelonne sur trois ans, mais reconnaît que si un élève ne reçoit plus d'aide en français tout en étant admissible au service, il (le répondant) veillera à ce que l'argent reçu serve à d'autres élèves qui sont dans des situations particulières.

De nombreux répondants dénoncent le fait qu'on diminue l'allocation pour les services offerts à un élève issu de l'immigration qui arrive en milieu d'année, comparativement à ce qu'on offre pour un autre qui commence l'école en septembre.

De la même façon, ils sont plus d'un à déplorer le fait que la subvention suive l'élève qui reçoit le service, de sorte qu'une école qui accueille un élève issu de l'immigration ne puisse plus anticiper les ressources financières qui lui auraient auparavant été données pour une année entière de service, puisque si l'élève en question déménage, les montants partiront avec lui.

Enfin, la direction d'une école située hors de la région de Québec suggère d'accroître le financement pour les mesures de francisation de façon à offrir des services plus étendus à cette clientèle, notamment une aide pour ceux qui éprouvent des difficultés autres que linguistiques.

Concernant l'attribution du financement, ce sont les répondants d'une école de la région de Québec qui nous ont fourni le plus de détails. Dans ce milieu, les personnes en charge du financement sont les répondants de la commission scolaire et la direction de l'école, lesquels adapteraient le financement et l'attribution des services selon les besoins des élèves. Selon un acteur scolaire de cette école, l'attribution se ferait en fonction du cheminement scolaire de l'élève, de son pays d'origine, de sa langue seconde et de la durée maximale du soutien (jusqu'à trois ans selon qu'il s'agisse du niveau préscolaire, primaire ou secondaire). Les répondants des autres milieux demeurent imprécis en ce qui

a trait à l'attribution du financement. Dans une école hors de la capitale, les répondants ont tenu des propos contradictoires en parlant du cas du préscolaire 4 ans. Ils ont en effet soutenu, d'une part, recevoir des subventions et, d'autre part, offrir le service aux frais de la commission scolaire. Dans un autre milieu situé hors de la région de Québec, la direction dit simplement recevoir les montants d'argent en un seul versement qu'elle tente ensuite d'échelonner sur l'ensemble de l'année. Or, dans les faits, il semble que les élèves issus de l'immigration ne bénéficient de la mesure que les trois ou quatre premiers mois suivant leur arrivée. Enfin, un répondant d'une autre école hors de Québec affirme que dans son milieu, il y a transmission d'une demande de soutien pour un élève de l'école à la commission scolaire d'abord, puis celle-ci octroie un financement pour, finalement, que ce dernier soit géré par l'école. C'est par ailleurs à l'école que revient la décision du moment de l'arrêt du service.

5.4.3.2 Constats et commentaires

- Le financement est jugé insuffisant pour que les élèves puissent recevoir des services de manière soutenue et suffisamment longtemps;
- Le regroupement de quelques élèves ne permet pas non plus d'assurer des services sur une période relativement longue;
- Il semble impossible en région d'offrir des services sur des périodes de deux, voire trois ans (même si l'élève y a droit), étant donné le volume du financement par élève;
- Les milieux déplorent le fait que le financement soit associé à la date de déclaration des effectifs scolaires, soit le 30 septembre et que les élèves qui arrivent après cette date ne puissent pas recevoir le financement auquel ils devraient avoir droit.
- La gestion du financement, soit la façon de répartir les montants pour que les élèves puissent recevoir des mesures suffisamment longtemps semble aussi poser problème;
- La méconnaissance dans certains milieux de la durée prévue des mesures fait en sorte que les élèves peuvent dans certains cas ne pas être accompagnés bien longtemps.

5.4.3.3 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- Que le MELS accroisse le financement pour les mesures de francisation offertes à Québec et en région;
- Que le MELS revoit les modalités de financement du PASAF afin que tous les élèves en intégration linguistique, scolaire et sociale, peu importe le modèle d'intégration concerné, bénéficient de services de manière équitable et, par conséquent, puissent recevoir du soutien à l'apprentissage du français sur une période de temps suffisamment longue;

- Que le MELS modifie sa façon de faire relativement à l'octroi des fonds associé à la date de déclaration des effectifs scolaires, soit le 30 septembre, afin que les commissions scolaires puissent recevoir les fonds nécessaires à l'offre de service peu importe le moment d'arrivée des élèves dans le courant de l'année;
- Que le MELS veille à mieux informer les commissions scolaires du droit des élèves nouvellement arrivés de recevoir des services de soutien linguistique mais aussi d'accéder à des services complémentaires;
- Que Le MELS octroie des fonds visant à mettre sur pied des projets favorisant l'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans les écoles qui accueillent un nombre important d'élèves issus de l'immigration;
- Que le MELS alloue des fonds supplémentaires aux commissions scolaires pour l'accueil des élèves allophones, l'achat de matériel ainsi que pour l'embauche et la formation des enseignants de l'accueil et des personnes-ressources, orthopédagogues ou autres.
- Que les commissions scolaires veillent à mieux faire circuler l'information auprès des écoles relativement aux modalités de financement des élèves allophones nouvellement arrivés pouvant bénéficier du PASAF.

5.4.4 Les modèles de services

À la suite des renseignements obtenus par l'entremise du questionnaire en ligne et des entrevues téléphoniques, nous avons sélectionné des écoles qui avaient opté pour l'un ou l'autre modèle de service afin de sonder les représentations que se faisaient les différents acteurs des modèles mis en place dans leurs milieux respectifs.

5.4.4.1 Pratiques dans les écoles

À Québec et en région, les établissements d'enseignement auprès desquels nous avons mené notre enquête avaient opté pour un des modèles suivants :

Modèle d'intégration avec classe d'accueil fermée (modèle 1)

Modèle d'intégration partielle (modèle 3)

Modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français (modèle 4)

Modèle d'intégration avec classe d'accueil fermée (modèle 1)

Parmi les écoles ayant participé à notre enquête à l'extérieur du Grand Montréal, il n'y a qu'une seule école, primaire et située hors de la région de Québec, qui s'en remet au modèle d'intégration avec classe d'accueil fermée où les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil. Leur nombre se situe en général autour de 20 par classe et advenant un dépassement, les plus avancés sont dirigés vers les écoles de quartier pour laisser une place aux élèves nouvellement arrivés. Au moment de mener l'enquête le modèle en était

à sa première année de mise en place et les acteurs envisageaient de se tourner vers un modèle d'intégration partielle.

Modèle d'intégration partielle (modèle 3)

Le modèle d'intégration partielle n'est pas tellement plus populaire que le précédent, mais ce phénomène peut être attribué au nombre restreint d'élèves issus de l'immigration dans les écoles situées en dehors de Montréal. À Québec, comme en région, l'existence de ce modèle repose sur la présence d'un nombre suffisant d'élèves permettant de justifier l'ouverture d'une classe. Ce modèle est présent dans une école primaire en région et dans une école secondaire à Québec.

Modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français (modèle 4)

Le modèle d'intégration le plus répandu à l'extérieur de Montréal est celui qui privilégie l'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français (modèle 4). Parmi les écoles visitées, deux écoles primaires et deux écoles secondaires avaient opté pour ce modèle. À Québec comme en région, la durée et la fréquence du soutien linguistique varient beaucoup d'une école à l'autre, aussi bien au primaire qu'au secondaire. Les modalités d'organisation et de prestation varient également, que ce soit la mesure visant le développement des habiletés langagières de l'élève ou les autres services de soutien aux apprentissages des contenus abordés dans la classe ordinaire.

5.4.4.2 Constats et commentaires

Nous exposerons dans les lignes qui suivent les principaux constats que nous avons pu dégager selon les modèles privilégiés à Québec et en région, tant au primaire qu'au secondaire. Nous ferons également part d'un certain nombre de commentaires.

5.4.4.2.1 Sur le modèle de classe d'accueil fermée

La seule école primaire, située dans une autre région que Québec, ayant opté pour le modèle d'intégration avec classe d'accueil fermée (modèle 1) ne compte qu'une classe d'accueil qui regroupe les élèves de la deuxième à la sixième année (les plus jeunes de maternelle et de 1^{re} année étant intégrés directement à la classe ordinaire), et n'excède pas la vingtaine d'élèves à la fois ou, si cela se produit, envoie les plus avancés de ce nombre dans leurs écoles de quartier, en classes ordinaires. Ce faisant, la durée des services ne peut être assurée si, en cours d'année ou même vers la fin de l'année scolaire, de nouveaux candidats se présentent. Dans un autre ordre d'idées, bien que, selon les principaux acteurs scolaires de la maternelle et de la première année, il ne serait pas nécessaire d'offrir aux élèves de ce niveau des mesures de soutien linguistique, des parents croient au contraire que leurs enfants doivent dès lors être soutenus pour avancer sur le plan académique.

Au moment de mener l'enquête, le modèle en était à sa première année de mise en place. Le répondant de la commission scolaire concernée nous a fait part d'une gestion du financement qui, jadis, selon lui, ne favorisait pas la réussite des élèves. Toujours au

moment de l'entrevue, le changement qui a depuis été opéré en vue d'améliorer les services offerts aux élèves issus de l'immigration avait cours depuis trois ans. Dans cette perspective, le répondant de la commission scolaire a dit qu'on s'était inspiré de d'autres modèles ayant cours ailleurs, pour, en définitive, et tout en tenant compte des ressources budgétaires, fonder un système de répartition du financement qui soit propre au milieu dont il est question ici. Là où le répondant affirme avoir été limité, c'est au regard des fonds tels que les fournit le gouvernement. En somme, il s'est dit insatisfait du financement dont dispose l'école qui a adopté le modèle de classe d'accueil fermée pour deux raisons. D'une part, ce financement offrait le même service à tous les élèves issus de l'immigration sans prendre en compte les particularités de chacun et, d'autre part, il omettait l'enseignant d'accueil des budgets.

À plus long terme d'ailleurs, ce répondant de la commission scolaire estimait que cette mesure d'accueil ne s'autofinancerait pas. C'est pourquoi il affirmait se battre pour pouvoir conserver le modèle.

Concernant la durée du soutien linguistique offert aux élèves issus de l'immigration dans cette école, le répondant de la commission scolaire a expliqué que celui-ci ne pouvait être assuré de manière continue toute l'année en raison, encore une fois, du mode de financement qui désormais ne serait plus annuel, mais mensuel.

De son côté, un acteur scolaire souligne que le modèle favorise la pédagogie différentielle, lui permettant d'adapter ses activités aux besoins de ses élèves et de se placer à leur niveau. Il y voit un avantage, reconnaissant qu'il est très difficile pour un enseignant de la classe ordinaire d'adapter son enseignement aux élèves qui parlent à peine le français, ces derniers se trouvant ainsi trop souvent laissés à eux-mêmes ou effectuant des activités qui ne leur permettent pas de progresser rapidement. Néanmoins, cet acteur reconnaît que la forte concentration d'élèves ayant la même langue d'origine au sein de sa classe ne favorise pas la communication orale en français.

Le choix de ce modèle reçoit également l'approbation des acteurs scolaires de la classe ordinaire, qui y voient la possibilité de tenir compte du niveau des élèves. Ils vont jusqu'à proposer qu'il y ait des classes d'accueil distinctes pour les trois cycles du primaire afin de mieux préparer les élèves à intégrer par la suite la classe ordinaire de leur niveau respectif; le modèle précédent leur demandait d'accueillir des élèves de différents niveaux dans une même classe ordinaire, ce qui représentait pour eux un énorme travail d'ajustement. Ils souhaiteraient que l'enseignant de l'accueil se charge également d'assurer auprès des élèves nouvellement arrivés un travail sur les notions mathématiques dont ces derniers auront besoin en classe ordinaire.

Concernant le cheminement des élèves issus de l'immigration à travers ce modèle de classe d'accueil fermée, le point de vue des répondants de la commission scolaire est plus qu'enthousiaste. Non seulement ils évoquent une gamme de services (allant de l'intégration à une classe de francisation à temps plein, puis à la possibilité d'une intégration partielle et à des mesures de francisation sporadiques), mais ils assurent que leur nouvelle façon de faire a réduit le nombre d'élèves issus de l'immigration en adaptation scolaire. Enfin, bien qu'ils reconnaissent qu'un soutien plus important pourrait

être nécessaire dans le cas d'un élève présentant un retard scolaire, ils défendent le fait d'intégrer directement au régulier les enfants du préscolaire et de la première année.

Aux critiques qui soutiennent que la classe d'accueil fermée isole les élèves issus de l'immigration au lieu de les intégrer, l'un des répondants de la commission scolaire répond que pour éviter cet écueil, il n'y a qu'à intégrer les élèves sans trop tarder dans des classes ordinaires, que ce soit partiellement ou totalement.

En dépit de cette appréciation générale, de la part des acteurs scolaires, du modèle 1, il était question, après cette première année à l'avoir expérimenté au moment de l'enquête, que dès l'année suivante, l'on privilégie l'intégration progressive des élèves issus de l'immigration à des cours comme ceux de mathématiques, et ce, à même les mesures d'accueil. L'on passerait par conséquent du modèle de classe d'accueil fermée à celui d'intégration partielle. En effet, il est intéressant de voir que les répondants de la commission scolaire font régulièrement allusion à un service d'intégration partielle, alors que tout indique, dans le discours des autres acteurs scolaires, que seule l'intégration totale est offerte à leur école dont il est question ici, une fois le séjour des élèves en classe d'accueil terminé. Nous pouvons donc supposer que ces répondants, qui s'exprimaient à la fois pour les niveaux primaire et secondaire, n'ont peut-être tout simplement pas discerné les mesures d'accueil appliquées dans l'un et l'autre de ces deux niveaux pour l'ensemble du territoire que couvre de la commission scolaire, ou, plus simplement, qu'ils étaient confus quant à la désignation des modèles. Nous nous permettons cette dernière hypothèse, car au fil des entrevues de même qu'en parcourant les réponses obtenues dans le questionnaire en ligne pour cette enquête, nombre de répondants ont commis des erreurs quant à l'appellation des modèles.

5.4.4.2.2 Sur le modèle d'intégration partielle

Le modèle d'intégration partielle, modèle 3, n'est pas tellement plus populaire, mais ce phénomène peut être attribué au nombre restreint d'élèves issus de l'immigration dans les écoles hors de Montréal. Dans une école primaire située à l'extérieur de la région de Québec, il y a deux classes d'accueil où les élèves, pour un maximum de dix-huit, sont intégrés progressivement en fonction de leur âge; les acteurs scolaires aimeraient toutefois abaisser ce nombre à quinze. La mise en œuvre de ce modèle serait facilitée par le nombre d'élèves, le service d'évaluation qui assure le suivi de leur cheminement et l'expertise présente à l'école. Si le nombre d'élèves dépasse dix-huit ou qu'un élève est prêt à intégrer la classe ordinaire, on réfère le/les élève(s) à leur(s) école(s) de quartier. Bien qu'une fois intégrés à la classe ordinaire, ces élèves bénéficient des mêmes services que les autres, certains acteurs scolaires souhaiteraient que soient systématiquement offerts, aux élèves qui éprouvent des difficultés lors de ce passage, un service en orthopédagogie et, plus globalement, aux acteurs scolaires, des outils d'évaluation des compétences. Pour leur part, certaines personnes interrogées estiment que la présence en classe d'accueil d'élèves parlant la même langue que la leur facilite l'intégration des élèves; une personne-ressource québécoise jouant le rôle d'intermédiaire entre l'école et les parents serait aussi un élément facilitant le cheminement des élèves. Si certains élèves n'ont pas besoin des services linguistiques durant toute la durée de la mesure, les sous-scolarisés, pour leur part, les utilisent jusqu'au bout. De même, si certains élèves auraient

besoin d'un prolongement de la mesure en classe ordinaire, la plupart d'entre eux sont fonctionnels en français au moment de l'intégrer. Enfin, un acteur scolaire souhaite le financement d'une troisième classe d'accueil afin de couvrir les trois cycles du primaire.

Dans une école secondaire de la région de Québec, l'élève est intégré à la classe d'accueil pendant deux cycles (18 jours), puis est progressivement intégré aux cours réguliers. Les acteurs scolaires y ont certaines attentes: un matériel plus adéquat, une moins grande concentration d'une seule ethnie dans les classes d'accueil, davantage d'information sur les élèves nouvellement intégrés dans les classes ordinaires, plus de support pour ces élèves dans les matières de base et moins de va et vient dans les classes. Par ailleurs, un problème, reconnu par la majorité des acteurs scolaires interrogés, réside dans les relations professionnelles, plus précisément dans le manque de collaboration entre les enseignants de l'accueil et ceux des classes ordinaires au moment d'intégrer des élèves issus de l'immigration au secteur régulier. Un acteur scolaire propose d'ailleurs de tenir des rencontres informatives en début d'année et d'embaucher une personne-ressource qui serait en charge d'accueillir les élèves.

5.4.4.2.3 Sur le modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français (modèle 4)

Le modèle d'intégration le plus répandu à l'extérieur de Montréal est celui de l'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français (modèle 4). Dans une école primaire de la région de Québec, si les élèves souhaitent une augmentation des heures de soutien linguistique, les acteurs scolaires interrogés croient au contraire que la durée des services répond aux besoins de la majorité des élèves et que les plus doués pourraient en bénéficier moins longtemps au profit de d'autres en difficulté. Les acteurs scolaires perçoivent toutefois négativement le cheminement des élèves durant le service de soutien linguistique, relevant comme défis les difficultés que ces derniers ont vécues, leur parcours migratoire, le classement systématique des allophones dans leur groupe d'âge, le manque de flexibilité du modèle et d'heures de soutien linguistique dans les écoles qui n'ont pas le mandat d'accueillir des élèves issus de l'immigration, l'évaluation du français écrit et l'accès aux services complémentaires qu'une fois le soutien linguistique terminé.

Dans une école primaire située hors de la capitale, la durée et la fréquence du soutien linguistique n'est pas définie, mais pourrait durer jusqu'à quatre mois selon l'âge de l'élève. Les élèves pourraient recevoir jusqu'à dix heures – mais plus souvent cinq heures – de soutien linguistique par semaine, dont la moitié offertes par un enseignant en dehors des mesures de francisation. Pour les périodes de francisation, l'enseignant en soutien linguistique sort des cours réguliers (français, mathématiques ou sciences sociales) l'élève qui, autrement, y est à temps plein. La direction de l'école aurait privilégié un service intensif pour les élèves issus de l'immigration; une initiative qui ne s'inscrivait pas, aux dires de la direction elle-même, dans la mesure de francisation.

Toujours à l'extérieur de la région de Québec, mais cette fois dans une école secondaire, on encourage généralement l'élève à poursuivre son cheminement scolaire plutôt qu'à

redoubler une année même si ce dernier se montre disposé à le faire. La première année, les élèves sont retirés de leur classe plusieurs fois par semaine, mais dès l'année suivante, la fréquence diminue et il revient aux élèves de demander davantage de soutien. Le soutien linguistique se termine lorsque les élèves comprennent ce qu'ils ont à faire en classe ordinaire, même s'ils ne parlent pas français. L'élève a un horaire comme celui des élèves du régulier, où il est intégré et parrainé dans chacun de ses cours; le répondant de la commission scolaire estime d'ailleurs que le suivi et le taux de réussite sont excellents. Les enseignants qui accueillent ces élèves dans leurs classes reçoivent du soutien et de la formation. Le soutien linguistique, offert durant les périodes de cours réguliers, n'est toutefois pas de français langue seconde. C'est un support par rapport à ce qui est vu dans les cours ordinaires. On regroupe les élèves en petits groupes ou on leur donne du travail à faire individuellement.

La direction de l'école exigeant que tous les enseignants d'une même matière à un même niveau suivent le même programme, les enseignants de soutien linguistique sont en mesure de suivre les élèves dans leurs apprentissages. Un parent interrogé, qui reconnaît l'apport de ces périodes de soutien, préférerait toutefois qu'elles soient réservées à l'étude de termes scientifiques en français ou à l'étude de la langue française plutôt qu'à la reprise d'examens. Un répondant de la direction assure par ailleurs qu'on fera en sorte qu'un élève qui a besoin de soutien même une fois la mesure terminée pourra en bénéficier. Les acteurs scolaires concernés soulignent pour leur part que ce sont les élèves qui ont la responsabilité de leur demander de l'aide en cas de besoin et, ce faisant, il n'est pas rare, pour des besoins ponctuels, que ces acteurs continuent à offrir le service une fois que la mesure est épuisée.

Les conditions facilitatrices sont la stabilité de l'équipe d'enseignants en soutien linguistique et la collaboration qui existe entre eux. Les acteurs scolaires trouvent facilitatrices l'intégration dans leur groupe d'âge des élèves et la qualité de leur scolarité antérieure. Matière à sanction pour l'entrée au cégep, l'apprentissage de l'anglais pose toutefois un problème.

Contrairement à ce que propose le modèle 4, un acteur scolaire d'une école secondaire hors de la capitale raconte que des élèves ont été admis en classe d'accueil avant d'être intégrés progressivement dans diverses matières, ce qui correspond au modèle de classe d'accueil suivi d'une intégration partielle. Dans les faits, le modèle varie selon le nombre d'élèves accueillis et les ressources disponibles. Cela étant dit, selon des acteurs scolaires d'une école secondaire hors de la capitale, le modèle qui a cours dans le milieu n'assurerait pas le suivi des élèves en classe ordinaire une fois la mesure de francisation échue pour ces derniers. L'école offre des périodes de soutien linguistique de façon intensive dans les premiers mois, puis intègre les élèves dans les classes ordinaires.

Plusieurs acteurs scolaires font valoir que la durée des mesures de francisation est « largement insuffisante », que les élèves sont incapables de suivre un cours ordinaire une fois qu'ils y sont admis et qu'à l'exception d'une minorité d'entre eux, ils perdent une année. D'autres acteurs scolaires considèrent quant à eux qu'il y a aussi un problème avec le classement : la corrélation effective ou non effective entre l'âge de l'élève et son niveau scolaire au regard des exigences d'ici.

5.4.4.3 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- Que le MELS, en concertation avec les commissions scolaires et les écoles, poursuive la réflexion sur les différents modèles de service offerts à Québec et en régions, notamment en termes d'applicabilité, eu égard au nombre parfois restreint d'élèves et au financement difficile à échelonner sur la période à laquelle ont droit les élèves;
- Que le MELS revoie le financement de façon à ce que les écoles puissent assurer un suivi des élèves une fois qu'ils ont intégré la classe ordinaire et offrir à ces derniers des mesures de soutien au moins pendant une année s'ils en éprouvent le besoin;
- Que le MELS fasse mieux connaître auprès des régions les droits des élèves à recevoir du soutien à l'apprentissage du français même s'ils fréquentent la maternelle ou une première année et les effets bénéfiques d'un tel soutien dans l'optique de la scolarisation à venir;
- Que le MELS soutienne des projets pilotes visant à expérimenter la mise en place de modèles d'intégration partielle et à en relever les points forts et les points faibles;
- Que les commissions scolaires et les écoles soutiennent et favorisent la communication ainsi que les échanges entre les enseignants de la classe ordinaire et les enseignants assurant les mesures de soutien à l'apprentissage du français pour la mise en place de modèles d'intégration partielle;
- Que le MELS fasse mieux connaître auprès des commissions scolaires les droits d'accès des élèves en soutien linguistique aux services complémentaires au même titre que les élèves de la classe ordinaire.

5.4.5 Organisationnel humain, élèves à besoins autres et services complémentaires

Sous cette vaste rubrique, nous abordons le travail effectué par les professionnels de l'éducation auprès des élèves issus de l'immigration et leur famille, ainsi que la représentation que chacun se fait du travail des autres et des relations entretenues avec les familles en question. Nous amorçons le sujet en faisant état des pratiques dans les écoles et en rassemblant constats et commentaires pour ensuite indiquer quelques pistes d'action.

5.4.5.1 Pratiques dans les écoles

Les services complémentaires

Dans une école primaire de la région de Québec, on apprécie le travail du conseiller pédagogique qui est responsable du développement pédagogique, a écrit des projets particuliers et donné des formations. Dans une autre école primaire cette fois à l'extérieur de la région de Québec, un orthopédagogue est dégagé à raison de quelques jours par semaine pour s'occuper des élèves issus de l'immigration. Hors de la capitale, également dans une école primaire, les élèves issus de l'immigration ne bénéficient d'aucun soutien autre que celui dispensé par l'enseignant en soutien linguistique pour la francisation, si ce n'est, de façon sporadique, de celui de l'aide pédagogique.

Dans une école secondaire de la capitale, un conseiller en orientation accueille les élèves issus de l'immigration et donne des stratégies aux enseignants qui les reçoivent. Hors de la région de Québec, également dans une école secondaire, les enseignants en soutien linguistique, qui sont aussi des enseignants en classe ordinaire, demandent que les élèves issus de l'immigration ne puissent plus terminer leurs examens durant leurs périodes avec eux, car ils veulent les utiliser plus efficacement. La direction souhaite par ailleurs créer des postes d'enseignants en soutien linguistique devant la croissance de la clientèle immigrante. Enfin, dans une autre école secondaire située hors de la région Québec, un comité interculturel développe des activités parascolaires pour les élèves issus de l'immigration et un enseignant leur donne des cours d'appoint en anglais.

Les relations école-communauté

Sans être certaine de l'obtenir, dans une école primaire de la région de Québec, la direction demande parfois le service d'interprètes au centre chargé de l'accueil des immigrants dans la région. Des acteurs scolaires ajoutent que la direction invite plusieurs organismes communautaires à venir parler des services qu'ils offrent aux immigrants. Dans une école primaire à l'extérieur de la région de Québec, on entretient une bonne relation avec le centre chargé de l'accueil des immigrants, centre qui fournit de l'aide aux devoirs aux élèves (service de dépannage payé par l'école) et une collaboration avec un CLSC où on a instauré une pédiatrie sociale. L'organisme avec lequel une autre école primaire hors de la capitale a toujours eu une excellente relation refuse désormais d'offrir gratuitement le service d'interprètes. Dans une tierce école primaire hors de la capitale, on ne contacte le centre chargé de l'accueil des immigrants que pour transmettre une information ou résoudre des problèmes impliquant certains élèves.

Dans une école secondaire de la capitale, on est satisfait des services offerts par un organisme jeunesse qui permet aux élèves issus de l'immigration de participer à des activités gratuitement. Les relations se seraient toutefois détériorées entre l'école et le centre chargé de l'accueil des immigrants. Dans une école secondaire hors de la région de Québec, on soutient que les partenariats avec les organismes et les personnes-ressources ne peuvent être assurés en raison du budget qui varie d'une année à l'autre. Selon un membre de la direction d'une autre école située hors de la région de Québec, ce type de relation semble satisfaisant. Il fait valoir qu'il y a un «bon contact» qui existe entre l'école et le communautaire dans la région. Un autre membre de la direction fait quant à lui mention d'un établissement à vocation coopérative qu'il dit être en lien avec le comité

œuvrant sur l'interculturel dans l'école, mais n'est pas en mesure de donner plus de détails à ce sujet. Il parle aussi d'Immigration-Québec, mais estime que, dans l'ensemble, la qualité des relations que l'école entretient avec ces différents organismes et services serait à améliorer. Enfin, des acteurs scolaires collaboreraient avec un autre organisme que ceux mentionnés jusqu'ici, un organisme qui œuvre pour la solidarité internationale.

Les relations école-famille

Dans une école primaire de la région de Québec, on a besoin de davantage d'interprètes pour faciliter les relations. Dans une école primaire située à l'extérieur de la région de Québec, on souhaiterait une plus grande implication des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Dans une autre école primaire hors de la capitale, on est satisfait des relations entre les parents et le personnel de l'établissement.

Dans une école secondaire de la capitale, un projet subventionné par le MELS visant le rapprochement entre l'école et la famille a été mis sur pied, mais les relations demeurent difficiles. Dans une école secondaire hors de la région de Québec, un intervenant du centre chargé de l'accueil des immigrants dans la région facilite la communication entre l'école et la famille, laquelle serait satisfaisante. Enfin, dans une autre école secondaire située hors de la région de Québec, le comité interculturel tente de favoriser l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants.

Les relations famille-communauté

Selon des personnes interrogées dans une école primaire de la région de Québec, les immigrants réfugiés recevraient davantage de soutien du centre chargé de l'accueil des immigrants dans la région et d'autres organismes communautaires que les immigrants indépendants. Dans une école primaire à l'extérieur de la région de Québec, on souhaiterait que le centre chargé de l'accueil des immigrants, déjà apprécié pour son aide dans l'intégration scolaire des enfants, s'implique davantage, mais aussi que la population soit mieux informée au sujet des immigrants. Les parents interrogés dans une autre école primaire hors de la capitale sont satisfaits des services qu'ils ont reçus du centre chargé de l'accueil des immigrants.

Selon la direction d'une autre école secondaire située hors de la région de Québec, les organismes communautaires interrompent trop rapidement les services qu'ils offrent aux familles immigrantes.

Les relations élèves-élèves

Dans une école primaire de la région de Québec, les relations entre les élèves issus de l'immigration et les autres sont satisfaisantes, mais rares. Dans une école primaire à l'extérieur de la région de Québec, ces relations sont très bonnes. Il y a peu de relations entre les élèves issus de l'immigration et ceux de la classe ordinaire dans une autre école primaire hors de la capitale, mais les premiers nommés se disent incommodés par certains comportements de leurs camarades. Le personnel de l'école n'y voit toutefois rien de plus grave que des querelles enfantines. Selon la direction d'une tierce école primaire hors de la capitale, les relations entre les élèves seraient meilleures si les élèves issus de

l'immigration s'intégraient davantage aux autres élèves de l'école et parlaient français entre eux.

Dans la classe d'accueil d'une école secondaire de la capitale, il y a eu des conflits à l'intérieur d'un même groupe ethnique et des confrontations venant d'un groupe ethnique à l'endroit des autres communautés. On ne déplore toutefois aucun incident de ce genre dans une autre école secondaire située hors de la région de Québec, où les relations entre les élèves sont satisfaisantes.

Les relations élèves-enseignants

Dans une école secondaire de la capitale, la relation entre les élèves et les enseignants de l'accueil serait bonne. Par ailleurs, un acteur scolaire d'une autre école secondaire située hors de la région de Québec comprend davantage la réalité académique de ses élèves depuis qu'il a appris d'un groupe communautaire que les élèves immigrants, même s'ils sont de même origine, pouvaient avoir un passé scolaire très différent les uns des autres.

Les relations enseignants-enseignants

Dans deux écoles primaires et une école secondaire, ces relations sont très bonnes. Dans une tierce école primaire hors de la capitale, elles le seraient également, mais peu fréquentes. Dans une autre école primaire hors de la capitale, les enseignants des classes ordinaires revendiquent de meilleures conditions de travail pour leur collègue de l'accueil. Certains d'entre eux refusent par ailleurs d'accueillir des élèves issus de l'immigration dans leurs classes.

Dans une école secondaire de la capitale, la relation entre les enseignants de l'accueil et les enseignants du régulier est évaluée négativement par la plupart des acteurs scolaires, dont les principaux concernés. Lors des entrevues menées pour l'enquête dans ce milieu, des propos contradictoires étaient tenus par les acteurs scolaires quant à la responsabilité des uns et des autres dans l'intégration des élèves issus de l'immigration. Un comité regroupant le conseiller en orientation et des parents a par ailleurs été formé pour améliorer le modèle en place. Ce constat peut à certains égards se comparer à celui que nous avons fait dans une autre école secondaire, cette fois à l'extérieur de la capitale. En effet, il semblerait là aussi que les relations entre les enseignants de l'accueil et ceux des classes ordinaires soient moins satisfaisantes que semble le croire le répondant de la direction de l'école.

Les rôles et objectifs des acteurs.

Dans le cas d'une école primaire de la région de Québec, le répondant de la commission scolaire se charge de l'aspect administratif, la direction prend les décisions et veille aux bons échanges entre les acteurs scolaires, l'enseignant en soutien linguistique aide les élèves issus de l'immigration à s'intégrer linguistiquement, alors que les enseignants titulaires priorisent leur intégration socio-scolaire. Le répondant de la commission scolaire d'une école primaire à l'extérieur de la région de Québec, agit comme celui de l'école précédente, alors que la direction établit un contact avec les familles, collabore aux étapes de repérage et d'identification des élèves, gère leur passage vers la classe ordinaire et favorise l'intégration des élèves et de leurs familles. L'enseignant de la classe

ordinaire adapte les bulletins scolaires et veille au côté affectif de ses élèves immigrants, ceci au même titre que les enseignants d'accueil qui manquent par ailleurs de financement pour l'intégration sociale de cette clientèle. La direction d'une autre école primaire hors de la capitale offre information et soutien à son personnel, les enseignants visent l'intégration linguistique et sociale de leurs élèves issus de l'immigration, alors que les répondants de la commission scolaire supervisent les acteurs scolaires. La direction d'une tierce école primaire hors de la capitale tente, avec peine, d'équilibrer le budget, encadre son personnel enseignant quant à l'évaluation et l'intégration des élèves immigrants, relevant notamment son personnel de l'obligation d'évaluer ces élèves. Elle s'implique aussi au regard des relations entre ses enseignants. L'enseignant en soutien linguistique vise la fonctionnalité des élèves issus de l'immigration dans la langue cible.

Le répondant de la commission scolaire d'une école secondaire de la capitale coordonne les services et supervise le conseiller pédagogique. La direction coordonne et tente de peaufiner le service d'accueil. Elle soutient également ses enseignants et la personne en charge du projet spécial du MELS. L'intégration lors du premier jour d'école, l'intégration linguistique et l'intégration socio-scolaire des élèves sont la priorité des enseignants d'accueil. La direction d'une école secondaire hors de la région de Québec coordonne le soutien linguistique, gère les problèmes avec les familles, participe à l'étude des cas lors du classement des élèves, donne des formations aux enseignants et s'implique dans les relations entre les enseignants et les élèves immigrants. Tous les enseignants veillent à l'intégration socio-scolaire et sociale de ces élèves, alors que l'animateur de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire offre un local pour les périodes de soutien, favorise les échanges entre les élèves et facilite l'intégration sociale des nouveaux arrivants. Dans une autre école secondaire située hors de la région de Québec, la direction joue le rôle de gestionnaire et coordonnatrice du service, s'implique au moment de décider s'il faut faire redoubler ou non un élève et soutient ses enseignants qu'elle juge dépassés par la tâche. Elle vise l'intégration sociale et linguistique des nouveaux arrivants. L'adjoint à la direction ajoute que le directeur et lui sont en contact avec les familles et peuvent agir comme intermédiaires entre les enseignants. L'enseignant d'accueil en charge des mathématiques, qui admet manquer de temps pour faire le suivi des contenus académiques avec ses collègues de la classe ordinaire, souhaite l'intégration sociale et socio-scolaire de ses élèves. Celui qui est en charge du français s'inspire pour sa part des intérêts de ses élèves afin de les sensibiliser à la culture et au mode de vie du Québec. Enfin, l'un des enseignants des classes ordinaires s'implique dans le comité interculturel et ses collègues visent l'intégration sociale, scolaire et socio-scolaire de leurs élèves issus de l'immigration.

5.4.5.2 Constats et commentaires

- Dans certains milieux, les élèves ont accès à des services complémentaires alors que dans d'autres non.
- Dans les milieux où cette pratique a cours, l'implication de l'orthopédagogue est appréciée. Il en va de même de celle du conseiller pédagogique ou du conseiller en orientation.

- À Québec comme en région, les centres communautaires ou des organismes voués à l'accueil des immigrants offrent des services qui sont appréciés par les écoles, notamment celui d'interprètes.
- Plusieurs écoles déplorent le fait qu'elles ne pourront plus bénéficier gratuitement de services d'interprètes comme c'était le cas auparavant.
- Les écoles apprécient que des organismes mettent sur pied des activités auxquelles les élèves peuvent participer gratuitement.
- À Québec, de même qu'en région, les écoles apprécient le rôle des interprètes qui facilitent les relations entre les familles et l'école et ainsi peuvent favoriser l'implication des parents dans le cheminement scolaire des élèves.
- À Québec et de façon très marquée en région, le rôle qu'exercent les organismes qui s'impliquent dans l'accueil des personnes immigrantes est très apprécié des écoles et, dans certains cas, ces dernières souhaiteraient que cette implication soit plus importante et qu'elle rejoigne tous les immigrants peu importe leur statut.
- Selon les milieux, les relations entre les élèves issus de l'immigration et les autres se déroulent de façon satisfaisante, parfois un peu moins et à l'occasion, elles se sont avérées conflictuelles.
- Dans certains milieux, on juge que ces relations ne sont pas suffisamment fréquentes.
- Les relations entre enseignants et élèves seraient bonnes.
- Les relations entre les enseignants de l'accueil et ceux de la classe ordinaire sont, dans certains milieux, très bonnes alors que, dans d'autres, elles semblent plus tendues. Il ressort que la répartition des responsabilités des uns et des autres, eu égard à l'intégration linguistique et socio-scolaire des élèves, ne soit pas toujours claire.
- Dans les milieux enquêtés, il semble y avoir une volonté manifeste d'assurer une intégration linguistique et socio-scolaire des élèves ainsi qu'une bonne répartition des responsabilités entre les répondants des commissions scolaires, les directions d'école, les conseillers pédagogique, les enseignants de l'accueil et ceux du régulier.

- Il ressort que les directions d'école sont très engagées dans toutes les étapes de l'intégration des élèves, autant auprès du personnel scolaire que des familles.

5.4.5.3 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

- Que le MELS veuille à ce que les commissions scolaires soient mieux informées des droits des élèves à recevoir des services complémentaires et que les commissions scolaires, à leur tour, transmettent l'information aux écoles accueillant des élèves issus de l'immigration ;
- Que le MELS octroie davantage de fonds pour que les commissions scolaires puissent accroître l'accès aux services complémentaires pour les élèves issus de l'immigration ;
- Que le MELS, dans l'optique de favoriser le développement de liens entre les écoles et les familles, fasse en sorte que les organismes communautaires qui

- offrent des services d'interprètes auprès des écoles puissent continuer à le faire sans que les écoles aient à en défrayer les coûts ;
- Que les centres chargés de l'accueil des immigrants en région soient encouragés par le MELS et les commissions scolaires à poursuivre leur création d'activités parascolaires gratuites pour les élèves issus de l'immigration ;
 - Que le MELS, en concertation avec les commissions scolaires, soutienne les initiatives visant à mieux informer les parents et à faire valoir auprès d'eux l'importance de leur implication dans le cheminement scolaire de leurs enfants ;
 - Que les commissions scolaires encouragent et soutiennent, dans les écoles, les initiatives visant à créer des occasions d'échanges entre les élèves issus de l'immigration et ceux de la classe ordinaire ;
 - Que le MELS fasse mieux connaître les avantages d'un travail collaboratif entre les enseignants de l'accueil et les enseignants de la classe ordinaire concernant le soutien linguistique et l'enseignement des matières ;
 - Que les commissions scolaires soient encouragées par le MELS à donner de la formation aux enseignants de la classe ordinaire par rapport à l'accueil d'élèves issus de l'immigration dans leur classe et, au besoin, que des fonds soient disponibles pour assurer une telle formation.

5.4.6 Intégration des élèves

Nous avons analysé les représentations que se font les acteurs de l'intégration des élèves allophones à la classe ordinaire. Cinq thèmes ont été abordés : l'intégration scolaire, l'intégration socio-scolaire, l'intégration sociale, l'intégration linguistique et l'intégration le 1^{er} jour. Dans l'ensemble, il est ressorti à Québec comme dans les régions que la réussite de l'intégration des élèves était très importante car elle était associée à la réussite de l'intégration des immigrants en général.

5.4.6.1 Pratiques dans les écoles

L'intégration scolaire

Dans une école primaire de la région de Québec, la direction, quelques parents et élèves en sont satisfaits, mais des acteurs scolaires estiment que le modèle n'est pas efficace pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et des élèves déplorent le manque de soutien en anglais.

Dans une école primaire à l'extérieur de la région de Québec, on se montre relativement satisfait de ce type d'intégration, à l'exception des parents qui souhaiteraient que l'on explique davantage les activités et sorties à leurs enfants.

Dans une autre école primaire hors de la capitale, le fait que certaines matières scolaires comme les mathématiques ne soient pas incluses dans le parcours des élèves en classe d'accueil fermée fait parfois défaut à ces derniers lorsqu'ils intègrent la classe ordinaire. Dans une tierce école primaire hors de la capitale, on observe que la barrière linguistique entraîne des retards dans les apprentissages chez les élèves issus de l'immigration.

Pour sa part, la direction d'une école secondaire de la capitale croit que le modèle d'intégration partielle facilite l'intégration scolaire, mais admet que son efficacité dépend de la situation scolaire des élèves et de leur pays d'origine, une opinion que partagent les enseignants d'accueil. À l'opposé, les enseignants de la classe ordinaire ont en général une perception négative de l'intégration scolaire et ils blâment le modèle, les enseignants de l'accueil et la famille de cet état de fait.

Dans une école secondaire hors de la région de Québec, la direction croit que le modèle en place permet les réussites scolaires, ce que confirme un parent, malgré certaines matières, comme l'anglais, qui posent problème à certains élèves.

Dans une autre école secondaire située hors de la région de Québec, les acteurs scolaires interrogés s'entendent sur le fait que le principal obstacle à l'intégration scolaire a été de susciter l'intérêt des élèves qui, d'office, savaient que cette première année de cheminement académique ne les conduirait pas à un niveau supérieur l'année suivante, la politique de l'école voulant qu'ils reprennent cette année scolaire entièrement l'année subséquente.

L'intégration socio-scolaire

Dans une école primaire de la région de Québec, la perception de ce type d'intégration est très positive, ceci grâce aux activités socio-scolaires et à la semaine multiculturelle qui ont lieu à l'école, ainsi qu'au fait que les élèves issus de l'immigration vivent dans le même milieu que des Québécois.

Selon la direction, les enseignants de l'accueil et les élèves d'une école primaire à l'extérieur de la région de Québec, l'intégration socio-scolaire se déroule plutôt bien au sein dans l'école. Les enseignants dénoncent toutefois le manque de financement pour les sorties et activités d'intégration à la culture et à la société québécoise.

Une autre école primaire hors de la capitale connaît, selon la majorité des acteurs scolaires, une intégration socio-scolaire satisfaisante des élèves issus de l'immigration, grâce à des activités communes qui sont organisées avec les élèves des autres classes. Les gens du milieu reconnaissent toutefois que les élèves issus de l'immigration tendent à se regrouper entre eux en dehors de la classe et que la disposition des classes par secteurs sur la cour de récréation ne favorise pas l'intégration socio-scolaire de ces élèves.

Dans une tierce école primaire hors de la capitale, il semble que le modèle d'intégration totale avec soutien linguistique ne facilite pas l'intégration socio-scolaire des élèves issus de l'immigration, car la barrière linguistique fait en sorte que ces élèves ont tendance à s'isoler des autres et, compte tenu de leur méconnaissance de la langue française, à devoir

se soumettre à des tâches différentes de celles proposées aux élèves de la classe ordinaire, ce qui accroît leur isolement.

La perception qu'ont les acteurs scolaires dans une école secondaire de la capitale de l'intégration socio-scolaire est plutôt négative et comporte de nombreux défis, principalement le fait que les élèves issus de l'immigration se regroupent et parlent leur langue entre eux sans s'intégrer aux autres groupes. Les parents et les élèves se montrent quant à eux relativement satisfaits de ce type d'intégration.

Dans une école secondaire hors de la région de Québec, certaines initiatives telles que le travail d'un enseignant en formation personnelle et sociale qui invite les élèves issus de l'immigration à parler de leur pays d'origine, la participation à des pièces de théâtre dans la langue d'origine et des séances de récupération avec les élèves d'un programme spécial offert dans cette école facilitent l'intégration socio-scolaire. Des élèves ayant certaines caractéristiques personnelles et culturelles sont toutefois plus à risque d'être victimes d'intimidation de la part d'élèves québécois. La majorité des élèves interrogés se souviennent d'avoir passé une première année très difficile et d'avoir subi intimidation et rejet.

Dans une autre école secondaire située hors de la région de Québec, les avis sont partagés sur la question de l'intégration socio-scolaire. La direction et un acteur scolaire en sont satisfaits alors qu'un autre acteur scolaire croit que ces élèves seraient appelés à s'intégrer davantage aux élèves québécois s'ils côtoyaient ces derniers dans les classes ordinaires. Enfin, les élèves et un parent interrogés sur le sujet estiment que ce type d'intégration se déroule de manière satisfaisante pour les nouveaux arrivants, au point que ces derniers ont des amis québécois.

L'intégration sociale

Dans une école primaire de la région de Québec, l'intégration à la société des élèves issus de l'immigration ne fait pas l'unanimité. Les élèves la jugent positive et la direction la croit facilitée par les sorties éducatives, alors qu'un enseignant affirme que les communautés en présence se ghettoïsent dans un même quartier.

En général, les personnes interrogées dans une autre école primaire hors de la capitale soutiennent que les habitudes de vie, le climat et le fonctionnement de la société québécoise sont suffisamment abordés dans la classe d'accueil pour que l'intégration sociale des élèves issus de l'immigration soit facilitée. Un parent affirme toutefois que les Québécois montrent une certaine impatience devant le fait que les immigrants n'adoptent pas instantanément leur culture.

Dans une tierce école primaire hors de la capitale, les acteurs scolaires affirment que les élèves issus de l'immigration ne vont pas suffisamment vers les gens de la société d'accueil, notamment en raison de la barrière linguistique et, jusqu'à un certain point, du manque d'ouverture de la région à l'égard des immigrants.

Dans une école secondaire de la capitale, des acteurs scolaires considèrent que l'intégration sociale se déroule plus ou moins bien, car l'organisme jeunesse qui fait découvrir le Québec aux élèves ne s'adresse qu'aux élèves immigrants, ce qui ne favorise pas l'échange entre eux et les élèves de la classe ordinaire.

Les enseignants d'accueil d'une école secondaire hors de la région de Québec croient que le modèle permet davantage l'intégration des élèves dans la société que ne le feraient des classes d'accueil. Toutefois, un enseignant souhaiterait que l'on mette sur pied des programmes culturels ou sportifs pour les intégrer davantage.

Dans une autre école secondaire située hors de la région de Québec, il y a désaccord concernant ce type d'intégration. Or, seul un acteur scolaire fait un lien entre l'intégration sociale des élèves issus de l'immigration et l'école elle-même, affirmant que les activités, comités et autres initiatives prises concernant l'intégration sociale des élèves issus de l'immigration faciliteraient cette dernière.

L'intégration linguistique

Dans une école primaire de la région de Québec, la direction et l'enseignant en soutien linguistique croient que le modèle favorise l'intégration linguistique en facilitant l'insertion rapide des élèves en classe régulière où l'usage du français est la norme, alors que de son côté, un parent estime que son enfant n'a pas reçu suffisamment d'aide en français au niveau de l'écrit.

Dans une école primaire à l'extérieur de la région de Québec, les personnes interrogées affirment que le modèle d'intégration partielle facilite beaucoup l'intégration linguistique, mais qu'il est à peaufiner au regard des élèves sous-scolarisés.

Dans une autre école primaire hors de la capitale, les acteurs scolaires interrogés croient que le modèle de la classe d'accueil fermée favorise l'intégration linguistique des élèves issus de l'immigration, soulignant que c'est la priorité du modèle. Toutefois, le fait qu'il n'y ait qu'un seul locuteur francophone dans la classe ralentirait le développement du français à l'oral chez ses élèves, d'autant que les élèves ayant la même langue maternelle ont tendance à se regrouper entre eux.

Dans une tierce école primaire hors de la capitale, on estime que les quelques heures de soutien linguistique par semaine, et qui ne sont disponibles, faute de ressources financières, qu'au début de la mesure de francisation, sont insuffisantes.

La direction d'une école secondaire de la capitale, affirme que l'intégration linguistique a été facilitée par le modèle d'intégration partielle et par le nombre d'élèves immigrants fréquentant l'école, ce qu'approuve un acteur scolaire qui précise toutefois que ce modèle ne convient pas aux élèves sous-scolarisés et/ou qui ne souhaitent pas apprendre le français. Quant aux parents et élèves, les commentaires sont dans l'ensemble positifs au sujet de l'intégration linguistique.

Dans une école secondaire hors de la région de Québec, l'intégration linguistique est le premier objectif poursuivi par le modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français et les acteurs scolaires interrogés jugent que dans cette perspective, le modèle est efficace.

En ce qui a trait à l'intégration linguistique, la direction d'une autre école secondaire située hors de la région de Québec ne cache pas sa fierté devant les progrès accomplis par les élèves issus de l'immigration qui fréquentent son école, tout en reconnaissant les difficultés qu'ils rencontrent et le temps qui leur est nécessaire, lequel elle estime à deux ans, pour se familiariser avec la langue française.

L'intégration lors du premier jour d'école

Dans une école primaire de la région de Québec, les enseignants de la classe ordinaire souhaiteraient recevoir davantage de soutien et l'enseignant en soutien linguistique voudrait connaître les apprentissages qu'ont faits les élèves avant leur arrivée.

Les élèves et parents dans une école primaire à l'extérieur de la région de Québec sont satisfaits de l'accueil et de l'aide qu'ils ont reçus de la part des organismes communautaires.

Dans une autre école primaire hors de la capitale, les acteurs scolaires qui se sont exprimés au sujet du premier jour d'école semblent relativement satisfaits de ce dernier.

Dans une tierce école primaire hors de la capitale, deux élèves affirment avoir eu droit à une visite des classes comme au privilège de faire la connaissance du corps enseignant de l'école, ce qu'ils ont beaucoup apprécié.

Dans une école secondaire de la capitale, un enseignant de l'accueil ne voit pas d'un bon œil le premier jour où les élèves arrivent à l'école, car ils n'ont ni le matériel scolaire, ni la prédisposition d'esprit nécessaires pour commencer leur apprentissage.

Dans une école secondaire hors de la région de Québec, l'intégration lors du premier jour d'école a été difficile pour les élèves interrogés, qui disent qu'ils auraient aimé avoir quelqu'un qui les guide lors de cette première journée afin de ne pas se sentir aussi confus.

Dans une autre école secondaire située hors de la région de Québec, l'enseignant d'accueil déplore le fait que le centre chargé de l'accueil des immigrants dans la région n'ait pas respecté l'horaire qui lui avait été donné pour ce premier jour d'école. Un élève raconte pour sa part qu'on leur a fait visiter l'école et que cette visite s'est bien déroulée, alors qu'un parent explique que son enfant était intimidé par le fait de ne pas connaître la langue et craignait aussi l'isolement.

5.4.6.2 Constats et commentaires

L'intégration scolaire des élèves a en général été abordée en fonction du modèle qu'a retenu le milieu. Le plus souvent, les acteurs s'expriment positivement à l'égard du choix qui a été fait dans leur milieu d'opter pour tel ou tel modèle de services.

Les enseignants accordent une grande importance à la maîtrise du français langue de scolarisation pour la réussite de l'intégration à la classe ordinaire, plus spécifiquement à l'étude des matières scolaires.

Les élèves issus de l'immigration, sachant que leur première année scolaire ne leur permettra pas de passer à un niveau supérieur l'année suivante semblent peu enclins à manifester de l'intérêt à l'égard de leurs études.

Plusieurs écoles ont à cœur de mettre sur pied des activités pouvant favoriser les échanges entre les élèves de la classe ordinaire et les nouveaux arrivants et ainsi soutenir leur intégration socio-scolaire. Au primaire, il semble que ces activités ou parfois la mise sur pied d'une semaine multiculturelle créent un climat positif à l'intérieur de l'école et plusieurs intervenants souhaiteraient accroître le nombre de moments consacrés aux échanges entre les élèves. Dans certaines écoles secondaires, la rencontre d'élèves de la classe ordinaire et d'élèves issus de l'immigration semble constituer davantage un défi. Néanmoins, une implication du personnel scolaire mieux ciblée et donnant lieu à des activités communes valorisant la culture d'origine des élèves nouvellement arrivés peut avoir des retombées positives certaines.

L'intégration sociale constitue un défi. Des efforts sont consentis dans les écoles pour sensibiliser les élèves au fonctionnement de la société québécoise et les attentes sont grandes à leur égard en termes d'appropriation culturelle. Il semble, par conséquent, qu'il serait nécessaire d'accroître les activités d'échanges entre les élèves de la classe ordinaire et ceux de l'accueil pour éviter que les élèves issus de l'immigration ne s'isolent ou ne se regroupent uniquement qu'entre eux.

Les avis sont partagés quant à la meilleure façon de favoriser l'intégration linguistique et le choix du modèle de service est toujours au cœur de l'argumentation fournie pour justifier ce choix. Ainsi chacun à leur manière les intervenants soutiennent que le modèle privilégié dans leur milieu serait le plus adéquat. Néanmoins aux dires de plusieurs tout n'est pas parfait et surtout, encore une fois, les limites rencontrées sur le plan du financement de même que la durée limitée des services sont signalées comme un frein à l'intégration linguistique.

L'intégration lors du premier jour d'école a suscité bien des commentaires et les attentes sont grandes quant au déroulement envisagé. Les parents comme les élèves semblent dans l'ensemble assez satisfaits de l'accueil qu'ils ont pu recevoir le premier jour même si parfois certains élèves auraient souhaité que l'accompagnement prodigué soit prolongé. Il importe de souligner que les milieux scolaires comptent sur le soutien des interprètes que leur fournissent les organismes communautaires pour le bon déroulement de cet accueil du premier jour. Ce sont surtout les enseignants qui souhaiteraient en savoir davantage

sur les élèves qu'ils accueillent et que ces derniers aient déjà en main le matériel nécessaire pour amorcer leur nouvelle vie scolaire dans les classes.

5.4.6.3 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

Concernant l'intégration scolaire – au primaire :

- Que les commissions scolaires et les écoles revoient l'efficacité du modèle 4, modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français, au regard des élèves en difficulté d'apprentissage;
- Que le MELS et les commissions scolaires réfléchissent à la place que devraient occuper les mathématiques en plus du français en période de soutien linguistique afin de favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration une fois la mesure terminée;
- Que les écoles encouragent l'intégration, dans la mesure du possible, des élèves issus de l'immigration admis en classe ordinaire au cheminement académique des autres élèves.

Concernant l'intégration scolaire – au secondaire :

- Que les écoles encouragent l'intégration, dans la mesure du possible, des élèves issus de l'immigration admis en classe ordinaire au cheminement académique des autres élèves;
- Que les commissions scolaires et les écoles voient à ce que soient offerts, aux élèves issus de l'immigration, les mêmes services que ceux offerts aux autres élèves;
- Que les écoles, lors de journées de formation, soient à l'écoute, discutent et, au besoin, sensibilisent les enseignants de la classe ordinaire, réfractaires à l'idée de recevoir dans leurs classes des élèves qui ne parlent pas le français, au rôle des mesures d'accueil;
- Que les écoles veillent à ce que des élèves issus de l'immigration hyper scolarisés soient intégrés dans un plus grand nombre de cours de la classe ordinaire tout en leur offrant une mesure de soutien dans les matières où ils rencontrent des difficultés ;
- Que le MELS, en concertation avec les commissions scolaires, se penche à nouveau sur la façon de faire pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais chez les élèves issus de l'immigration.

Concernant l'intégration socio-scolaire – au primaire :

- Que soit valorisé par le MELS et au sein des milieux scolaires le modèle 3, modèle d'intégration partielle, dans une perspective d'intégration socio-scolaire des élèves issus de l'immigration;
- Que les écoles soient soutenues par les commissions scolaires dans leur démarche de création d'activités socio-scolaires ;
- Que les commissions scolaires encouragent la mise sur pied d'une semaine multiculturelle dans les écoles;
- Que le MELS contribue au financement, par le biais des commissions scolaires, des sorties, activités culturelles et autres ciblant l'intégration des nouveaux arrivants à la société québécoise, de même qu'à celui des activités sportives entre élèves issus de l'immigration et élèves de la classe ordinaire et les échanges entre les élèves issus de l'immigration et ceux de la classe ordinaire, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe;
- Que le MELS, en concertation avec les commissions scolaires, réfléchisse aux façons de briser l'isolement des élèves issus de l'immigration (le regroupement par langue, origine ethnique, mutisme, cheminement scolaire dépareillé de celui des élèves de la classe ordinaire, etc.).

Concernant l'intégration socio-scolaire – au secondaire :

- Que le MELS fasse le point sur la question du regroupement des élèves issus de l'immigration de même origine ethnique et/ou de même langue;
- Que le MELS réfléchisse avec les milieux sur la question des conséquences disciplinaires auxquelles sont soumis les élèves de la classe ordinaire et qui devraient ou ne devraient pas toucher les élèves issus de l'immigration;
- Que soit valorisé, au sein des commissions scolaires, le Modèle 4, modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français, dans une perspective d'intégration socio-scolaire des élèves issus de l'immigration;
- Que les commissions scolaires soutiennent les projets visant la sensibilisation des élèves de la classe ordinaire à certaines cultures qui sont représentées dans les écoles;
- Que les écoles examinent le problème de l'absentéisme chez certains élèves issus de l'immigration;
- Que les commissions scolaires et les écoles soutiennent la formation de comités interculturels qui se fixent des objectifs et conçoivent des activités en vue de favoriser l'intégration socio-scolaire des élèves issus de l'immigration.

Concernant l'intégration sociale – au primaire :

- Que le MELS examine avec les milieux la question de la ghettoïsation des immigrants;
- Que le MELS favorise la collaboration entre les commissions scolaires, les écoles et les centres chargés de l'accueil des immigrants dans les régions;
- Que le MELS considère l'implication de la population dans l'accueil des nouveaux arrivants comme un facteur favorisant l'intégration sociale de ces derniers.

Concernant l'intégration sociale – au secondaire :

- Que les commissions scolaires encouragent les organismes présents dans les écoles à créer des activités qui ne soient pas exclusives aux élèves issus de l'immigration, mais qui acceptent aussi ceux de la classe ordinaire, ceci afin de favoriser les échanges entre les uns et les autres;
- Que les commissions scolaires valorisent le Modèle 4, modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français, dans une perspective d'intégration sociale des élèves issus de l'immigration;
- Que les écoles soutiennent les initiatives (sorties, activités sportives, comités) qui tendent à favoriser l'intégration sociale des élèves issus de l'immigration;
- Que le MELS, en concertation avec les commissions scolaires, se penchent sur la problématique de la ghettoïsation des immigrants;
- Que le MICC soit encouragé à outiller les parents des élèves issus de l'immigration dans leur recherche d'emploi, ceci afin qu'ils demeurent dans la région où ils se trouvent et offrent une certaine stabilité à leurs enfants;
- Que le MELS veille à assurer la continuité de l'implication des organismes communautaires et du gouvernement dans l'intégration sociale des nouveaux arrivants.

Concernant l'intégration linguistique – au primaire :

- Que le MELS et les commissions scolaires valorisent le Modèle 3, modèle d'intégration partielle, dans une perspective d'intégration linguistique;
- Que les écoles aient les moyens d'offrir une mesure de soutien linguistique qui réponde aux besoins des élèves sous-scolarisés;

- Que le MELS se penche sur la problématique du regroupement des élèves issus de l'immigration en fonction de leur origine ethnique et/ou de leur langue maternelle ou première;
- Que le MELS octroie un plus grand financement pour accroître le nombre d'heures de soutien à l'apprentissage du français offert aux élèves issus de l'immigration.

Concernant l'intégration linguistique – au secondaire :

- Que le MELS fournisse aux commissions scolaires les budgets nécessaires, d'une année à l'autre, afin de stabiliser la mesure et, ce faisant, favoriser l'intégration linguistique des élèves;
- Que le MELS et les commissions scolaires valorisent le Modèle 3, le modèle d'intégration partielle, dans une perspective d'intégration linguistique;
- Que le MELS et les commissions scolaires valorisent le Modèle 4, modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français, dans une perspective d'intégration linguistique;
- Que le MELS octroie les ressources nécessaires pour que les commissions scolaires soient capables d'offrir une mesure de soutien linguistique qui réponde aux besoins des élèves sous-scolarisés;
- Que le MELS octroie un plus grand financement pour accroître le nombre d'heures de soutien à l'apprentissage du français offert aux élèves issus de l'immigration en région.

Concernant l'intégration lors du premier jour d'école – au primaire :

- Que les écoles fournissent aux enseignants les informations concernant les apprentissages qu'ont effectués leurs futurs élèves avant le premier jour d'école;
- Que les commissions scolaires veillent à ce que soit offert un service d'interprète lors du premier jour d'école aux familles des élèves nouvellement arrivés;
- Que les commissions scolaires encouragent, auprès des écoles, la mise en place de parrainages entre élèves pour que ces dernières veillent à ce que l'élève en bénéficie dès son premier jour d'école;
- Que le MELS soutienne l'intégration des organismes communautaires au processus d'accueil.

L'intégration lors du premier jour d'école – au secondaire :

- Que les écoles encouragent la mise sur pied de pairages d'élèves, et ce, dès le premier jour d'école;
- Que les écoles sensibilisent les intervenants aux difficultés que peut rencontrer l'élève le premier jour de classe, s'il se sent confus, craintif.

5.4.7 Le matériel pédagogique, les interventions et l'évaluation

Sous cette rubrique, nous traitons du matériel pédagogique, des interventions auprès des élèves et de l'évaluation en nous appuyant sur les propos des répondants et sur les pratiques des écoles visitées pour ensuite dégager constats et commentaires. Suivent des suggestions de pistes d'action.

5.4.7.1 Pratiques dans les écoles

1. Le matériel pédagogique

Aux dires de quelques enseignants, le matériel produit pour le français langue seconde ne conviendrait pas aux enfants, notamment parce qu'il est trop complexe et peu imagé. Par ailleurs, dans une école primaire hors de la capitale, des acteurs scolaires ne s'expliquent pas pourquoi l'enseignant d'accueil ne dispose d'aucun budget pour se procurer du matériel pédagogique.

Un autre acteur scolaire dit utiliser du matériel reproductible des éditions *À reproduire* et *Scolartec*, mais affirme devoir varier le matériel pédagogique d'une année à l'autre puisque certains élèves se retrouvent pour une deuxième année dans sa classe. D'autres acteurs scolaires soutiennent quant à eux n'avoir accès à aucun matériel pédagogique qui convienne aux élèves issus de l'immigration et suggèrent que les enseignants d'accueil, à condition d'une libération de tâche, seraient les mieux placés pour en créer. Certains acteurs scolaires réclament une pédagogie d'enseignement qui réponde aux besoins de la clientèle immigrante, laquelle comprendrait un maximum d'éléments audio et visuels.

Dans une école située à l'extérieur de la région de Québec, des acteurs scolaires semblent apprécier l'utilisation d'un cahier qui contient tous les mots de la vie courante classés par thèmes. Un autre acteur scolaire de cette école a procédé à l'achat de livres dont il jugeait la lecture accessible à ses élèves allophones.

Des acteurs scolaires d'une autre école primaire hors de Québec ont déploré le manque d'encadrement des activités de soutien linguistique, alors que des acteurs scolaires de d'autres écoles se disent confrontés à un manque de matériel pédagogique.

La direction d'une école secondaire à l'extérieur de la région de Québec dit avoir offert une formation à ses enseignants de tous les niveaux au regard de l'accueil des élèves issus de l'immigration. Là aussi, les acteurs scolaires disent utiliser du matériel pédagogique

conçu pour les classes ordinaires, faute de disposer de mieux. Plusieurs acteurs scolaires affirment par ailleurs trouver du matériel sur Internet.

Règle générale, rares sont les acteurs scolaires qui affirment avoir utilisé du matériel émis par le ministère. Nombreux sont ceux qui, en revanche, ne savent pas ce qu'ils sont en droit d'exiger de leurs élèves issus de l'immigration en termes d'achat de matériel.

Enfin, dans une autre école secondaire hors de la région de Québec, les notions qui sont vues dans les classes d'accueil de mathématiques et de français sont sensiblement différentes en termes de niveau de difficulté, puisque dans le cas du français, on prétend se limiter aux notions de base, alors qu'en mathématiques, on tente de couvrir les notions qui sont vues dans les cours de la classe ordinaire.

2. *Les interventions pédagogiques*

Des acteurs scolaires demandent que ne soient pas mélangés à l'intérieur d'un groupe des élèves qui savent lire avec d'autres qui ne le savent pas encore, question de pouvoir uniformiser les activités à faire pour l'ensemble de la classe. Certains de ces acteurs admettent par ailleurs enseigner d'autres matières que le français sans que cela corresponde au modèle qui a cours dans leur école, question de faciliter l'intégration de leurs élèves aux différentes matières de la classe ordinaire dans l'avenir.

L'approche pédagogique différenciée a cours dans toutes les écoles visitées. On retrouve également, à l'occasion, l'approche communicative, la pédagogie par projets et, règle générale, les enseignants essaient de procéder à des jumelages et pairages entre leurs élèves en classe.

Plusieurs parents se plaignent de la quantité, selon eux, excessive de travaux à faire à domicile par leurs enfants. Nombreux sont ceux qui, parmi eux, affirment ne pas être en mesure d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs compte tenu du fait qu'ils sont allophones tout comme ces derniers.

Dans une école secondaire de la région de Québec, des acteurs scolaires dénoncent le fait qu'on leur impose des élèves issus de l'immigration qui, en raison de la barrière linguistique, sont incapables de performer par rapport aux contenus académiques. Certains déplorent également le manque de conséquences disciplinaires pour ces élèves lorsqu'ils ne font pas leurs devoirs. À l'opposé, certains de leurs collègues soutiennent cette démarche d'intégration des élèves issus de l'immigration dans les classes ordinaires avant que ne soit acquise la langue française. Ils font valoir que ce procédé permet à ces élèves de se familiariser avec la compréhension de la langue orale. Ces acteurs scolaires affirment au demeurant utiliser différentes stratégies qui leur permettent de composer avec la barrière linguistique, voire même de passer outre cette dernière: gestes, dessins, chants, jeux de rôles, poser des questions, animer des discussions et présider des débats sur des questions d'actualité. Pourtant, un de leurs collègues se dit incapable de communiquer avec ses élèves allophones, et ce, précisément en raison de la barrière linguistique. Un autre acteur scolaire de cette école soutient quant à lui que ses collègues devraient informer leurs élèves immigrants des attentes qu'ils ont par rapport eux. En

dehors de ces mésententes, la plupart des acteurs scolaires affirment alléger leurs évaluations lorsqu'ils les soumettent aux élèves issus de l'immigration.

Dans une école primaire de la région de Québec, un acteur scolaire se dit incommodé par le mouvement de va et vient des élèves issus de l'immigration dans sa classe au moment des périodes de soutien. Dans un tout autre ordre d'idée, l'un de ses collègues affirme enseigner des stratégies à ses élèves immigrants afin de faciliter leurs apprentissages. Les jeux semblent par ailleurs être populaires auprès de nombreux acteurs scolaires dans la perspective de développer la maîtrise du français de leurs élèves allophones à l'oral.

Dans une école secondaire située à l'extérieur de la région de Québec, on retrouve une politique qui restreint la diversité des tests. En fait, en plus de bénéficier de temps supplémentaire pour faire leurs exercices des classes ordinaires, les élèves issus de l'immigration reçoivent une assistance dans la passation de leurs examens durant les périodes de soutien linguistique, ce à quoi s'opposent toutefois certains de leurs collègues.

Certains acteurs scolaires d'une autre école secondaire hors de la capitale voient le fait d'accueillir des élèves issus de l'immigration dans leurs classes comme un défi quotidien, ne sachant comment communiquer avec eux ni comment les évaluer. D'autres s'inquiètent des matières à sanction telle que l'anglais qui, en cas d'échec, peuvent compromettre l'admission d'un élève à des études collégiales. Enfin, des élèves interrogés dans cette école souhaiteraient, d'une part, être davantage intégrés aux Québécois et, d'autre part, que les enseignants imposent l'usage du français comme étant obligatoire en classe.

3. Les projets pédagogiques particuliers

Dans une école primaire hors de Québec, un acteur scolaire déplore que l'on ait divisé l'espace de la cour de récréation par classe, de sorte que le métissage culturel entre ses élèves et ceux des classes ordinaires ne soit plus possible. Il dit avoir consulté la direction pour remédier à la situation. Dans l'ensemble toutefois, cette école, comme plusieurs autres, organise de nombreuses activités et projets parascolaires (concert, sorties, etc.) qui favorisent les échanges entre les élèves issus de l'immigration et ceux des classes ordinaires.

Dans une école secondaire de Québec, un projet spécial financé par le MELS et qui vise la création d'outils d'évaluation (écrits et oraux) destinés à mesurer le niveau de compétence des élèves afin de les situer sur une échelle de huit échelons a été expérimenté. Nous n'avons toutefois obtenu aucune appréciation ni détail supplémentaire au sujet de ce projet.

Par contre, nous avons obtenu de plus amples renseignements dans une école primaire de la région relativement à des projets spéciaux subventionnés par le MELS. À ce sujet, les acteurs qui se sont exprimés se sont dits très satisfaits des trois projets, le premier destiné aux élèves en difficulté qui intégreront le secondaire, le second permettant des échanges

entre élèves de différents niveaux et le dernier, encore en développement, visant à améliorer l'accueil des nouveaux arrivants dans l'école.

Une autre école, secondaire cette fois et dans un milieu situé à l'extérieur de la région de Québec, aurait également eu une expérience positive avec un projet du MELS, projet dans le cadre duquel elle aurait invité un conférencier allophone de Montréal afin qu'il partage sa propre expérience d'immigration avec les élèves.

4. Les interventions auprès des élèves sous-scolarisés et /ou auprès des élèves ayant des besoins spécifiques

Dans une école primaire hors de la région de Québec, les répondants de la commission scolaire, la direction de l'école et un acteur scolaire ne s'entendent pas sur le nombre d'élèves sous-scolarisés qui seraient passés à l'école. Toutefois, cet acteur scolaire estime que le modèle en place, le modèle d'intégration avec classe d'accueil fermée (modèle 1), répond aux besoins de ces derniers. Aux dires de certains de ses collègues, cet acteur scolaire aurait aussi apporté du soutien en mathématiques à ses élèves issus de l'immigration afin de leur éviter des retards académiques lors de leur intégration à la classe ordinaire. La direction de l'école envisage d'ailleurs de favoriser l'intégration progressive aux classes ordinaires à compter de l'année suivante pour cette clientèle, ce qui pourrait aller à l'encontre des objectifs de la commission scolaire.

Des acteurs scolaires d'une autre école hors de la région de Québec, mais de niveau secondaire cette fois, croient eux aussi que l'intégration partielle à des cours des classes ordinaires seraient bénéfiques aux élèves issus de l'immigration. Dans cette perspective, ils suggèrent des matières de spécialité, soient les arts plastiques et l'éducation physique, ceci dans le but de développer l'intégration socio-scolaire de ces élèves.

Toujours à l'extérieur de la région de Québec, dans une école primaire, on offre un service d'aide aux devoirs à tous les élèves, qu'ils soient issus de l'immigration ou non. Il ne nous a toutefois pas été possible de savoir si ce service répondait aux besoins d'éventuels élèves sous-scolarisés.

Optant pour une approche différente, plusieurs acteurs scolaires d'une école secondaire de la région de Québec privilégient le fait de répondre aux besoins des élèves au cas par cas lorsque ces derniers le demandent. Certains offrent également des séances de récupération sur l'heure du midi, planifient des activités en lien avec l'actualité des pays d'où sont issus les élèves immigrants et valorisent les travaux de ces élèves devant leurs camarades.

Dans un tout autre ordre d'idées, certains élèves qui se sont exprimés lors des entrevues ont dit souhaiter avoir davantage de soutien en mathématiques et en anglais. Pour leur part, quelques acteurs scolaires réclament que les élèves issus de l'immigration aient acquis certaines bases en français avant d'intégrer la classe ordinaire pour être en mesure de comprendre les contenus académiques.

Un acteur scolaire d'une école secondaire hors de la région de Québec s'inquiète des préjugés auxquels feraient face, selon lui, les élèves issus de l'immigration dans son école. Il suggère de sensibiliser la population écolière à la réalité immigrante pour résoudre ce problème en mettant en place des projets (kiosques interculturels, jumelages linguistiques), auxquels participeraient tous les élèves.

5. Les textes officiels

Un acteur scolaire d'une école primaire située à l'extérieur de la région de Québec ne considère pas que les documents fournis par le Ministère et concernant spécifiquement les élèves sous-scolarisés l'ont beaucoup aidé.

En ce qui les concerne, des acteurs scolaires d'une autre école primaire, elle aussi hors de la capitale, disent utiliser un document fourni par le Ministère qui vise l'évaluation des mathématiques pour les élèves en retard d'apprentissage. Ils affirment cependant que l'outil est incomplet, puisque la partie portant sur l'évaluation du troisième cycle du primaire n'était pas encore disponible au moment de l'entrevue. Ils voudraient aussi qu'il existe un bulletin qui soit adapté aux élèves immigrants.

Pour sa part, un acteur scolaire d'une école primaire de Québec explique que les résultats de l'élève ne sont mis au bulletin que s'il s'agit de réussites, du moins pendant toute la durée de la mesure. Cette politique est aussi en application dans une école secondaire loin de la capitale. Toutefois, les élèves y reçoivent un document annexé au bulletin dans lequel est décrit leur cheminement en soutien linguistique. Dans cette école, des acteurs scolaires déplorent le fait que l'anglais soit une matière à sanction pour les élèves issus de l'immigration au troisième cycle du secondaire qui désirent poursuivre des études au niveau collégial, ces derniers n'ayant souvent aucune base en anglais à leur arrivée dans l'école.

6. Les modalités d'évaluation des élèves

Dans une école située à l'extérieur de la région de Québec, quelques questions sommaires sont posées concernant le niveau de l'élève dans son pays d'origine, on vérifie brièvement si l'enfant sait lire et écrire, mais les explications demeurent vagues par rapport au bulletin.

Dans une autre école hors de la capitale, l'évolution de l'élève en français est consignée dans un dossier qui le suivra jusqu'à son intégration dans son école de quartier. À l'intérieur de la classe de soutien linguistique, le français oral est évalué de façon informelle et le français écrit de façon plus ou moins formelle. Selon l'un des acteurs scolaires, les groupes seraient trop hétérogènes pour arriver à faire une évaluation adaptée à toute la classe.

Les informations fournies par les répondants de l'une des écoles de Québec ne sont pas claires. La direction et un acteur scolaire croient qu'il y a des évaluations qui sont faites dans la classe d'accueil, alors que les acteurs scolaires concernés affirment ne procéder périodiquement qu'à des évaluations informelles. L'un d'eux relève d'ailleurs que, selon

lui, le fait que les notes d'examen ne figurent pas au bulletin nuit à la motivation des élèves de la classe d'accueil. La direction précise toutefois qu'un élève peut demander à avoir toutes ses notes inscrites au bulletin afin de pouvoir compléter sa demande d'adhésion au niveau collégial. Dans une autre école de Québec, les acteurs scolaires et la direction s'entendent sur le fait qu'on ne peut pas évaluer les apprentissages des élèves en raison de la barrière de la langue.

Dans une école à l'extérieur de la région de Québec, les acteurs scolaires attachés à l'accueil procèdent comme nombre de leurs collègues d'autres écoles à des évaluations informelles, tandis que leurs collègues des classes ordinaires se disent comme ceux de l'école dont il a été question plus haut limités par la barrière linguistique, en plus de devoir adapter leurs évaluations aux compétences de cette clientèle au regard du contenu académique. L'un de ces acteurs affirme avoir été en mesure d'évaluer son élève à partir de l'approche pédagogique par projet, mais le retour du système de notation par chiffres lui fait craindre de ne plus être en mesure d'y parvenir. L'appréciation de la compétence de l'élève issu de l'immigration en français serait basée sur une dictée de l'enseignant en soutien linguistique, sans évaluation formelle ; un acteur scolaire du régulier soutient pour sa part qu'il ne peut donner d'autres tâches à son élève que des exercices de calligraphie, cet élève ne répondant pas aux exigences du niveau auquel il a été admis.

Dans une autre école loin de la capitale, tous les enseignants allègent leurs évaluations pour leurs élèves issus de l'immigration. En français, les élèves issus de l'immigration sont évalués comme ceux de la classe ordinaire. Le répondant de la commission scolaire proposerait aux enseignants des documents pour évaluer les élèves par différenciation, mais souhaiterait avoir davantage de temps pour guider ces derniers dans leur tâche. Les autres pratiques souhaitées par certains acteurs scolaires sont que les élèves viennent moins souvent finir leurs examens en soutien linguistique. Les élèves immigrants bénéficieraient déjà de temps supplémentaire pour compléter leurs examens. Malgré cela, l'un des acteurs scolaires explique qu'au début, les élèves échouent les tests.

Dans une dernière école située hors de la région de Québec, un acteur scolaire en charge de l'accueil et chargé des mathématiques n'évalue pas ses élèves, laissant libre cours aux enseignants de la classe ordinaire de les évaluer ou non. Cet acteur affirme pourtant créer ses propres évaluations. Ses collègues de l'accueil déplorent le fait que certains enseignants de la classe ordinaire n'évaluent jamais leurs élèves issus de l'immigration, considérant l'entreprise comme étant d'office vouée à l'échec. Devant l'attitude de leurs collègues de la classe ordinaire, ces acteurs scolaires rétorquent que ce phénomène a pour effet de laisser les nouveaux arrivants à eux-mêmes dans les classes ordinaires, arguant que, en dépit des mauvaises notes que ces évaluations leur obtiendraient, il serait tout de même préférable qu'ils les fassent pour des questions d'intégration à la classe et au système scolaire d'ici. Un acteur scolaire de la classe ordinaire conclut cependant que la barrière linguistique pose un problème tel qu'il est impossible, selon lui, de parler de pédagogie en lien avec ses élèves issus de l'immigration. Pour sa part, un acteur scolaire de l'accueil en charge du français dit seulement avoir fonctionné à l'oral avec beaucoup d'images, avoir évalué ses élèves sur le vocabulaire (un vocabulaire de base qu'il leur avait enseigné), dès leur deuxième semaine d'apprentissage de la langue, puis, au bout

d'un mois et demi, avoir cessé de fonctionner en grand groupe pour laisser place au travail d'équipe. Plus précisément, il permettait aux élèves de choisir des exercices divers sur la langue selon leur niveau, de compléter ces exercices en équipe et d'obtenir les corrections auprès de lui.

5.4.7.2 Constats et commentaires

Nombreux sont les enseignants qui signalent ne pas disposer de matériel qui convienne aux élèves issus de l'immigration et devoir, par conséquent, utiliser du matériel conçu pour des élèves de la classe ordinaire.

Certains enseignants déplorent le manque d'encadrement des activités de soutien linguistique.

Les enseignants de l'accueil et les enseignants de la classe ordinaire ne semblent pas avoir une vision commune du processus d'intégration linguistique et socio-scolaire des élèves allophones. Les premiers souhaitant une familiarisation progressive avec la classe ordinaire et les contenus disciplinaires qui y sont enseignés, les seconds souhaitant repousser dans le temps cette intégration soutenant que les élèves aient des acquis linguistiques plus solides avant de fréquenter la classe ordinaire.

Les enseignants de l'accueil tentent de soutenir par divers moyens les élèves sous-scolarisés en multipliant leurs interventions auprès de ces élèves : aide aux devoirs, récupération à midi, activités de valorisation, etc.

Les projets spéciaux subventionnés par le MELS ayant permis de mettre sur pied des projets novateurs ont été fort appréciés des milieux concernés car ils ont permis d'améliorer plusieurs aspects de l'accueil des nouveaux arrivants.

Relativement aux textes officiels, les enseignants souhaiteraient obtenir du MELS des documents davantage aidant et plus complets pour le soutien et l'évaluation des élèves sous-scolarisés.

L'évaluation des habiletés langagières comme celles des autres disciplines figure comme un objet d'interrogation majeur, tant du point de vue du cadre dans lequel ces évaluations devraient se dérouler que des moyens à utiliser pour procéder comme pour en rendre compte. Certains enseignants prennent des initiatives et explorent des façons de faire qui leur semblent adéquates alors que d'autres renoncent à l'opération.

5.4.7.3 Pistes d'action

Il serait nécessaire :

Concernant le matériel pédagogique

- Que le MELS trouve un moyen pour que des maisons d'édition s'engagent dans l'élaboration de matériel pédagogique destiné à l'enseignement du français langue seconde, en classe d'accueil au primaire et au secondaire;

- Que les commissions scolaires s'organisent pour échanger entre elles des idées au sujet des différentes propositions de matériel pédagogique destiné au soutien des apprentissages en français.
- **Concernant l'évaluation des apprentissages**
- Que le MELS renseigne les milieux sur différentes façons de considérer la scolarité antérieure des élèves issus de l'immigration au moment de déterminer leur cheminement scolaire et les encourage à procéder à des évaluations;
- Que le MELS précise pour les élèves en processus de francisation les attentes en termes d'évaluation des apprentissages, de même que les modalités de passation auxquelles ils doivent être soumis;
- Que Le MELS en concertation avec les commissions scolaires réfléchisse sur la question des annotations à inscrire dans les bulletins des élèves en période d'adaptation;
- Que le MELS veille à fournir aux commissions scolaires des outils pour l'évaluation des apprentissages en français ainsi que dans d'autres matières scolaires;
- Que le MELS soutienne des projets visant la création d'outils d'évaluation (écrits et oraux) destinés à mesurer le niveau de compétence des élèves afin de les situer sur une échelle de compétence;
- Que le MELS examine la possibilité d'une dérogation pour les élèves issus de l'immigration qui sont exposés à des sanctions (échecs) dans certaines matières scolaires, en particulier l'anglais, au moment de s'inscrire à des études postsecondaires.

Concernant les interventions pédagogiques

- Que le MELS, en concertation avec les commissions scolaires, fasse mieux connaître les avantages de l'intégration progressive des élèves dans les classes ordinaires auprès des enseignants qui accueillent ces derniers;
- Que le MELS développe un programme ou donne des directives précises pour assurer un meilleur encadrement des activités de soutien linguistique;
- Que le MELS soutienne les efforts des milieux dans la production de matériel d'information destinées aux parents relativement au cheminement scolaire de leurs enfants;
- Qu'à l'intérieur des commissions scolaires, les écoles soient encouragées à organiser un jumelage d'élèves issus de l'immigration et d'élèves de la classe

ordinaire afin de favoriser l'intégration sociale et socio-scolaire des nouveaux arrivants;

- Que les commissions scolaires soutiennent les écoles qui mettent sur pied des projets novateurs visant l'intégration socio-scolaire des élèves issus de l'immigration;
- Que les commissions scolaires soutiennent les initiatives des écoles visant à créer un rapprochement entre l'école et les parents des élèves issus de l'immigration.

Concernant les interventions auprès des élèves sous-scolarisés ou ayant des besoins autres

- Que le MELS renseigne les milieux sur les besoins des élèves sous-scolarisés en termes de pédagogie, de soutien particulier, d'aide aux devoirs, etc. ;
- Que le MELS veille à ce que les commissions scolaires fassent mieux connaître aux écoles les outils déjà développés pour le repérage des élèves issus de l'immigration qui sont sous-scolarisés;
- Que les commissions scolaires soutiennent des projets ayant pour but la prévention des préjugés à l'égard des immigrants.

5.4.8 Conclusion

Que pouvons-nous conclure à la suite de cette synthèse des portraits d'écoles réalisée à partir des portraits de sept établissements scolaires de Québec et des régions ? Dans l'ensemble, il ressort que les renseignements obtenus de même que les préoccupations exprimées par les intervenants rencontrés se distinguent à plusieurs égards de ceux qui ont pu être recueillis dans la Grande région de Montréal. Nous reviendrons donc sur chacun des aspects investigués afin de souligner ce qui nous semble le plus important de retenir.

En ce qui a trait au premier point traité, soit « l'inscription, le repérage et l'identification des élèves », il nous semble important de signaler à quel point, à Québec et en régions, les organismes communautaires et les centres chargés de l'accueil des immigrants jouaient un rôle important sur lequel les commissions scolaires souhaitaient s'appuyer dans la mission qu'elles se donnaient au regard de l'accueil des immigrants dans leurs milieux respectifs et davantage dans une démarche visant à retenir ces derniers en régions. En effet, plusieurs répondants des milieux scolaires se sont clairement exprimés sur la nécessité de répondre aux attentes des parents à l'égard de la scolarisation de leurs enfants pour ainsi les motiver à demeurer dans les régions. Pour cette raison, la dimension « évaluation des apprentissages » à l'arrivée s'est révélée comme une préoccupation majeure prenant la forme néanmoins d'une démarche peu assurée. En effet, aux dires des intervenants et nous appuyant sur l'examen que nous avons pu faire des outils, et ce, dans différents milieux, peu d'instruments sont disponibles et souvent

ceux qui ont été adoptés sont davantage de nature à permettre la consignation d'observations que la prise de mesures à partir de critères établis. Cette faiblesse dans la démarche de repérage, si nous pouvons la qualifier ainsi, trouve aussi son écho dans la prise en compte de la scolarité antérieure des enfants issus de l'immigration qui sont accueillis dans les écoles. Si, d'une part, il est ressorti clairement que les répondants et les intervenants à Québec et en régions sont très enclins et déterminés à tenir compte des acquis scolaires des élèves, peu de moyens sont à leur disposition pour exercer cette reconnaissance et ils le déplorent. Aussi, étonnamment, plusieurs milieux ignoraient l'existence des outils diagnostiques développés par le MELS aux fins du repérage des élèves sous-scolarisés. Il semble que, même si la publication de tels instruments remonte à près de dix ans, l'information sur leur disponibilité ne soit pas parvenue dans plusieurs milieux et qu'il y aurait lieu de veiller à la faire circuler ou à développer des moyens qui feraient en sorte que lorsqu'il y a des changements sur le plan de la responsabilité du dossier de l'accueil dans un milieu donné, l'information soit réitérée. En résumé, de ce point concernant les débuts de l'intégration, nous retenons une image très positive. Il nous est apparu clairement que dans les milieux visités, les intervenants concernés voulaient faire tout ce qui était en leur pouvoir pour accueillir le mieux possible les nouveaux élèves en s'appuyant sur les ressources présentes dans leurs milieux respectifs, notamment celles d'interprétariat, et en cherchant à améliorer leurs démarches afin de mieux tenir compte du passé scolaire de ces élèves.

La question des locaux n'a pas suscité beaucoup de commentaires néanmoins quelques éléments méritent que nous nous y attardions ; d'une part, du point de vue de l'intégration linguistique et, d'autre part, du point de vue de l'intégration scolaire et sociale. L'enseignant qui assure les mesures de soutien linguistique et qui ne peut pas compter sur un lieu particulier pour accueillir ses élèves peut avoir le sentiment qu'il ne leur offre pas les conditions d'apprentissage optimales. Le fait de ne pas pouvoir aménager le local avec des supports visuels, des outils scientifiques ou documentaires, etc. pèse sur les épaules de l'enseignant de langue seconde qui sait très bien que le recours à des moyens concrets peut fournir des repères langagiers et cognitifs et soutenir grandement les élèves, surtout dans les débuts de l'apprentissage de la langue seconde qui deviendra la langue des apprentissages scolaires. Le fait d'attribuer des locaux sans vocation aucune ou éloignés du centre de l'activité scolaire peut créer une impression de distance et faire en sorte que la mission de l'intégration socio-scolaire soit négligée. L'assignation de lieux appropriés, situés au cœur de l'école, ne pourrait-elle pas être interprétée à la fois par les enseignants aussi bien de l'accueil que par ceux de la classe ordinaire comme un message clair de l'importance que l'on veut accorder à cette clientèle en processus d'intégration ?

Lors de l'analyse des réponses des répondants au questionnaire en ligne puis lors des entrevues téléphoniques avec ces mêmes répondants et, par la suite lors des focus groupes dans les écoles visitées, la question du financement est ressorti clairement comme un objet de préoccupation majeur pour Québec et les régions. Le fait que, dans la majorité de ces milieux, ce soit le *Modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français* explique en grande partie pour quelle raison ce sujet a fait l'objet de tant de commentaires, de revendications, voire même de comparaisons avec la grande région de Montréal, laquelle est perçue comme très avantagée puisque les élèves sont le plus

souvent regroupés en classes d'accueil fermée ce qui rendrait la gestion du financement nettement plus facile.

Ce sont principalement le volume du financement, son attribution associée à la date de déclaration des effectifs scolaires, de même que sa répartition au fil des mois, voire des années, qui ont fait l'objet des commentaires et des critiques. Les différents milieux semblent déplorer le fait que, dans le cadre de mesures, il soit pratiquement impossible de maintenir les services suffisamment longtemps pour assurer aux élèves le soutien dont ils auraient besoin pour développer la langue de la scolarisation dont ces derniers ont pourtant tant besoin pour participer pleinement à la vie de la classe ordinaire à laquelle ils sont intégrés et faire les apprentissages disciplinaires qui y sont attendus. Nous avons été très sensibles au fait que dans la majorité des milieux les intervenants étaient à la recherche de la meilleure répartition possible du financement de façon à desservir plus équitablement les élèves. Si certains nous ont fait part des solutions trouvées, quoique peu satisfaisantes, d'autres ont exprimé leur incapacité à faire en sorte que l'élève reçoive dans les faits le soutien auquel il a droit sur papier. À nos yeux et nous appuyant sur la littérature scientifique ayant traité de ces questions d'apprentissage d'une langue seconde à des fins de scolarisation, il est clair que les préoccupations des intervenants sont tout à fait légitimes et que le MELS devrait se pencher à nouveau sur cette question des modalités de financement pour les élèves de Québec et des régions ceci de façon à rendre équitable l'attribution des sommes au regard des besoins des élèves, et ce, à la grandeur de la province.

Par ailleurs, nous ne pouvons passer sous silence la préoccupation qu'est celle, très souvent exprimée par plusieurs répondants et intervenants, de pouvoir mieux répondre aux besoins des élèves pas ou peu scolarisés. Il y a lieu ici de rappeler que *La politique québécoise de régionalisation* de 1996 a eu des retombées sur la population scolaire des régions, ces dernières recevant de plus en plus d'enfants de réfugiés ayant été orientés vers les régions. Les caractéristiques de ces élèves réclament qu'une attention particulière leur soit accordée en termes de pédagogie et les milieux sont à la recherche de moyens pour le faire. Il conviendrait de se rappeler que les enseignants qui sont responsables de ces élèves doivent non seulement les accompagner dans leur appropriation du français mais également dans leurs premiers apprentissages scolaires. Cette double tâche devient très lourde lorsqu'il s'agit d'élèves du secondaire dont le parcours scolaire est pratiquement inexistant et que les moyens et le temps pour s'en acquitter sont limités. Pour conclure sur ce dernier point, relié à la clientèle sous-scolarisée, lequel point n'avait pourtant pas fait l'objet de questions explicites de la part des chercheuses dans la démarche d'investigation, mais qui est ressortie comme une préoccupation de premier ordre à Québec et dans les régions, il nous apparaît fondamental que le MELS poursuive ses réflexions sur les besoins particuliers de cette clientèle apprenante et revoie avec les milieux concernés les façons de faire en matière de financement pour soutenir, voire prolonger le soutien à l'apprentissage destiné à ces élèves.

Si dans le discours des apprenants concernant le financement, la classe d'accueil fermée ressort comme le meilleur choix pour une gestion efficace des fonds pour assurer un service il en va de même lorsque vient le temps de parler de choix de modèles. Ainsi,

nous avons pu constater que chez les intervenants du seul milieu visité ayant fait le choix de ce modèle, et ce, pour une première année, le discours était très explicitement en faveur du modèle et se voulait très convaincant sur ses avantages. Il semble qu'en faisant ce choix et tel qu'il a pu être exprimé, le partage des rôles est clair : l'enseignant de l'accueil est celui qui a la responsabilité de préparer l'élève à la classe ordinaire, à la fois sur le plan de la langue mais aussi sur celui de disciplines, telles les mathématiques ; l'enseignant de la classe ordinaire ne prend alors les élèves que lorsque ce dernier est prêt. Mais n'est-ce pas justement cette répartition traditionnelle des rôles qui était remise en question lorsque le MELS dans le Plan d'action 1998-2002, associé à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998, proposait des mesures pour que l'orientation selon laquelle la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement et qu'il est important de favoriser, quand cela est possible, une intégration progressive de l'élève nouvellement arrivé dans la classe ordinaire? Le plan d'action proposait d'ailleurs des mesures pour faciliter la mise en œuvre de cette orientation (mesure 3) : « S'assurer de l'élaboration et de la mise sur pied de divers modèles d'intervention adaptés à chacun des milieux et qui ont pour objet de faire partager la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés par l'ensemble des acteurs scolaires non seulement à l'intérieur de l'établissement d'enseignement, mais aussi au sein de la communauté éducative ». Seule lueur positive, lorsqu'il a été question de cheminement des élèves, les intervenants ont reconnu que les élèves ne pourraient pas demeurer longtemps dans une telle classe et qu'il y aurait lieu d'envisager une intégration progressive dès l'année suivante et se tourner alors vers un modèle d'intégration partielle. À l'issue des échanges concernant ce modèle et témoin d'un changement soudain de discours dans ce milieu en particulier, nous nous sommes interrogées sur la compréhension réelle de la désignation des modèles.

Même si à la grandeur du Québec le modèle d'intégration partielle est très peu présent, l'intérêt qu'il suscite est néanmoins très grand, aussi bien au primaire qu'au secondaire. Il faut reconnaître que les milieux ayant opté pour ce modèle ont pu le faire car ils accueillaient un certain volume d'élèves et, par conséquent, pouvaient y assigner des ressources. La mission que se donnent les intervenants de ces milieux est vraiment celle de faciliter le passage de l'élève à la classe ordinaire et la réflexion qui y est assortie fait en sorte que tous les moyens auxquels ils peuvent avoir recours pour que ce passage soit réussi ont été identifiés. Ainsi, ces milieux ont mis l'accent sur les relations entre l'école et la famille, sur l'importance de détenir des outils d'évaluation, sur le recours à des services complémentaires si des difficultés particulières semblent freiner le cheminement de l'élève, sur l'ajustement des services en cours d'intégration, voire d'un prolongement. Les intervenants de l'accueil ne sont pas pour autant sans voix pour demander d'être mieux renseignés sur les élèves qu'ils accueillent et sur le besoin qu'ils éprouvent d'obtenir davantage de matériel pour les apprentissages de base mais surtout pour réclamer une meilleure collaboration entre eux et les enseignants de la classe ordinaire. Dans un tel modèle de service, les responsabilités des acteurs ne sont pas partagées de la même manière que dans l'application d'un modèle de classe d'accueil fermée. Il suppose une collaboration étroite au fil des jours ou des périodes et repose également sur une grande confiance professionnelle entre les acteurs. D'ailleurs, déjà en 1993, Crandall

dans sa recension des modèles privilégiés pour l'enseignement de la langue et des contenus disciplinaires au Canada et aux États-Unis, signalait à quel point un modèle à l'intérieur duquel, l'enseignant de la classe ordinaire doit assumer une part d'enseignement de la langue concurremment à l'enseignement d'une discipline, repose pour sa réussite sur une étroite collaboration entre l'enseignant de langue en tant que spécialiste et l'enseignant d'une discipline possédant également un statut de spécialiste.

Le modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage, soit le modèle le plus pratiqué en dehors de la grande région de Montréal, semble recevoir l'approbation de certains milieux alors que pour d'autres de nombreuses difficultés y sont associées: la durée des services et leur répartition sur une période plus ou moins étendue, les modalités de regroupement des élèves, leur intégration à la classe ordinaire, le plus souvent uniquement sur la base du critère « âge » au détriment du critère « acquis scolaires », l'évaluation des compétences de littératie et l'accès aux services complémentaires. Notons encore une fois, comme nous avons pu le signaler pour le modèle d'intégration partielle, que les intervenants semblent très préoccupés par le cheminement scolaire des élèves à l'intérieur de la classe ordinaire et, par conséquent, par la mise en place de diverses stratégies pour aider l'élève à s'y intégrer. Ainsi les responsabilités des enseignants assurant les mesures de soutien à l'apprentissage du français sont étendues à d'autres apprentissages scolaires et, par conséquent, reposent sur une étroite collaboration entre les enseignants de langue et les enseignants de la classe ordinaire. Pour cette raison, notamment, les milieux souhaiteraient pouvoir compter sur une stabilité du personnel enseignant affecté au soutien linguistique afin de développer une certaine expertise et ne pas avoir à tout recommencer chaque année. Enfin, une remarque semble ressortir de manière constante soit celle de la nécessité de disposer de davantage de ressources afin de ne pas limiter le soutien à l'apprentissage du français à la seule première année d'intégration mais d'avoir la possibilité de le maintenir sur une deuxième, voire une troisième année, selon les besoins particuliers de chacun.

Il est ressorti clairement de nos visites dans le milieu que les professionnels desservant des services complémentaires ont un rôle de soutien à jouer et peuvent, grâce à leur expertise collaborer avec les enseignants de la francisation en suggérant moyens et stratégies d'intervention auprès de la clientèle issue de l'immigration. Là où ils sont mis à contribution, leur implication est très appréciée. Demeure toujours la méconnaissance dans certains milieux du droit des élèves en processus d'intégration à recevoir des services complémentaires. Il y aurait donc lieu de remédier à cette situation par une diffusion adéquate et mieux ciblée de l'information.

En région, les relations entre l'école et la communauté sont grandement facilitées par l'implication de centres ou d'organismes chargés de l'accueil des immigrants. La possibilité pour les commissions scolaires de recourir à des services d'interprètes, sans avoir à en assumer les coûts, constitue un atout et les milieux souhaiteraient pouvoir continuer à bénéficier de ces services. D'ailleurs, certains milieux se sont montrés très préoccupés du fait que dans certains cas le service ne leur soit plus accessible gratuitement. Ces organismes jouent un rôle important de sensibilisation et d'information sur la société québécoise et son fonctionnement et s'investissent en offrant des services

touchant directement les élèves, tels l'aide aux devoirs ou en participant à des comités au sein des écoles dont les préoccupations sont liées à la dimension interculturelle des relations entre les élèves ou à l'entraide internationale. Dans l'ensemble, les milieux apprécient la présence de ces organismes et reconnaissant leur rôle, ils souhaiteraient que les relations qu'ils entretiennent avec eux soient maintenues, voire même améliorées dans certains cas.

Des propos tenus concernant les relations école-famille, il ressort que les milieux ne vivent pas ces dernières de la même façon puisque si certains semblent satisfaits d'autres souhaiteraient une plus grande implication des parents. Le recours à des interprètes semble une nécessité sur laquelle tous voudraient pouvoir compter. Le rapprochement est au cœur des préoccupations des intervenants. Si dans un cas un projet subventionné par le MELS a permis de soutenir un tel rapprochement, dans d'autres milieux, des initiatives locales ont servi à son émergence. Il va sans dire qu'il y aurait lieu d'encourager de telles initiatives car leur portée peut avoir des effets non négligeables sur le cheminement d'intégration des élèves.

En ce qui a trait aux relations famille et communautés, le rôle des organismes communautaires est encore une fois non négligeable et, dans bien des cas, les intervenants souhaiteraient qu'il soit élargi pour rejoindre davantage de personnes, et ce, sur une période plus longue que celle consacrée à l'accueil de départ.

La façon dont se déroulent les relations entre les élèves n'offre pas un portrait uniforme et nous avons été témoins d'une grande divergence dans la perception de ces dernières. Si dans certains milieux les relations sont perçues comme très bonnes, dans d'autres il en est tout autrement puisque les intervenants font part de la présence de confrontations. Néanmoins, il y a consensus autour de l'idée qu'une plus grande fréquentation des élèves issus de l'immigration et de ceux de la classe ordinaire pourrait avoir des retombées bénéfiques sur les relations de tous les élèves entre eux peu importe leur origine ethnique. Enfin, une meilleure connaissance chez les enseignants des cultures des élèves et de leur passé scolaire pourrait également faciliter les relations entre les enseignants et les élèves.

Les relations entre les enseignants assignés à la francisation des élèves immigrants et ceux de la classe ordinaire donnent lieu à un portrait relativement complexe. La perception des rôles et le partage des responsabilités ne sont pas univoques et font en sorte que dans certains milieux des efforts doivent être consentis pour parvenir à une certaine harmonie.

Il ressort des interrogations liées aux rôles assumés par les différents acteurs et aux objectifs poursuivis une impression de grande implication de tous. Aussi pouvons-nous déceler une volonté d'intervenir sur tous les fronts. La collaboration entre les répondants des commissions scolaires et les directions d'école de même que les interventions dans les écoles contribuent au bon déroulement de l'offre de service tant sur le plan du soutien linguistique que sur celui de l'intégration socio-scolaire. Il n'y a nul doute dans notre esprit que les milieux à Québec et en régions s'engagent pleinement dans la gestion et la coordination des services afin de répondre le mieux possible aux besoins des élèves et

veiller au suivi des actions prises. Somme toute, avec les moyens dont ils disposent, il serait difficile de demander davantage d'implication.

Que pouvons-nous dégager des propos relatifs à l'intégration scolaire des élèves, laquelle a le plus souvent été traitée en fonction du modèle retenu dans les milieux respectifs ? En général, les acteurs des milieux visités tiennent un discours cohérent relativement à leur choix de modèle et sont en mesure de le défendre, le voyant, malgré quelques failles, comme le modèle le plus adéquat pour assurer la réussite. Dans l'ensemble, les enseignants voient la maîtrise du français comme la clé de l'intégration à la classe ordinaire. Du côté des élèves néanmoins la langue ne constitue pas, selon eux, la dimension la plus importante de leur intégration à l'école. Parfois, le fait de savoir qu'ils vont perdre une année scolaire entraîne chez eux un désintéressement vis-à-vis des études. Il s'avérerait donc pertinent de mieux se renseigner sur les acquis scolaires des élèves pour ne pas blesser leur fierté et surtout ne pas leur poser un préjudice dont les conséquences pour leur avenir pourraient être néfastes.

Sur le plan de l'intégration scolaire et sociale, les milieux font tous à leur manière des efforts pour mettre sur pied des activités favorisant les échanges entre les élèves de l'accueil et ceux de la classe ordinaire. Les intervenants croient que ces activités jouent un rôle important dans la mesure où elles permettent de contrer l'isolement ou un regroupement marginalisé des élèves issus de l'immigration. Les sorties éducatives comme la participation à des activités à caractère culturel ou sportif valorisant la culture ou les habiletés sportives des élèves nouvellement arrivés sont perçues comme nécessaires dans une démarche de soutien à l'intégration. Très souvent, les intervenants ont dit souhaiter disposer de plus de moyens pour accroître le nombre de ces rencontres.

Une attention particulière est accordée à l'accueil des élèves le premier jour et la réussite de cet accueil repose sur la conjugaison des services offerts par les organismes communautaires et les directions d'école. Le personnel enseignant est aussi concerné et parents et élèves semblent en général satisfaits de ce qui leur a été offert comme sensibilisation au milieu ou explication concernant le fonctionnement de l'école.

En ce qui a trait au matériel pédagogique, aux interventions et à l'évaluation, comme nous pouvons nous y attendre les demandes sont nombreuses. Les enseignants vivent au quotidien avec la nécessité d'adapter du matériel. Ne pouvant pas dans les faits toujours innover, ils travaillent le plus souvent avec du matériel conçu pour des élèves de la classe ordinaire. Les milieux semblent à la recherche de directives plus claires quant au type de matériel à utiliser, aux niveaux de difficulté à rechercher, quant aux demandes qu'ils peuvent faire auprès des élèves pour l'achat d'un matériel spécifique, quant à leurs responsabilités vis-à-vis la création de matériel. Il est certain que de ce côté les attentes sont grandes et encore une fois les milieux ne semblent pas savoir vers qui se tourner, d'une part, pour être mieux guidés quant au choix du matériel et, d'autre part, pour obtenir du financement afin de développer du matériel conçu dans une optique de langue seconde avec de nombreux supports audio et visuels. Le MELS a répondu dans le passé aux demandes des enseignants en appuyant le développement de matériel conçu et développé pour la clientèle issue de l'immigration. Il semble qu'une implication de cet

ordre serait encore grandement appréciée par les milieux en région, surtout aux fins du soutien auprès des élèves sous-scolarisés.

La question des interventions pédagogiques ne peut être dissociée du choix des modèles mis en place dans les milieux et, par conséquent, de la définition du rôle que se donne, d'une part, l'enseignant qui assure les mesures de soutien à l'apprentissage du français et, d'autre part, l'enseignant de la classe ordinaire. Si la compréhension de l'intégration à la classe ordinaire se fait selon l'idée que pour être en mesure de réaliser des apprentissages scolaires l'élève doit être parfaitement à l'aise en français alors l'enseignant de la classe ordinaire a des attentes très grandes vis-à-vis à la fois l'élève et celui qui assure le soutien linguistique en termes de développement d'habiletés langagières. Si, à l'opposé, l'idée est qu'en fréquentant progressivement la classe ordinaire, l'élève peut se familiariser avec la langue des apprentissages scolaires sans pour autant en faire un usage contrôlé alors peut s'établir un climat de concertation entre les enseignants de l'un et l'autre secteur et une adhésion à un modèle d'apprentissage selon lequel, un apprenant peut s'approprier une langue seconde non seulement à travers des activités ou des tâches axées sur la langue en soi mais également à travers le contact avec des contenus disciplinaires dont l'intérêt est certain. Il ressort de tout ceci qu'il y aurait lieu de mieux renseigner les intervenants sur la question des étapes à travers lesquelles un apprenant doit transiter pour s'approprier une langue seconde et comme se développe la langue décontextualisée nécessaire pour les apprentissages scolaires. Si les enseignants formés en didactique des langues secondes sont en général assez au fait sur cette question, il peut en être autrement pour les enseignants de la classe ordinaire.

En ce qui a trait à l'évaluation en général, les milieux se sentent peu guidés sur les démarches appropriées à adopter et s'interrogent sur la façon de soumettre les élèves à des épreuves sans les pénaliser. C'est en général au niveau de l'école que semblent se prendre les décisions sur la façon de procéder, soit en modifiant les épreuves, soit en accordant du temps supplémentaire pour les compléter. Ils se sentent par ailleurs démunis sur le plan des outils. Il va sans dire que tout au long de notre enquête, ce sujet a été souvent abordé. Les milieux souhaiteraient que le MELS les guide davantage et leur fournisse des outils adaptés à la clientèle. Aussi que le MELS pousse plus loin la réflexion sur les matières à sanction, notamment sur l'anglais, qui peuvent faire en sorte qu'un élève ne puisse pas poursuivre ses études au niveau collégial.

Les projets spéciaux qui ont pu être approuvés et financés par le MELS ont été bien accueillis et vécus dans les milieux qui en avaient pris l'initiative. Devant la diversité des milieux qu'il est possible de rencontrer à Québec et en régions, il semble que ce genre de projets devrait être encouragé puisque ces derniers partent de la base et répondent ainsi aux besoins du milieu dont il a émergé.

Le fait de visiter différentes écoles nous a permis de constater que la question de la sous-scolarisation constitue une préoccupation commune à tous. Chacune des écoles nous a fait part de ses choix et nous a renseignés sur leurs façons de procéder avec ces élèves. Il ressort encore une fois que ce soit le choix du modèle de service qui guide à son tour le choix des moyens mis en place pour répondre aux besoins de ces élèves. Nous avons été

témoin d'initiatives encourageantes qui mériteraient d'être mieux connues et surtout partagées. Il est clair à nos yeux que le MELS en concertation avec les commissions scolaires devrait pousser plus loin la réflexion pédagogique sur la question de la sous-scolarisation afin de développer une expertise sur le sujet et surtout pouvoir guider les milieux qui le souhaitent dans une démarche d'innovation pour ces clientèles.

Au chapitre des textes officiels, les milieux ne semblent pas toujours bien être au fait de tout ce que le MELS a développé et qui est pourtant à la disposition des milieux. Il est regrettable qu'il en soit ainsi et il conviendrait de se pencher sur la façon d'y remédier. La question du bulletin scolaire à savoir s'il doit être identique ou différent est aussi au cœur des interrogations des intervenants. Encore une fois, chaque milieu semble avoir exploré différentes façons de faire ou avoir carrément fait ses choix. Nous avons également pu observer que certains enseignants reconnaissant l'importance de l'évaluation s'engagent dans le processus alors que d'autres y renoncent ne sachant pas sur quels principes s'appuyer. En résumé, encore une fois, le MELS, en concertation avec les milieux scolaires, devrait réfléchir davantage aux étapes d'évaluation qu'il conviendrait de suivre pour en arriver à une sanction qui prenne tout son sens aux yeux des enseignants mais aussi des apprenants.

5.5 Synthèse comparative

La réalisation des portraits d'écoles appartenant, d'une part à la Région du Grand Montréal et, d'autre part, à Québec et aux régions, nous a permis de doter d'un caractère concret bien des renseignements obtenus par le biais du questionnaire en ligne et, plus particulièrement, au moyen des entrevues téléphoniques réalisées auprès des répondants des commissions scolaires. La façon dont les entrevues ont été menées dans les focus groupes afin de recueillir les perceptions des acteurs, notamment en amenant ces derniers à s'exprimer sur les avantages liés aux modèles de service dont ils avaient l'expérience et sur les principales difficultés rencontrées dans leur application, a porté ses fruits, puisque nous sommes parvenues à dresser des portraits équilibrés à la fois en termes d'exposition d'une réalité et de recherche de solutions pour la voir évoluer. De surcroît, la méthodologie adoptée pour coder et traiter les verbatims recueillis auprès de ces acteurs a permis de maintenir une ligne directrice faisant la part des choses entre le vécu et les aspirations.

Pour chacun des aspects traités, soit les suivants : 1) L'inscription, le repérage et l'identification des élèves ; 2) Les locaux ; 3) Le financement ; 4) Les modèles de service ; 5) L'organisationnel humain, les élèves à besoins autres et les services complémentaires ; 6) L'intégration des élèves ; 7) Le matériel, les interventions pédagogiques et l'évaluation, nous avons été en mesure de faire état des pratiques dans les milieux, de dégager des constats et de profiler des pistes d'action eu égard à l'avenir. Nous ne reprendrons pas en détail chacun de ces aspects qui ont été traités dans le portrait synthèse de l'un et l'autre des regroupements d'écoles, mais nous comptons maintenant en faire une lecture comparative afin de dégager l'essentiel des points sur lesquels il conviendrait de se pencher pour assurer une amélioration des services dans l'avenir. Dans cette démarche comparative, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur le choix du

modèle de services comme clef de lecture de toutes les autres dimensions de l'accueil et de l'intégration des élèves, nouvellement arrivés, issus de l'immigration.

Dans la Région du Grand Montréal, les modalités liées à l'inscription, au repérage et à l'identification des élèves mériteraient d'être précisées et surtout mieux connues des différents acteurs afin que ces derniers se dotent d'une vision commune sur laquelle s'appuieraient les pratiques à mettre en œuvre. Aussi est ressortie la nécessité de constituer un dossier de l'élève rassemblant des renseignements pertinents sur ses antécédents scolaires et sur sa ou ses langues maternelles ainsi que sur le résultat des évaluations encourues, de même que celle de faire en sorte que ce dossier soit facilement transmissible aux acteurs devant veiller sur le cheminement scolaire de l'élève en question. Enfin, l'importance de renseigner les parents sur l'École québécoise, sur le fonctionnement du PASAF comme sur les modalités et les enjeux liés aux évaluations auxquelles sont soumis les élèves a été relevée. À Québec et dans les régions, il importe que les commissions scolaires puissent continuer à compter sur la collaboration des centres chargés de l'accueil des immigrants et ainsi avoir la possibilité de recourir à des interprètes sans avoir à en défrayer le coût. Du côté du MELS comme de celui des commissions scolaires, il y aurait lieu de revoir la façon dont les renseignements concernant le PASAF, les outils d'évaluation disponibles circulent, car si les milieux gravitant autour de Montréal semblent renseignés, ça ne semble pas être le cas pour tous les autres milieux. Il importe ici de comprendre qu'à Québec et en régions, comme la responsabilité du dossier de l'accueil ne constitue pas l'essentiel de la tâche de la personne qui en a la charge, mais fait souvent partie des nombreuses tâches que cette dernière doit accomplir, le dossier change de mains très souvent si bien que l'information n'est pas toujours adéquatement transmise lorsqu'une tierce personne prend en charge ce dossier. Il y aurait donc lieu de veiller à ce que la transmission de l'information, ayant comme point de départ le MELS, soit acheminée de nouveau vers les commissions scolaires de façon périodique. Il serait également souhaitable que la formation, eu égard l'utilisation d'outils d'évaluation, accessible dans la Région du Grand Montréal, le soit également ailleurs. Enfin, puisque à Québec et en régions les acteurs sont déjà bien engagés dans la voie de la prise en compte de la scolarité antérieure des élèves et semblent y accorder plus d'importance que ce qui a pu être observé dans la Région du Grand Montréal, il serait souhaitable que ces milieux puissent compter sur des outils d'analyse leur facilitant la tâche.

La question des locaux, examinée dans la perspective d'un espace physique destiné à la prestation des services, se pose différemment puisque dans la Région du Grand Montréal, ce sont surtout de classes dont il est question, alors qu'à Québec et en régions, ce sont davantage à de petits espaces réservés aux séances de soutien à l'apprentissage du français auquel il est fait allusion. Cette situation de fait découle du choix des modèles de service le plus souvent privilégiés dans l'un ou l'autre des regroupements d'écoles ayant fait l'objet des portraits. Dans le premier cas, le modèle de services le plus souvent retenu était la classe d'accueil fermée et, dans le second, celui d'une intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français. Néanmoins, les commentaires à leur sujet semblent unanimes quant à la nécessité de veiller à ce que les locaux ne soient pas isolés de ceux des classes ordinaires, facilitant ainsi les contacts entre les enseignants et les élèves

appartenant à l'un ou l'autre secteur, qu'ils soient attrayants et de qualité et que, tout particulièrement en région, ils soient essentiellement dédiés aux séances de soutien à l'apprentissage du français. Que dire sur cette dimension de l'accueil si ce n'est que dans l'avenir, il serait important de ne pas sous-estimer l'importance que revêt le choix des locaux dans la démarche d'accueil des nouveaux arrivants et le message de nature inclusive qui peut ou non y être associé. Le sentiment d'appartenance que développeront ou non les élèves issus de l'immigration par rapport à leur milieu scolaire, plus largement qu'aux mesures d'accueil, pourrait, du moins partiellement, en dépendre.

Si, au départ, les résultats du questionnaire en ligne de même que le dépouillement des entrevues téléphoniques avaient permis de cerner le sujet du financement comme étant extrêmement préoccupant à Québec et en régions contrairement à ce qui avait pu être dégagé pour la Région du Grand Montréal, l'analyse des entrevues réalisées dans les écoles n'ont fait que confirmer la divergence des perceptions entre ces deux grands regroupements. Le volume des élèves accueillis dans la Région du Grand Montréal et le regroupement de ces élèves en groupes classe facilite la gestion et l'échelonnement dans le temps des services offerts, alors que le petit nombre d'élèves, plus particulièrement en régions, rend difficile cette gestion des services et encore davantage leur répartition et leur durée dans le temps. Il ressort que, pour la grande région de Montréal, les améliorations à envisager en termes de financement pourraient essentiellement prendre la forme d'ajustements. Ces derniers auraient trait à l'information, à la responsabilisation, à une attribution de fonds davantage centrée sur les besoins particuliers des élèves, à une augmentation des services complémentaires et, enfin, au soutien à la mise en œuvre du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Pour Québec et les régions, étant donné un volume d'élèves moins important, lequel suppose une prestation de service sur une base individuelle ou de petits sous-groupes, il semble difficile d'envisager des améliorations sans procéder à un accroissement du financement, de façon à ce que les élèves puissent recevoir les services auxquels ils ont droit aussi longtemps que les modalités d'application du PASAF le permettent. Cet accroissement devrait aussi être assorti de modalités de déclaration des effectifs plus souples, permettant un financement des services de soutien à l'apprentissage du français de même que des services complémentaires, et ce, peu importe le moment dans l'année. Enfin, étant donné les difficultés auxquelles font face Québec et les régions dans la mise sur pied d'une offre de services adéquate, soit le recrutement de personnel scolaire formé en didactique des langues secondes, la précarité du statut d'emploi des personnes auxquelles sont confiées les mesures de soutien à l'apprentissage du français de même que le roulement du personnel que cette situation génère, il y aurait lieu de prévoir une enveloppe budgétaire permettant aux commissions scolaires d'offrir une formation complémentaire aux enseignants prenant en charge les séances auprès des élèves.

Au chapitre du choix des modèles, il s'avère clair que la réflexion devrait se poursuivre autant du côté de la Région du Grand Montréal que de celui de Québec et des régions. Dans le premier cas, c'est le souci de mieux adapter les modèles aux besoins des élèves qui devrait motiver la réflexion de même que la volonté de tendre, là où ce serait possible de le faire, vers des modèles d'intégration partielle. Le cheminement des élèves, depuis le secteur de l'accueil jusqu'à celui de la classe ordinaire, devrait aussi faire l'objet d'une

attention particulière et être assorti de supports tels la constitution d'un dossier scolaire pour chacun d'eux, support qui prendrait en considération les antécédents linguistiques et scolaires ainsi que le parcours migratoire servant à renseigner les personnes qui sont concernées à toutes les étapes du cheminement en question. Dans le second cas, préalablement à toute réflexion sur le choix des modèles, il conviendrait de s'assurer que les milieux soient bien informés des droits des élèves à recevoir des services de soutien à l'apprentissage du français, de même que ceux d'accéder à des services complémentaires. Une fois l'information mieux transmise, la réflexion devrait être axée sur la recherche de modalités d'organisation optimales dans la mesure où, même si le nombre d'élèves ayant besoin de soutien à l'apprentissage du français est souvent restreint, la participation de ces derniers à des séances de soutien n'en est pas moins essentielle. Plus concrètement, les milieux qui souhaitent faire l'expérimentation de modèles d'intégration partielle devraient non seulement être encouragés à le faire, mais également soutenus pour en consigner les points forts et les points faibles dans le but de faire avancer la réflexion de tous sur ce choix de modèle d'intégration en particulier.

Relativement aux services complémentaires auxquels ont droit les élèves en processus d'intégration, si pour la Région du Grand Montréal c'est l'accès à ces services, de même que leur disponibilité insuffisante qui, à nos yeux, ressortent comme problématiques des propos des acteurs, pour Québec et les régions c'est d'abord la méconnaissance de ces droits qui attire notre regard. Dans les deux milieux, les propos recueillis tendent à révéler que ces services lorsque disponibles et accessibles sont appréciés même si parfois les diagnostics sont difficiles à poser, l'adaptation des services complexe à réaliser et le suivi compliqué à orchestrer. Par ailleurs, également pour l'ensemble des milieux, il y a un consensus à l'effet que le personnel offrant ces services complémentaires devrait recevoir des formations et du soutien afin que les interventions qu'ils prodiguent auprès de ces élèves soient mieux adaptées à la spécificité de ces derniers.

Comme nous en avons fait part plus tôt dans ce rapport, le défi d'offrir des services pertinents et adéquats aux élèves présentant un grand retard scolaire a été abordé spontanément par les répondants des commissions scolaires puis par les directions d'écoles et des enseignants sans que des questions explicites leur soient posées sur ce sujet précis. Le défi est d'autant plus grand lorsqu'il s'agit d'élèves âgés de 15 ans et plus qui ont des acquis de niveau primaire et qui devront tôt ou tard transiter au secteur adulte pour poursuivre leur scolarisation. Dans la Région du Grand Montréal, un nombre suffisant d'élèves présentant ces caractéristiques permet parfois le regroupement de ces derniers, ce qui met moins de pression sur les enseignants de la classe d'accueil. À Québec et en régions, il est rarement possible d'opter pour une telle formule de classe ; la pression est donc exercée de part et d'autre sur l'enseignant chargé du soutien à l'apprentissage du français et sur l'enseignant de la classe ordinaire qui doit accueillir ces élèves dans les matières scolaires pour lesquels ces derniers ne possèdent même pas les rudiments et n'ont guère développé les outils pour se les approprier. Depuis 1996, *La politique québécoise de régionalisation de l'immigration* a fait en sorte que les écoles de Québec et des régions reçoivent davantage d'enfants de réfugiés dont le parcours scolaire a été à tout le moins chaotique et est parfois même quasi inexistant. Les acteurs ayant la responsabilité de ces élèves se sont dits peu préparés et peu outillés pour assurer la

formation académique de ces derniers. De surcroît, il semble qu'encore une fois l'information disponible relativement à cette question de la sous-scolarisation de même qu'à l'existence d'outils de diagnostic et de plans d'intervention produits par le MELS ne soit pas parvenue dans plusieurs milieux de Québec et des régions, ce à quoi il conviendrait de remédier. Sur toute cette question de la scolarisation des élèves en grand retard scolaire, il y a un consensus des acteurs à l'effet que le MELS et les commissions scolaires s'engagent dans une réflexion plus poussée sur les modalités d'intervention auprès de ces élèves de même que sur les orientations et les cheminements qui s'offrent à ces derniers. Un commun accord existe également à l'effet que le MELS offre des formations dédiées au personnel enseignant œuvrant auprès de ces élèves de même qu'au personnel offrant des services complémentaires.

Le choix des modèles de service a aussi un impact sur le type de relations que doivent développer les enseignants entre eux de même que les élèves. Il est certain que le choix du modèle de classe d'accueil fermée, soit le choix le plus fréquemment rencontré dans la grande région de Montréal, contribue à accorder un statut différent aux enseignants de classe d'accueil que celui qui peut être dévolu à l'enseignant de soutien à l'apprentissage du français qui exerce ses pratiques à Québec et en régions dans des modèles d'intégration totale avec soutien ou des modèles reflétant une intégration partielle. Conséquemment, entre ces enseignants appartenant à l'une ou l'autre forme de modèle et les enseignants de la classe ordinaire s'établissent des relations différentes et qui ont lieu à des moments distincts dans le processus d'intégration. Si, dans le cas des écoles de la Région du Grand Montréal, l'arrimage entre l'enseignant de l'accueil et ceux de la classe ordinaire est différé dans le temps, il en est autrement à Québec et en régions puisque ce dernier doit se produire dès les premières semaines du processus d'intégration. Le dialogue, de même que les interventions de l'un et des autres, ne portent donc pas sur les mêmes aspects de l'apprentissage du français ni même des apprentissages scolaires. Dans l'ensemble, il est ressorti de notre enquête que les défis sont importants et que les enseignants de l'accueil ou de soutien à l'apprentissage du français doivent dans la majorité des cas jouer un rôle de sensibilisation auprès des enseignants de la classe ordinaire touchant différents aspects du cheminement linguistique et scolaire de l'enfant immigrant. Or, ce rôle exercé à l'intérieur des milieux par des enseignants de l'accueil ne parvient pas à pallier le besoin qu'ont les enseignants de la classe ordinaire d'être davantage sensibilisés aux principes et démarches de l'apprentissage d'une langue seconde à des fins de scolarisation et également aux enjeux d'une éducation en milieu pluriethnique et interculturel. Par ailleurs, les enseignants de la classe ordinaire doivent parvenir à bien saisir le rôle qu'ils ont à assumer dans le processus d'intégration des élèves et, pour ce faire, ils devraient pouvoir en débattre afin de parvenir à une vision partagée de ce dernier. Il serait donc du ressort du MELS, des universités et des commissions scolaires de se concerter pour que des activités de formation continue soient offertes dans les milieux scolaires qui font face à ces défis, et ce, peu importe qu'ils se situent dans la Région du Grand Montréal ou à Québec et en régions. Ces formations devraient toutefois être modulées en fonction des modèles de services adoptés.

Les relations qui se développent entre les élèves de classes d'accueil ou en période de soutien à l'apprentissage du français et les élèves de la classe ordinaire sont aussi

passablement influencées par le choix du modèle et évoluent le plus souvent de manière distincte, puisque les contacts peuvent être plus ou moins différés dans le temps. Dans la majorité des cas, les acteurs, et ce, peu importe leur appartenance à l'un ou à l'autre des grands milieux visités, souhaitent une intensification des rencontres entre ces deux groupes d'élèves. Il est clair qu'une connaissance accrue des cultures d'origine des élèves chez les enseignants pourrait, dans certains cas, aider les intervenants à mieux comprendre pour quelles raisons émergent des relations tendues entre certains groupes d'élèves. C'est d'ailleurs dans un esprit de recherche de relations plus harmonieuses que les milieux, encore une fois aussi bien en région montréalaise qu'ailleurs dans la province, réclament du soutien pour pouvoir faire appel à des agents de liaison et aussi pour pouvoir mettre sur pied des projets occasionnant la rencontre des cultures.

Au chapitre des relations entre l'école, la famille et la communauté, nous avons pu noter un plus grand nombre de commentaires de la part des différents acteurs dans les focus groupes à Québec et en régions que dans ceux qui se sont déroulés dans la Région du Grand Montréal. Plus spécifiquement, sur les rapports entre l'école et la famille et bien que, dans l'ensemble des milieux, que ce soit dans la Région du Grand Montréal ou à Québec et en régions, des efforts sont consentis, le vécu des milieux respectifs s'est révélé assez différent. Il repose sur la bonne volonté de tous, sur l'accès à des services d'interprètes pour rejoindre les familles, sur la disponibilité de ces familles et sur l'appui d'interprètes pouvant communiquer les besoins de renseignements et d'explications sur le cheminement des enfants de ces dernières au sein de l'école québécoise. Une dimension semble par ailleurs caractéristique de Québec et des régions et ce serait le désir des écoles de voir les organismes communautaires s'impliquer pour mieux rejoindre les parents. Du côté des relations entre l'école et la communauté, dans les deux regroupements que nous avons faits des écoles visitées, le rôle des organismes communautaires est souhaité et non négligeable. Tout particulièrement à Québec et en régions, certains acteurs souhaiteraient que ces organismes s'investissent davantage tout au long du processus d'intégration des jeunes et des familles, donc pas seulement au moment de leur arrivée et que, par ailleurs, ces mêmes organismes jouent un rôle de sensibilisation auprès de la population québécoise en général par rapport à ce processus. Enfin, le lecteur pourra consulter la synthèse de l'examen des projets éducatifs et des plans de réussite des écoles visitées à l'Annexe 14.

Les derniers sujets sur lesquels nous nous sommes penchées sont ceux du matériel, des interventions pédagogiques et de l'évaluation. De part et d'autre, dans la synthèse des portraits effectuée aussi bien pour la Région du Grand Montréal que pour Québec et les régions, les demandes se rejoignent et elles sont très explicites, visant l'obtention de lignes directrices plus claires relativement aux approches pédagogiques à privilégier, de matériel effectivement conçu pour l'apprentissage d'une langue seconde à des fins de scolarisation et d'outils d'évaluation adaptés. Pour l'instant, les enseignants sentent que la responsabilité de créer du nouveau matériel et d'adapter du matériel conçu pour la classe ordinaire leur incombe, alors qu'ils n'ont guère l'impression de parvenir à développer ou à modifier du matériel existant pour qu'il réponde vraiment aux besoins des élèves. Encore une fois, le choix des modèles a un impact sur le type de matériel à privilégier. Dans la Région du Grand Montréal, en contexte de classe d'accueil fermée, un enseignant

peut parvenir au fil des ans à rassembler suffisamment de matériel pour répondre aux besoins des élèves de sa classe et, plus particulièrement, dans une école de service, il peut compter sur le partage de matériel avec des collègues des classes avoisinantes. À Québec et en régions, les enseignants qui assurent les séances de soutien à l'apprentissage du français ont un statut précaire et comme nous avons pu le constater, le roulement de personnel y est fort important. Les enseignants se sentent par ailleurs isolés et comme ils doivent soutenir l'élève qui est très tôt en intégration partielle ou en intégration totale, ils font face à la nécessité de préparer du matériel facilitant l'intégration linguistique de ce dernier et son intégration scolaire dans différentes matières; le mandat qui leur incombe en termes d'assemblage de matériel est fort lourd. Pour ces raisons, encore une fois, les milieux souhaiteraient que le MELS reconduise des initiatives prises dans le passé et soutienne le développement de matériel conçu et développé pour la clientèle issue de l'immigration en processus d'intégration scolaire.

Dans la synthèse des portraits de l'un ou l'autre des regroupements, nous avons fait part des demandes des milieux relativement au besoin d'obtenir des directives plus claires pour les interventions pédagogiques à privilégier. Encore une fois, peu importe le choix des modèles, les interrogations demeurent quant au rôle des intervenants dans le processus d'intégration des élèves, à savoir ce qui incombe à l'enseignant de la classe d'accueil et à celui de la classe ordinaire dans le modèle de classe d'accueil fermée ou, dans le modèle d'intégration partielle ou celui d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français, à l'enseignant assurant le soutien à l'apprentissage du français et à l'enseignant de la classe ordinaire. La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation culturelle* (1998) avait souligné la priorité accordée à l'atteinte d'une plus grande maîtrise du français. La première orientation de cette politique indiquait que la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombait à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement et qu'il était important de favoriser, quand cela était possible, une intégration progressive de l'élève nouvellement arrivé dans la classe ordinaire. Dans les faits, il semble que ce soit encore difficile de saisir quel est le rôle dévolu à chacun dans cette démarche de responsabilisation. Néanmoins, la question fondamentale qu'il importe d'aborder est celle du cheminement de l'élève à l'intérieur du processus d'intégration.

Il y aurait lieu de rappeler ici que l'élève allophone a besoin de temps. Déjà en 1989, Collier faisait une synthèse des études afin de préciser le temps requis pour développer les outils langagiers nécessaires dans la L2 pour participer pleinement aux activités scolaires. S'appuyant notamment sur les travaux de Cummins (1981a), et sur ses propres études, elle donne un aperçu des dimensions dont il importe de tenir compte pour comprendre comment les élèves cheminent, selon leur âge à l'arrivée dans le pays d'accueil, les années de scolarisation qu'ils détiennent lorsqu'ils amorcent leur scolarisation dans une nouvelle langue et, enfin, la période de temps écoulée depuis qu'ils résident dans leur nouveau pays. Si en fonction de leur scolarité antérieure, la réussite scolaire peut être à la portée des plus jeunes en peu d'années, il en est autrement chez des élèves plus âgés qui mettront beaucoup plus de temps à rattraper les cohortes des locuteurs natifs, voire même le 50^e percentile de ces dernières. L'auteure en arrivait à la conclusion que les élèves pouvaient prendre de 5 à 7 ans pour être à l'aise et être en

mesure de fonctionner à la hauteur de leurs capacités cognitives respectives. Elle soulignait par ailleurs qu'il faut être conscient qu'au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarisation, la langue se complexifie et devient plus abstraite, reposant de moins en moins sur des indices contextuels. D'importants travaux réalisés par Hakuta, Goto Butler et Witt (2000), distinguant bien le développement des habiletés langagières orales de celui des habiletés langagières académiques arrivent sensiblement aux mêmes conclusions et signalent à quel point nous avons tendance à sous-estimer le temps requis pour que l'élève s'approprie la langue dont il a besoin pour faire ses apprentissages scolaires. Somme toute, il faut donner du temps à l'élève et les intervenants devraient être mieux renseignés sur cette question. D'une part, afin d'avoir des attentes réalistes et ne pas se sentir coupable que les choses n'aillent pas au rythme auquel ils le souhaiteraient et, d'autre part, pour ne pas laisser les élèves à eux-mêmes sous prétexte qu'ils n'avancent pas assez vite et qu'il est inutile d'espérer les voir atteindre un niveau de scolarisation acceptable.

La question de l'évaluation a été très présente dans les propos des acteurs, que ce soit à Montréal ou à Québec et en régions (voir également à cet effet la synthèse de l'examen des outils d'évaluation et des documents recueillis dans les écoles, présentés à l'Annexe 15). Les besoins sont les mêmes lorsqu'il s'agit d'outils à utiliser lors du premier accueil des élèves dans leur nouveau milieu scolaire; il peut en être autrement à d'autres étapes du cheminement des élèves puisque la responsabilité de l'évaluation ne repose pas nécessairement sur les épaules des mêmes personnes selon le modèle de services retenu. Ainsi, si l'élève chemine de la classe d'accueil à la classe ordinaire, il est pensable que la responsabilité de l'évaluation puisse d'abord être celle de l'enseignant de l'accueil pour ensuite devenir celle des enseignants de la classe ordinaire. Or, lorsque l'élève évolue selon le modèle d'intégration partielle ou selon celui de l'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français, la situation devient fort complexe pour l'enseignant de soutien et pour les enseignants de la classe ordinaire, pour l'élève et pour les parents lorsque l'on songe à l'importance qui doit être attribuée à cette évaluation, à sa valeur et à son rôle. Par ailleurs, l'instrumentation à développer ne pourra pas nécessairement être utilisée dans tous les contextes d'apprentissage dont nous avons pu découvrir le fonctionnement. Considérant la chose selon cette perspective, nous sommes en mesure de dire que les milieux se voient confrontés à une question fort à propos dans le domaine de l'évaluation : la pertinence du choix des instruments en fonction des fins d'évaluation. En d'autres termes, un instrument conçu pour une fin précise peut-il être utilisé dans un autre contexte et à d'autres fins? Il est ressorti clairement que les milieux ont de grandes attentes et souhaitent d'abord être mieux guidés puis mieux outillés à cet égard et ils ont clairement exprimé le désir que le MELS, en concertation avec les commissions scolaires, s'engage sur la voie d'énoncer des lignes directrices explicites et de produire une variété d'instruments. Ils réclament des instruments pouvant être utilisés lors de l'accueil de l'élève, mais également pour suivre ce dernier dans sa progression et, surtout, pour être en mesure de poser un jugement afin de déterminer s'il a encore besoin de soutien à l'apprentissage du français, en quel cas sous quelle forme, ou s'il peut désormais cheminer seul.

À la lumière de cette synthèse comparative, faisant état de ce qui est sorti de plus frappant des synthèses des portraits réalisées pour la Région du Grand Montréal et pour Québec et les régions, nous en arrivons à la conclusion que le MELS devrait envisager ses interventions en ayant toujours à l'esprit la façon dont les élèves sont intégrés dans le système scolaire québécois, et ce, selon les modèles de services retenus dans la région où ils sont accueillis. Pour cette raison, si les besoins exprimés ont souvent été les mêmes, la façon d'y répondre exige le recours à des moyens parfois distincts ou modulés en fonction des caractéristiques des milieux. Comme nous l'avons souvent entendu dire, les commissions scolaires souhaitent travailler en concertation avec le MELS dans la recherche de solutions pour améliorer les services offerts aux élèves.

6 CONCLUSION

L'enquête que nous avons réalisée à l'échelle provinciale pour nous renseigner sur les services offerts aux élèves nouvellement arrivés issus de l'immigration nous a permis de dresser un nouveau portrait de ces services. La dernière enquête, menée par le MELS, remontait à 1996. Rappelons que celle-ci avait été suivie de la mise en place du *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF) qui accordait davantage de latitude aux Commissions scolaires dans le choix des services éducatifs d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français en fonction de leurs milieux respectifs afin de faciliter l'intégration de ces élèves à une classe ordinaire et dont il convenait de connaître les effets. Par ailleurs, il était pensable que la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation culturelle* (1998) dont la première orientation indiquait que la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombait à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement et qu'il était important de favoriser, quand cela était possible, une intégration progressive de ces élèves dans la classe ordinaire aurait un impact sur l'organisation des services. En effet, cette orientation allait dans le sens d'une affectation plus large des rôles à pourvoir pour assurer la réussite de cette intégration au sein des organisations scolaires. Enfin, il était prévisible qu'une autre politique, soit *La politique québécoise de régionalisation de l'immigration* de 1996, ne relevant pas du domaine éducatif, aurait un certain impact sur les milieux scolaires en région. En effet, l'application de cette politique allait faire en sorte que les écoles de Québec et des régions recevraient davantage d'enfants de réfugiés dont le parcours scolaire aurait pu être écourté ou ne pas avoir eu lieu. Nous allons donc dans les lignes qui suivent dégager les principales conclusions auxquelles nous sommes parvenues à la suite de ce nouveau portrait dont nous avons fait état dans ce rapport.

L'exploration des modèles de service offerts dans le cadre du PASAF à l'échelle de la province, à travers un questionnaire en ligne permettant de rejoindre les responsables de dossier des commissions scolaires et, par la suite, à l'aide d'entrevues téléphoniques réalisées auprès de ces mêmes répondants, nous a permis de dégager un certain nombre de points sur lesquels il importerait de se pencher dans l'avenir afin d'améliorer la qualité des services. Les données recueillies ont permis de constater qu'une variété de modèles est en place, mais que dans les faits, les élèves ne reçoivent pas nécessairement du soutien dans des proportions comparables s'ils reçoivent des services dans la Région du Grand Montréal ou si leur intégration s'effectue à Québec et en régions. Pourtant, les droits de chaque enfant à ces services est le même. En effet, selon les propos des répondants qui décrivent les modèles de service en vigueur, la densité des élèves dans certains milieux favorise leur regroupement et fait en sorte que les services qui y sont offerts peuvent avoir une durée plus longue, dans la mesure toutefois où les commissions scolaires recrutent un personnel qualifié et font le choix d'offrir ces services. Dans d'autres milieux, notamment en région, les ressources budgétaires limitées, car associées à un

nombre plus réduit d'élèves identifiés, conduisent à la réduction de la durée du soutien à quelques semaines alors que la PASAF prévoit une durée de ces services, selon les besoins, de deux ans au primaire et de trois ans au secondaire. De plus, dans ces milieux à forte majorité francophone, plus rares sont les personnes ressources disponibles et formées à la problématique de l'enseignement d'une langue seconde. Notre enquête a par ailleurs permis de saisir que le roulement du personnel dédié à ces fonctions d'accompagnement des élèves y est fort important. Se pose alors la question de l'équité de départ face à la réussite scolaire à venir pour ces élèves allophones, car comme nous en avons fait part dans le présent rapport, il importe de distinguer le développement des habiletés langagières orales de celui des habiletés langagières académiques et de ne pas sous-estimer le temps dont l'élève a besoin pour s'approprier la langue des apprentissages scolaires.

En réponse aux questions posées visant à déterminer les éléments qui favorisent la mise en place des services se dégage un consensus autour de trois facteurs clefs : la disponibilité des personnes-ressources pour offrir le soutien linguistique, la disponibilité budgétaire, et ce, plus particulièrement en région, de même que le niveau de collaboration des membres du personnel pour l'organisation et la mise en place des services. Dans l'ensemble de leurs témoignages, les répondants ont également exprimé le désir que soit amélioré le soutien offert à cette clientèle dont ils ont la responsabilité. La visite des milieux a d'ailleurs fait ressortir l'importance que revêt encore aujourd'hui la sensibilisation de chacun des acteurs du système éducatif quant à sa responsabilité, selon le rôle et les fonctions de chacun, face à la réussite de cette intégration à la fois linguistique, scolaire et sociale. Il serait d'ailleurs difficile de penser que l'amélioration puisse se manifester sans que les acteurs des milieux scolaires ne saisissent mieux à la fois la complexité du cheminement que doit suivre l'élève et l'accompagnement qu'ils peuvent lui offrir pour que ce dernier soit sans heurts. Si l'École québécoise veut voir se développer davantage de modèles d'intégration partielle dans les milieux scolaires qui reçoivent des élèves allophones, il faudra certainement s'appliquer à mieux renseigner et former les enseignants sur cette question de l'apprentissage d'une langue à des fins de scolarisation et à réfléchir avec eux sur le partage des responsabilités entre l'enseignant qui assure le soutien à l'apprentissage du français et l'enseignant de la classe ordinaire qui reçoit ces élèves en processus d'intégration linguistique et scolaire. L'accès aux services complémentaires, auquel ont droit les élèves, devrait pouvoir se réaliser au moment où les milieux le considèrent opportun et non pas être différé dans le temps, faute de prévisions budgétaires lesquelles sont conditionnées par le calendrier des déclarations d'effectifs en date du 30 septembre. Ces services pourraient venir en complément aux interventions des enseignants et mieux répartir le poids des responsabilités au sein des équipes école.

Toujours en lien avec cette question des modèles, la synthèse comparative que nous avons produite à la suite de la synthèse des portraits de la Région du Grand Montréal et celle de Québec et des régions a clairement souligné que le vécu, au quotidien, de l'organisation des services se révèle fort différent, dans l'un et l'autre de ces regroupements de milieux. La raison est la suivante : dans le premier cas, le soutien à l'apprentissage du français est effectif de façon séquentielle à l'intégration à la classe

ordinaire alors que, dans le second, il s'opère de façon concourante. Cette observation ne veut pas dire que le défi est moins grand puisque nous avons pu noter que, de part et d'autre, de grands efforts doivent être consentis par les enseignants pour assurer la réussite des élèves. Il va de soi cependant que la stabilité des ressources humaines pourrait grandement faciliter l'arrimage qui doit être exercé entre le travail des uns, appartenant au secteur de l'accueil, et des autres appartenant à celui de la classe ordinaire. Le partage des approches et, plus particulièrement, des innovations en la matière devrait également être le prochain défi auquel des responsables des services de l'accueil devrait s'attaquer. Cette remarque touche tout particulièrement la clientèle sous-scolarisée dont les besoins se sont révélés être au cœur des préoccupations des acteurs.

Également, peu importent les modèles retenus, les acteurs ont été fort explicites en termes de revendications concernant le soutien qu'ils voudraient obtenir pour améliorer leurs interventions pédagogiques. Ce soutien, en provenance du MELS et préparé en concertation avec les milieux scolaires, prendrait la forme d'orientations pédagogiques plus claires, de matériel pédagogique conçu pour et adapté à la clientèle scolaire pour qui le français est désormais la langue des apprentissages et, enfin, d'outils d'évaluation pertinents aux différentes étapes du processus d'intégration. Encore une fois, si les milieux ont souligné l'apport bénéfique des outils déjà développés, ils reconnaissant que leurs besoins vont au-delà de ce qui existe déjà, surtout lorsqu'ils tentent de pratiquer une intégration partielle et d'assurer un suivi des élèves suffisamment long. Il va sans dire que le roulement du personnel, très important en région, fait en sorte que bien de l'énergie est consacrée par les intervenants à se familiariser avec les approches de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes, de même qu'avec le matériel pédagogique et les outils propres à ce champ d'expertise et que, par conséquent, la diffusion et rediffusion des productions devient un facteur clé pour s'assurer que le renouvellement de l'expertise soit chose possible.

En ce qui a trait à l'intégration sociale et communautaire des élèves et des familles, toutes les initiatives prises par les milieux pour les soutenir ont été louangées. L'importance du rôle des agents de liaison facilitant la rencontre des cultures a également été soulignée. Dans les deux grands regroupements d'écoles, constitués aux fins de la recherche, il y a consensus sur la question des rapports entre les élèves en processus d'intégration et ceux de la classe ordinaire à l'effet qu'ils devraient être intensifiés par le biais d'activités scolaires, sportives et culturelles, et ce, très tôt dans le processus d'accueil pour éviter toute forme de ségrégation pouvant naître silencieusement faute de s'en préoccuper. Ayant été à l'écoute des personnes interrogées indépendamment de leur statut dans l'échelle des intervenants, nous sommes en mesure de suggérer que le soutien apporté par le MELS, aux milieux scolaires dans le cadre de projets particuliers, devrait être reconduit. Ce faisant le MELS prendrait également en compte la parole des jeunes et celle des parents qui se sont fait entendre sur la question.

En somme, il se dégage de notre rapport que tous les constats que nous venons de faire à la suite de notre enquête suggèrent que les milieux veulent contribuer à l'amélioration des services offerts aux élèves et que, pour ce faire, ils comptent sur l'engagement et le soutien du MELS en concertation avec les commissions scolaires. Cette concertation se

révèle une dimension essentielle dont il importera de tenir compte, car comme les portraits d'école l'ont clairement révélé, les réalités vécues dans les écoles visitées dans la Région du Grand Montréal et à Québec et en régions se sont avérées fort différentes, d'où l'importance de moduler les réponses aux besoins exprimés.

7 RÉFÉRENCES

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.

Cummins, J. (1981a). Age on arrival an immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 131-149.

Crandall, J. (1993). Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.

Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française*. Projet de loi 101. Québec.

Hakuta, K., Goto Butler, Y., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1.

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.

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.

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.

8 ANNEXES

Annexe 1

Lettre transmise aux Directeurs généraux des commissions scolaires

Montréal, le

Aux Directions générales
des commissions scolaires

Madame,
Monsieur,

En 1997-1998, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mettait en application, dans le réseau scolaire francophone, *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones* regroupant toutes les mesures d'accueil et de francisation qui existaient alors. Le financement n'était désormais plus basé sur la nature et la durée des services offerts à un élève mais était déterminé par l'attribution d'une cote administrative. Cette cote était associée à un montant par élève pour une période déterminée selon l'ordre d'enseignement. Toutefois, l'objectif de cette mesure demeure le même soit faciliter l'intégration de ces élèves qui à leur arrivée ont une connaissance insuffisante du français à une classe ordinaire. Cet objectif est également repris dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du Ministère.

Les commissions scolaires ont mis en place diverses mesures visant à répondre le plus adéquatement possible aux besoins des élèves issus de l'immigration qui fréquentent leurs écoles que ce soit dans la grande région métropolitaine ou en région.

Le dernier bilan, *Le Point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise*, a été produit en 1996 soit avant l'application de la nouvelle mesure. Il apparaît donc au Ministère qu'un nouveau bilan des services offerts s'impose.

Ainsi, le Ministère s'est associé avec des chercheurs de l'Université Laval et de l'Université de Montréal dans un projet de recherche intitulé *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire*. Le but de cette recherche est de connaître les pratiques d'intégration des élèves issus de l'immigration qui ont cours dans les commissions scolaires qui accueillent ces élèves. L'analyse des résultats permettra au Ministère et aux chercheurs de cerner les différents modèles (services) mis en place par les commissions scolaires.

Pour cette opération, nous sollicitons la participation du responsable des services d'accueil et de francisation de votre commission scolaire pour répondre à un questionnaire en ligne. Ce dernier porte sur la description de la clientèle issue de l'immigration présente au préscolaire, au primaire et au secondaire, sur les critères utilisés pour repérer ses besoins, sur les modèles et l'organisation des services disponibles, sur les autres services dispensés à ces élèves, s'il y a lieu, ainsi que sur le suivi assuré en classe régulière. Il concerne uniquement les élèves présents dans les écoles au 30 septembre 2005.

Ce questionnaire qui sera disponible à compter de la mi-septembre sur le site Internet du MELS sera rendu accessible au responsable des services offerts aux élèves issus de l'immigration fréquentant votre commission scolaire ou à un autre responsable que vous désignerez, s'il y a eu changement de responsable à la fin de cette année scolaire.

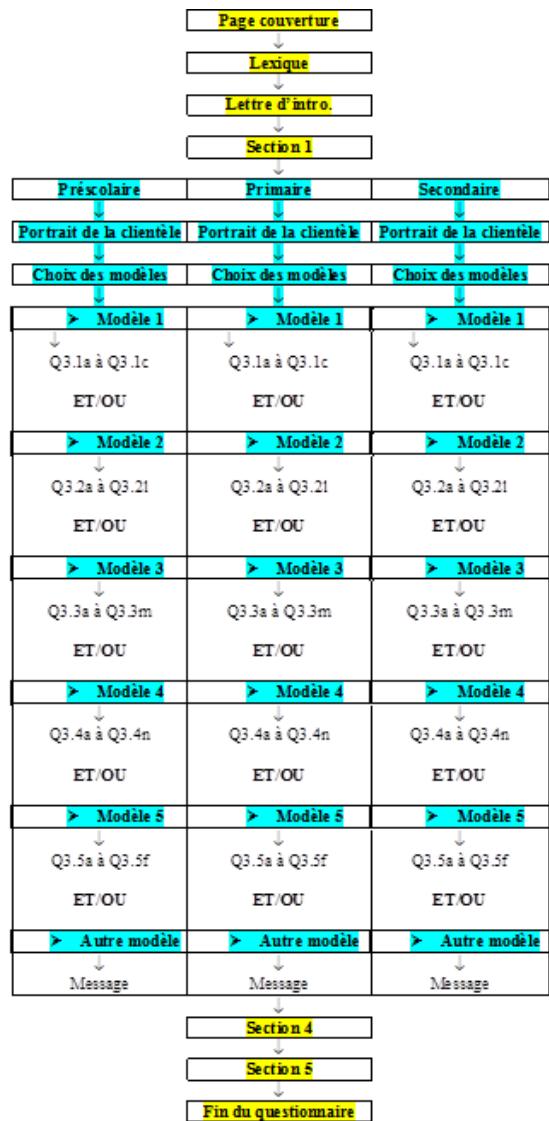
Comme suite à l'analyse des réponses au questionnaire, il est prévu pour certaines commissions scolaires qui seront ciblées de tenir des rencontres de groupes (focus groupe) afin de mieux connaître les représentations de différents acteurs concernés du système scolaire, notamment des enfants, des parents, des enseignants de classes d'accueil, des enseignants du régulier et des directions d'école. Enfin, la diffusion des résultats est prévue pour le début de l'année 2008.

Pour mener à bon terme ce portrait, votre collaboration nous est tout aussi précieuse que nécessaire, et nous vous en remercions à l'avance.

Annexe 2

Schéma du questionnaire en ligne

**Questionnaire Portrait des services d'accueil et de soutien
à l'apprentissage du français**
Schéma de l'organisation de l'outil en ligne



Légende :

Jaune Les responsables ne répondront qu'une seule fois aux sections soulignées de jaune

Turquoise Les responsables devront, pour chaque niveau scolaire, dresser le portrait de la clientèle et identifier le ou les modèles de services offerts pour l'ensemble de la commission scolaire.

** Les répondants se déplaceront dans le questionnaire à l'aide des boutons « Suivant » et « Précédent ». Le cas échéant, d'autres boutons de navigation seront insérés (retour à la question X, fin du questionnaire, etc.), afin de respecter la logique du questionnaire.

Annexe 3

Questionnaire en ligne

Questionnaire sur les Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français offerts aux élèves issus de l'immigration et présents dans les écoles au 30 septembre 2005

Lexique :

1. **Modèle de classe d'accueil fermée** : Les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil.
2. **Modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration** : Les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil, et bénéficient aussi d'une aide à l'intégration de la part d'une personne-ressource (en mathématique, en français, en compétences d'ordre intellectuel, etc.).
3. **Modèle d'intégration partielle** : Les élèves suivent des cours en classe d'accueil et assistent aussi à des cours avec les élèves en classe ordinaire.
4. **Modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage d u français** : Les élèves suivent tous leurs cours avec les élèves de la classe ordinaire et bénéficient d'un soutien à l'apprentissage du français.
5. **Modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français** : Les élèves suivent tous leurs cours avec les élèves en classe ordinaire.
6. **Autre modèle** : Tout autre modèle ne correspondant à aucun des modèles décrits ci-dessus.
7. **Élèves issus de l'immigration** : Élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération) mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais ni une langue autochtone (extrait de *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, MELS, 2006).

Les commissions scolaires ont mis en place diverses mesures visant à répondre le plus adéquatement possible aux besoins d'intégration et de francisation des élèves issus de l'immigration qui fréquentent leurs écoles, que ce soit dans la grande région métropolitaine ou en région.

Le dernier bilan, réalisé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur les services d'intégration et de francisation, a été produit en 1996 (*Le Point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise*). Par la suite, en 1997-1998, toutes les mesures d'accueil et de francisation ont été réunies dans une même mesure budgétaire connue comme le *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones*. Au cours de cette période, le Ministère se dotait d'une *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), qui valorisait la mise sur pied de divers modèles d'intervention adaptés à chacun des milieux.

Dix ans après ce bilan, le MELS estime nécessaire de refaire le point. Nous nous engageons donc, avec votre collaboration, dans une étude dont l'objectif est de connaître les pratiques d'intégration des élèves issus de l'immigration qui ont cours actuellement dans les commissions scolaires qui accueillent ces élèves. Pour cela, le Ministère s'est associé avec des chercheurs de l'Université Laval et de l'Université de Montréal dans un projet intitulé *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire*.

Afin de tracer le portrait le plus fidèle possible de la situation, nous sollicitons la participation de votre commission scolaire, et notamment de la personne responsable des services d'accueil et de francisation, pour répondre à un questionnaire en ligne. Ce questionnaire porte sur la description de la clientèle scolaire issue de l'immigration tant au préscolaire qu'au primaire et au secondaire, sur les critères utilisés pour l'identifier, sur les modèles et l'organisation des services mis en place, sur les autres services dispensés à ces élèves ainsi que sur le suivi assuré lors de leur passage en classe ordinaire, s'il y a lieu. Les chercheuses se mettront ensuite en contact, à partir de la mi-octobre, avec la personne désignée pour réaliser une entrevue téléphonique qui complètera le questionnaire en ligne.

Je vous rappelle que cette recherche vise les commissions scolaires qui ont accueilli dix élèves issus de l'immigration et plus, et présents dans les écoles au 30 septembre 2005, ce qui exclut les élèves anglophones et autochtones.

Nous vous invitons donc à répondre au questionnaire en fonction de chaque ordre d'enseignement, en fonction des modèles de service que vous offrez dans votre commission scolaire, et ce, au meilleur de vos connaissances et de votre expérience.

Nous vous rappelons que le questionnaire sera disponible en ligne jusqu'au 15 octobre 2006.

Pour mener à bon terme ce portrait, votre collaboration nous est tout aussi précieuse que nécessaire et nous vous en remercions à l'avance.

Louise Fortin
Directrice
Direction des Services aux communautés culturelles

Section 1 : Portrait du milieu

Q1a Nom du responsable de l'accueil des élèves immigrants (cette information sera déjà présente sur la version en ligne) – voir liste

Q1b Depuis combien de temps êtes-vous responsable du dossier ? (même page que Q1a)

Q1c Nom du répondant au questionnaire: _____

Q1d Fonction du répondant : _____
(choix de réponse : responsable, autre précisez)

Q1e Commission scolaire : _____ (menu déroulant)- voir liste

Q1f Nombre d'écoles accueillant des élèves recevant du financement dans le cadre du Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au 30 septembre 2005 : _____ (information donnée par la DSCC et insérée dans la version en ligne)

Q1g Population scolaire totale de la commission scolaire, au secteur des jeunes en formation générale, au 30 septembre 2005 : DSCC _____ (information donnée par la et insérée dans la version en ligne)

Q1h Population scolaire totale du secteur des jeunes recevant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au 30 septembre 2005, **avec ou sans financement** : _____ (données CS)

préscolaire 5 ans : _____ primaire : _____ secondaire : _____

Q1i Population scolaire du secteur des jeunes recevant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au 30 septembre 2005, avec ou sans financement et **issue de l'immigration exclusivement** : _____ (données CS)

préscolaire 5 ans : _____ primaire : _____ secondaire : _____

Toutes les questions qui suivent portent exclusivement sur les élèves issus de l'immigration et recevant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

Nous vous demandons de répondre au questionnaire en fonction de chacun des ordres d'enseignement des élèves issus de l'immigration inscrits au Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, au 30 septembre 2005.

Si vous accueillez des élèves de plus d'un ordre d'enseignement dans votre commission scolaire, nous vous invitons à remplir le questionnaire pour chacun d'eux. L'écran ci-contre apparaîtra à nouveau lorsque vous aurez rempli une première fois le questionnaire, pour un ordre d'enseignement.

Étant donné que la période de financement et l'organisation scolaire peuvent être différentes d'un ordre d'enseignement à un autre, des nuances sont ainsi présentes dans les questions reliées à chacun des ordres d'enseignement.

- **Questions concernant les élèves du préscolaire 5 ans**
- **Questions concernant les élèves du primaire**
- **Questions concernant les élèves du secondaire**

Section 2 : Portrait de la clientèle

Q2a Indiquez, pour chaque type de modèle de services, le nombre d'élèves recevant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français dans votre commission scolaire, avec ou sans financement, au 30 septembre 2005.

Questionnaire préscolaire 5 ans

Modèle de classe d'accueil fermée : ____
Modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration : ____
Modèle d'intégration partielle : ____
Modèle d'intégration totale avec soutien : ____
Modèle d'intégration totale sans soutien : ____
Autre modèle : ____

(PA Q2b)

Questionnaire primaire ... **Premiers 10 mois de services**

Modèle de classe d'accueil fermée :
Modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration : ____
Modèle d'intégration partielle :
Modèle d'intégration totale avec soutien : ____ Modèle d'intégration totale sans soutien : ____ Autre modèle :

Deuxièmes 10 mois de services

Modèle de classe d'accueil fermée :
Modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration : ____
Modèle d'intégration partielle :
Modèle d'intégration totale avec soutien : ____ Modèle d'intégration totale sans soutien : ____ Autre modèle :

(PA Q2b)

Questionnaire secondaire... **Premiers 10 mois de services**

Modèle de classe d'accueil fermée :
Modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration :
Modèle d'intégration partielle :
Modèle d'intégration totale avec soutien : ____ Modèle d'intégration totale sans soutien : ____ Autre modèle :

Deuxièmes 10 mois de services

Modèle de classe d'accueil fermée :

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

Modèle d'intégration partielle :

Modèle d'intégration totale avec soutien : ____ Modèle d'intégration totale sans soutien : ____ Autre modèle :

Troisièmes 10 mois de services

Modèle de classe d'accueil fermée :

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

Modèle d'intégration partielle :

Modèle d'intégration totale avec soutien :

Modèle d'intégration totale sans soutien :

Autre modèle :

(PA Q2b)

Q2b À l'aide des numéros correspondant aux différents modèles, indiquez le type ou les types de cheminements possibles dans votre commission scolaire dans le cadre des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, de l'arrivée de l'élève jusqu'à son intégration finale en classe ordinaire, avec ou sans financement.

1. Modèle de classe d'accueil fermée
2. Modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration
3. Modèle d'intégration partielle
4. Modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français
5. Modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français
6. Autre modèle

De plus, ajoutez le pourcentage généralement associé à ce ou à ces cheminements dans votre commission scolaire.

Questionnaire Préscolaire 5 ans (jusqu'à 10 mois de services)

Questionnaire Primaire (jusqu'à 20 mois de services)

Questionnaire Secondaire (jusqu'à 30 mois de services)

→ → → ____ %
 → → → ____ %
 → → → ____ %
 → → → ____ %
 → → → ____ %

Q2c Parmi les éléments suivants, lesquels sont utilisés, et à quelle fréquence, pour effectuer le repérage initial des élèves susceptibles d'avoir besoin de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ?

| | Toujours utilisé pour le repérage | Souvent utilisé pour le repérage | Parfois utilisé pour le repérage | Jamais utilisé pour le repérage |
|--|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| Nom de l'élève | | | | |
| Lieu de naissance de l'élève | | | | |
| Langue maternelle de l'élève | | | | |
| Demande des parents lors de l'inscription de l'élève | | | | |
| Signalement par un enseignant de la classe ordinaire | | | | |
| Autre, précisez : _____ | | | | |

Q2d Parmi les critères suivants, lesquels sont utilisés, et à quelle fréquence, pour identifier les élèves devant bénéficier de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ?

| | Toujours utilisé pour l'identification | Souvent utilisé pour l'identification | Parfois utilisé pour l'identification | Jamais utilisé pour l'identification |
|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Langue maternelle de l'élève | PA Q2f | PA Q2f | PA Q2f | |
| Dossier scolaire de l'élève (date d'arrivée, pays d'origine, scolarisation dans le pays d'origine) | PA Q2f | PA Q2f | PA Q2f | |
| Outil diagnostic d'évaluation de la compétence langagière produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997 | Q2e | | | |

| | | | | |
|---------------------------------------|--------|--------|--------|--|
| Autres outils ou épreuves de français | Q2e | | | |
| Épreuve de mathématique | Q2e | | | |
| Autre, précisez : _____ | PA Q2f | PA Q2f | PA Q2f | |

Q2e Si des outils ou des épreuves sont utilisés en français ou en mathématique, qui les administre ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

| | Outil ou épreuve en français | Outil ou épreuve en mathématique |
|---|------------------------------|----------------------------------|
| ➤ L'enseignant de la classe d'accueil qui accueillerait l'élève | | |
| ➤ L'enseignant de la classe ordinaire qui accueillerait l'élève | | |
| ➤ Une personne désignée par l'école qui accueille l'élève | | |
| ➤ Une personne désignée par la commission scolaire | | |
| ➤ Autres, précisez : _____ | | |

Q2f Qui participe au processus de décision d'offrir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français aux élèves concernés ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

| | Participe à la décision |
|--|--------------------------------|
| ➤ La personne désignée par la commission scolaire | |
| ➤ La personne désignée par le regroupement d'écoles | |
| ➤ La personne désignée par l'école | |
| ➤ Un professionnel des services complémentaires | |
| ➤ L'enseignant de la classe ordinaire | |
| ➤ L'enseignant de la classe d'accueil | |
| ➤ Autre, précisez : _____ | |

➤ **Section 3 : Modèles de services**

Les questions suivantes portent sur les modèles de services offerts dans votre commission scolaire (au préscolaire, au primaire, au secondaire) pour les élèves **issus de l'immigration** présents au 30 septembre 2005, que ce soit pour la cohorte de l'année 2005-2006 ou celles d'années antérieures.

Vous répondez aux questions pour un modèle à la fois. Si vous offrez plus d'un modèle dans votre commission scolaire, vous serez redirigé vers cet écran après avoir complété le questionnaire une première fois. Vous pourrez alors sélectionner un autre modèle.

Cliquez sur un modèle de service :

- 3.1 Modèle de classe d'accueil fermée
- 3.2 Modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration
- 3.3 Modèle d'intégration partielle
- 3.4 Modèle d'intégration totale avec services de soutien à l'apprentissage du français
- 3.5 Modèle d'intégration totale sans service de soutien à l'apprentissage du français
- 3.6 Autre modèle

| |
|--|
| Modèle de classe d'accueil fermée |
|--|

Q3.1a Quels éléments sont considérés et, selon le cas, à quelle fréquence, pour assigner un élève au modèle de classe d'accueil fermée, de préférence à un autre modèle ?

Il s'agit du seul modèle disponible : **Oui** (PA Q3.1b)

Pour préscolaire 5 ans

| | Toujours considéré | Souvent considéré | Parfois considéré | Jamais considéré |
|---|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| Âge | | | | |
| Date d'arrivée à l'école | | | | |
| Langue maternelle | | | | |
| Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostique de français oral | | | | |
| Scolarisation antérieure | | | | |
| Degré d'autonomie | | | | |
| École d'appartenance | | | | |
| Autre, précisez : _____ | | | | |

Pour primaire et secondaire

| | Toujours considéré | Souvent considéré | Parfois considéré | Jamais considéré |
|---|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| Âge | | | | |
| Date d'arrivée à l'école | | | | |
| Langue maternelle | | | | |
| Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostique de français oral et/ou écrit | | | | |
| Résultats à une épreuve de mathématique | | | | |
| Scolarisation antérieure | | | | |
| Degré d'autonomie | | | | |
| École d'appartenance | | | | |
| Autre, précisez : _____ | | | | |

Q3.1b Indiquez le pourcentage d'élèves inscrits au modèle de classe d'accueil fermée, avec ou sans financement, en fonction de la durée moyenne de leur séjour dans ce modèle de services.

Précolaire 5 ans

- Moins de 5 mois : _____ %
- De 5 à 10 mois : _____ %
- Plus de 10 mois : _____ %
- Information non disponible

Primaire

- Moins de 5 mois : _____ %
- De 5 à 10 mois : _____ %
- De 11 à 15 mois : _____ %
- De 16 à 20 mois : _____ %
- Plus de 20 mois : _____ %
- Information non disponible

Secondaire

- Moins de 5 mois : _____ %
- De 5 à 10 mois : _____ %
- De 11 à 15 mois : _____ %
- De 16 à 20 mois : _____ %
- De 21 à 30 mois : _____ %
- Plus de 30 mois : _____ %
- Information non disponible

Q3.1c En général, dans le cadre du modèle de classe d'accueil fermée, dans quelle proportion les élèves qui ont besoin de services complémentaires (orthophonie, psychologie, orthopédagogie, conseiller d'orientation, etc.) en bénéficient-ils ?

- Tous les élèves ayant besoin de services complémentaires en bénéficient
- Certains élèves ayant besoin de services complémentaires en bénéficient
- Aucun élève ne bénéficie de services complémentaires

| |
|--|
| Modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration |
|--|

Q3.2a Quels éléments sont considérés et, selon le cas, à quelle fréquence, pour assigner un élève au modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, de préférence à un autre modèle ?

Il s'agit du seul modèle disponible : Oui (PA Q3.2b)

Pour préscolaire 5 ans

| | Toujours considéré | Souvent considéré | Parfois considéré | Jamais considéré |
|---|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| Âge | | | | |
| Date d'arrivée à l'école | | | | |
| Langue maternelle | | | | |
| Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostic de français oral | | | | |
| Scolarisation antérieure | | | | |
| Degré d'autonomie | | | | |
| École d'appartenance | | | | |
| Autre, précisez : _____ | | | | |

Pour primaire et secondaire

| | Toujours considéré | Souvent considéré | Parfois considéré | Jamais considéré |
|---|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| Âge | | | | |
| Date d'arrivée à l'école | | | | |
| Langue maternelle | | | | |
| Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostic de français oral et/ou écrit | | | | |
| Résultats à une épreuve de mathématique | | | | |
| Scolarisation antérieure | | | | |
| Degré d'autonomie | | | | |
| École d'appartenance | | | | |
| Autre, précisez : _____ | | | | |

Q3.2b Indiquez le pourcentage d'élèves inscrits au modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, avec ou sans financement, en fonction de la durée moyenne de leur séjour dans ce modèle de services.

Préscolaire 5 ans

- Moins de 5 mois : _____ %
- De 5 à 10 mois : _____ %
- Plus de 10 mois : _____ %
- Information non disponible

Primaire

- Moins de 5 mois : _____ %
- De 5 à 10 mois : _____ %
- De 11 à 15 mois : _____ %
- De 16 à 20 mois : _____ %
- Plus de 20 mois : _____ %
- Information non disponible

Secondaire

- Moins de 5 mois : _____ %
- De 5 à 10 mois : _____ %
- De 11 à 15 mois : _____ %
- De 16 à 20 mois : _____ %
- De 21 à 30 mois : _____ %
- Plus de 30 mois : _____ %
- Information non disponible

Q3.2c À quelle fréquence les séances d'aide à l'intégration ont-elles lieu pour les élèves inscrits en classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration ?

Nombre moyen de séances / semaine de 5 jours : _____

Q3.2d Quelle est la durée moyenne des séances d'aide à l'intégration pour les élèves inscrits en classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration ?

Nombre moyen de minutes / séance : _____

Q3.2e Quelle forme prend cette aide à l'intégration ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

- Aide supplémentaire à l'oral
- Aide supplémentaire en lecture
- Aide supplémentaire en écriture
- Aide en mathématique
- Aide pour développer des compétences d'ordre intellectuel
- Aide à la socialisation
- Autre, spécifiez : _____

Q3.2f Quel type de formule est privilegiée pour fournir l'aide à l'intégration?

- Aide à l'intégration individuelle
- Regroupement de 2 à 4 élèves
- Regroupement de 5 élèves et plus
- Autre, spécifiez : _____

Q3.2g En général, à quel moment de la journée l'aide à l'intégration est-elle dispensée aux élèves (du préscolaire, du primaire, du secondaire), inscrits en classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration ?

- Pendant les heures de classe
- En dehors des heures de classe (PA Q3.2i)
- Pendant ET en dehors des heures de classe

Q3.2h En général, de quelles disciplines (activités) les élèves (du préscolaire, du primaire, du secondaire) inscrits en classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration sont-ils retirés pour recevoir de l'aide à l'intégration ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

Préscolaire 5 ans

- Activités en groupe-classe
- Ateliers en sous-groupes
- Ateliers individuels
- Jeux libres
- Activités de détente
- Spécialités inscrites à l'horaire (éducation physique, musique, etc.)
- Autre, spécifiez : _____

Primaire

- Français
- Mathématique
- Univers social
- Arts
- Éducation physique et à la santé
- Autre, spécifiez : _____

Secondaire

- Français
- Mathématique
- Univers social
- Arts
- Éducation physique et à la santé
- Autre, spécifiez : _____

Q3.2i En général, à quel moment l'aide à l'intégration a-t-elle débuté, pour les élèves (du préscolaire, du primaire, du secondaire) inscrits en classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration au 30 septembre 2005 ?

- Septembre-Octobre
- Novembre-Décembre
- Janvier-Février
- Mars et mois suivants

Q3.2j Quels éléments favorisent la mise en place de l'aide à l'intégration pour les élèves inscrits en classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

- La disponibilité de personnes ressources
- Le niveau de collaboration des membres du personnel impliqués
- La disponibilité du budget
- La disponibilité du matériel
- Un nombre suffisant d'élèves pour organiser les services
- Autre, précisez : _____

Q3.2k En général, par qui est offerte l'aide à l'intégration ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

- Un enseignant d'accueil ou de langue seconde
 - Un enseignant de classe ordinaire
 - Un enseignant d'adaptation scolaire
-

- **Un orthopédagogue**
- **Un autre élève, dans le cadre d'un parrainage**
- **Autre, précisez : _____**

Q3.2l En général, dans le cadre du modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, dans quelle proportion les élèves qui ont besoin de services complémentaires (orthophonie, psychologie, orthopédagogie, conseiller d'orientation, etc.) en bénéficient-ils ?

- **Tous les élèves ayant besoin de services complémentaires en bénéficient**
- **Certains élèves ayant besoin de services complémentaires en bénéficient**
- **Aucun élève ne bénéficie de services complémentaires**

Modèle d'intégration partielle

Q3.3a Quels éléments sont considérés et, selon le cas, à quelle fréquence, pour assigner un élève au modèle d'intégration partielle, de préférence à un autre modèle?

Il s'agit du seul modèle disponible Oui (PA 3.3b)

Pour préscolaire 5 ans

| | Toujours considéré | Souvent considéré | Parfois considéré | Jamais considéré |
|---|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| Âge | | | | |
| Date d'arrivée à l'école | | | | |
| Langue maternelle | | | | |
| Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostic de français oral | | | | |
| Scolarisation antérieure | | | | |
| Degré d'autonomie | | | | |
| École d'appartenance | | | | |
| Autre, précisez : _____ | | | | |

Pour primaire et secondaire

| | Toujours considéré | Souvent considéré | Parfois considéré | Jamais considéré |
|---|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| Âge | | | | |
| Date d'arrivée à l'école | | | | |
| Langue maternelle | | | | |
| Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostic de français oral et/ou écrit | | | | |
| Résultats à une épreuve de mathématique | | | | |
| Scolarisation antérieure | | | | |
| Degré d'autonomie | | | | |
| École d'appartenance | | | | |
| Autre, précisez : _____ | | | | |

Q3.3b Indiquez le pourcentage d'élèves inscrits au modèle d'intégration partielle, avec ou sans financement, en fonction de la durée moyenne de leur séjour dans ce modèle de services.

Précolaire 5 ans

- Moins de 5 mois : _____ %
- De 5 à 10 mois : _____ %
- Plus de 10 mois : _____ %
- Information non disponible

Primaire

- Moins de 5 mois : _____ %
- De 5 à 10 mois : _____ %
- De 11 à 15 mois : _____ %
- De 16 à 20 mois : _____ %
- Plus de 20 mois : _____ %
- Information non disponible

Secondaire

- Moins de 5 mois : _____ %
- De 5 à 10 mois : _____ %
- De 11 à 15 mois : _____ %
- De 16 à 20 mois : _____ %
- De 21 à 30 mois : _____ %
- Plus de 30 mois : _____ %
- Information non disponible

Q3.3c Cette intégration partielle est-elle réalisée de façon progressive, au courant de l'année scolaire ?

- oui
- non

Q3.3d À quelle fréquence les périodes d'intégration ont-elles lieu pour les élèves inscrits au modèle d'intégration partielle?

Nombre moyen de périodes / semaine de 5 jours : _____

Q3.3e Quelle est la durée moyenne des périodes d'intégration pour les élèves inscrits au modèle d'intégration partielle ?

Nombre moyen de minutes / période : _____

Q3.3f Lors de leur intégration dans la classe ordinaire, dans quelles disciplines (activités) les élèves inscrits au modèle d'intégration partielle sont-ils intégrés?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

Précolaire 5 ans

- **Activités en groupe-classe**
- **Ateliers en sous-groupes**
- **Ateliers individuels**
- **Jeux libres**
- **Activités de détente**
- **Spécialités inscrites à l'horaire (éducation physique, musique, etc.)**
- **Autre, spécifiez : _____**

Primaire

- **Art dramatique**
- **Arts plastiques**
- **Danse**
- **Musique**
- **Français, langue d'enseignement**
- **Mathématique**
- **Science et technologie**
- **Anglais, langue seconde**
- **Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté**
- **Enseignement moral ou enseignement moral et religieux**
- **Éducation physique et à la santé**
- **Autre, spécifiez : _____**

Secondaire

- **Art dramatique**
- **Arts plastiques**
- **Danse**
- **Musique**
- **Français, langue d'enseignement**
- **Anglais, langue seconde**
- **Mathématique**
- **Science et technologie**
- **Géographie**
- **Histoire et éducation à la citoyenneté**
- **Éducation physique et à la santé**
- **Enseignement moral ou enseignement moral et religieux**
- **Autre, spécifiez : _____**

Q3.3g En général, de quelles disciplines (ou activités) les élèves (du préscolaire, du primaire, du secondaire) inscrits en intégration partielle sont-ils retirés de leur classe d'accueil pour suivre leurs cours dans la classe ordinaire ?

Préscolaire 5 ans

- Activités de groupe
- Ateliers individuels
- Jeux libres
- Activités de détente
- Spécialités inscrites à l'horaire (éducation physique, musique, etc.)
- Autre, spécifiez : _____

Primaire

- Français
- Mathématique
- Univers social
- Arts
- Éducation physique et à la santé
- Autre, spécifiez : _____

Secondaire

- Français
- Mathématique
- Univers social
- Arts
- Éducation physique et à la santé
- Autre, spécifiez : _____

Q3.3h En général, à quel moment les périodes d'intégration ont-elles débuté, pour les élèves (du préscolaire, du primaire, du secondaire) inscrits en intégration partielle au 30 septembre 2005 ?

- Septembre-Octobre
- Novembre-Décembre
- Janvier-Février
- Mars et mois suivants

Q3.3i Identifiez les deux éléments les plus importants favorisant la mise en place du modèle d'intégration partielle.

- La disponibilité des places dans les classes ordinaires
- La disponibilité de personnes ressources
- Le niveau de collaboration des membres du personnel impliqués
- La disponibilité du budget
- La disponibilité du matériel
- Un nombre suffisant d'élèves pour organiser les services
- Autre, précisez : _____

Q3.3j Outre les périodes d'intégration à la classe ordinaire, des services supplémentaires d'aide à l'intégration sont-ils offerts ?

- oui
- non (PA Q3.3m)

Q3.3k Quels services supplémentaires d'aide à l'intégration sont offerts ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

- Aide supplémentaire à l'oral
- Aide supplémentaire en lecture
- Aide supplémentaire en écriture
- Aide en mathématique
- Aide pour développer des compétences d'ordre intellectuel
- Aide à la socialisation
- Autre, spécifiez : _____

Q3.3l Par qui sont offerts ces services supplémentaires d'aide à l'intégration ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

- Un enseignant d'accueil ou de langue seconde
- Un enseignant de classe ordinaire
- Un enseignant d'adaptation scolaire
- Un orthopédagogue
- Un autre élève, dans le cadre d'un parrainage
- Autre, précisez : _____

Q3.3m En général, dans le cadre du modèle d'intégration partielle, dans quelle proportion les élèves qui ont besoin de services complémentaires (orthophonie, psychologie, orthopédagogie, conseiller d'orientation, etc.) en bénéficient-ils ?

- Tous les élèves ayant besoin de services complémentaires en bénéficient
- Certains élèves ayant besoin de services complémentaires en bénéficient
- Aucun élève ne bénéficie de services complémentaires

| |
|---|
| Modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français |
|---|

Q3.4a Quels éléments sont considérés et, selon le cas, à quelle fréquence, pour assigner un élève au modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français, de préférence à un autre modèle ?

Il s'agit du seul modèle disponible : **Oui (PA Q3.4b)**

Pour préscolaire 5 ans

| | Toujours considéré | Souvent considéré | Parfois considéré | Jamais considéré |
|---|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| Âge | | | | |
| Date d'arrivée à l'école | | | | |
| Langue maternelle | | | | |
| Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostic de français oral | | | | |
| Scolarisation antérieure | | | | |
| Degré d'autonomie | | | | |
| École d'appartenance | | | | |
| Autre, précisez : _____ | | | | |

Pour primaire et secondaire

| | Toujours considéré | Souvent considéré | Parfois considéré | Jamais considéré |
|---|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| Âge | | | | |
| Date d'arrivée à l'école | | | | |
| Langue maternelle | | | | |
| Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostic de français oral et/ou écrit | | | | |
| Résultats à une épreuve de mathématique | | | | |
| Scolarisation antérieure | | | | |
| Degré d'autonomie | | | | |
| École d'appartenance | | | | |
| Autre, précisez : _____ | | | | |

Q3.4b Quels critères sont utilisés pour déterminer à quel niveau scolaire un élève est intégré ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

1. Âge
2. Date d'arrivée à l'école
3. Langue maternelle de l'élève
4. Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostique de français oral et/ou écrit
5. Résultats à une épreuve de mathématique
6. Scolarisation antérieure
7. Degré d'autonomie
8. École d'appartenance
9. Demande des parents
10. Autre, précisez : _____

Q3.4c Parmi les éléments que vous avez cochés à la question précédente, identifiez ceux (maximum 3) que vous considérez comme les plus importants.

1. Âge
2. Date d'arrivée à l'école
3. Langue maternelle de l'élève
4. Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostique de français oral et/ou écrit
5. Résultats à une épreuve de mathématique
6. Scolarisation antérieure
7. Degré d'autonomie
8. École d'appartenance
9. Demande des parents
10. Autre, précisez : _____

Q3.4d Indiquez le pourcentage d'élèves inscrits au modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français, avec ou sans financement, en fonction de la durée moyenne de leur séjour dans ce modèle de services.

Préscolaire 5 ans

- Moins de 5 mois : _____ %
- De 5 à 10 mois : _____ %
- Plus de 10 mois : _____ %
- Information non disponible

Primaire

- Moins de 5 mois : _____ %
- De 5 à 10 mois : _____ %
- De 11 à 15 mois : _____ %
- De 16 à 20 mois : _____ %
- Plus de 20 mois : _____ %

- **Information non disponible**

Secondaire

- **Moins de 5 mois :** _____ %
- **De 5 à 10 mois :** _____ %
- **De 11 à 15 mois :** _____ %
- **De 16 à 20 mois :** _____ %
- **De 21 à 30 mois :** _____ %
- **Plus de 30 mois :** _____ %
- **Information non disponible**

Q3.4e À quelle fréquence les séances de soutien à l'apprentissage du français ont-elles lieu pour les élèves inscrits en classe ordinaire (modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français) ?

Nombre moyen de séances / semaine de 5 jours : _____

Q3.4f Quelle est la durée moyenne des séances de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves inscrits en classe ordinaire (modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français) ?

Nombre moyen de minutes / séance : _____

Q3.4g En général, à quel moment de la journée les services de soutien à l'apprentissage du français sont-ils dispensés aux élèves (du préscolaire, du primaire, du secondaire), inscrits en classe ordinaire (modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français)?

- **Pendant les heures de classe**
- **En dehors des heures de classe (PA Q3.4i)**
- **Pendant ET en dehors des heures de classe**

Q3.4h En général, de quelles disciplines les élèves (du préscolaire, du primaire, du secondaire) inscrits en classe ordinaire (modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français), sont-ils retirés de la classe ordinaire pour recevoir ces services de soutien à l'apprentissage du français ?

Préscolaire 5ans

- **Activités en groupe-classe**
- **Ateliers en sous-groupes**
- **Ateliers individuels**
- **Jeux libres**
- **Activités de détente**

- Spécialités inscrites à l'horaire (éducation physique, musique, etc.)
- Autre, spécifiez : _____

Primaire

- Art dramatique
- Arts plastiques
- Danse
- Musique
- Français, langue d'enseignement
- Mathématique
- Science et technologie
- Anglais, langue seconde
- Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté
- Enseignement moral ou enseignement moral et religieux
- Éducation physique et à la santé
- Autre, spécifiez : _____

Secondaire

- Art dramatique
- Arts plastiques
- Danse
- Musique
- Français, langue d'enseignement
- Anglais, langue seconde
- Mathématique
- Science et technologie
- Géographie
- Histoire et éducation à la citoyenneté
- Éducation physique et à la santé
- Enseignement moral ou enseignement moral et religieux
- Autre, spécifiez : _____

Q3.4i En général, par qui est offert le soutien à l'apprentissage du français ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

- Un enseignant d'accueil ou de langue seconde
- Un enseignant de classe ordinaire
- Un enseignant d'adaptation scolaire
- Un orthopédagogue
- Un autre élève, dans le cadre d'un parrainage
- Autre, précisez : _____

Q3.4j En général, à quel moment les services de soutien à l'apprentissage du français débutent-ils, pour les élèves (du préscolaire, du primaire, du secondaire) inscrits en intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français au 30 septembre 2005 ?

- **Septembre-Octobre**
- **Novembre-Décembre**
- **Janvier-Février**
- **Mars et mois suivants**

Q3.4k Identifiez les deux éléments les plus importants favorisant la mise en place du service d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français.

- **La disponibilité des places dans les classes ordinaires**
- **La disponibilité de personnes ressources**
- **Le niveau de collaboration des membres du personnel impliqués**
- **La disponibilité du budget**
- **La disponibilité du matériel**
- **Un nombre suffisant d'élèves pour organiser les services**
- **Autre, précisez : _____**

Q3.4l Un suivi des élèves est-il assuré pour les élèves intégrés totalement en classe ordinaire ?

- **oui**
- **non (PA Q3.4n)**

Q3.4m En général, quels moyens ont été mis en place pour assurer le suivi des élèves intégrés totalement en classe ordinaire ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

- **Dossier scolaire (progression, résultats)**
- **Plan d'intervention personnalisé**
- **Rencontre avec les partenaires concernés (enseignants, parents, etc.)**
- **Résultats à des épreuves en français oral et/ou écrit**
- **Autre, précisez : _____**

Q3.4n En général, dans le cadre du modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français, dans quelle proportion les élèves qui ont besoin de services complémentaires (orthophonie, psychologie, orthopédagogie, conseiller d'orientation, etc.) en bénéficient-ils ?

- **Tous les élèves ayant besoin de services complémentaires en bénéficient**
- **Certains élèves ayant besoin de services complémentaires en bénéficient**
- **Aucun élève ne bénéficie de services complémentaires**

| |
|---|
| Modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français |
|---|

Q3.5a Quels éléments sont considérés et, selon le cas, à quelle fréquence, pour assigner un élève au modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français, de préférence à un autre modèle ?

Il s'agit du seul modèle disponible : **Oui (PA Q3.5b)**

Pour préscolaire 5ans

| | Toujours considéré | Souvent considéré | Parfois considéré | Jamais considéré |
|--|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| Âge | | | | |
| Date d'arrivée à l'école | | | | |
| Langue maternelle | | | | |
| Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostic de français oral | | | | |
| Scolarisation antérieure | | | | |
| Degré d'autonomie | | | | |
| École d'appartenance | | | | |
| Autre, précisez : _____ | | | | |

Pour primaire et secondaire

| | Toujours considéré | Souvent considéré | Parfois considéré | Jamais considéré |
|--|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| Âge | | | | |
| Date d'arrivée à l'école | | | | |
| Langue maternelle | | | | |
| Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostic de français oral et/ou écrit | | | | |
| Résultats à une épreuve de mathématique | | | | |
| Scolarisation antérieure | | | | |
| Degré d'autonomie | | | | |
| École d'appartenance | | | | |
| Autre, précisez : _____ | | | | |

Q3.5b Quels critères sont utilisés pour déterminer à quel niveau scolaire un élève est intégré ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

1. Âge
2. Date d'arrivée à l'école
3. Langue maternelle de l'élève
4. Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostique de français oral et/ou écrit
5. Résultats à une épreuve de mathématique
6. Scolarisation antérieure
7. Degré d'autonomie
8. École d'appartenance
9. Demande des parents
10. Autre, précisez : _____

Q3.5c Parmi les éléments que vous avez cochés à la question précédente, identifiez ceux (maximum 3) que vous considérez comme les plus importants.

1. Âge
2. Date d'arrivée à l'école
3. Langue maternelle de l'élève
4. Résultats à une épreuve ou à un outil diagnostique de français oral et/ou écrit
5. Résultats à une épreuve de mathématique
6. Scolarisation antérieure
7. Degré d'autonomie
8. École d'appartenance
9. Demande des parents
10. Autre, précisez : _____

Q3.5d Un suivi des élèves est-il assuré pour les élèves intégrés totalement en classe ordinaire ?

- oui
- non (PA 3.5f)

Q3.5e En général, quels moyens ont été mis en place pour assurer le suivi des élèves intégrés totalement en classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage du français ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

- Dossier scolaire (progression, résultats)
- Plan d'intervention personnalisé
- Rencontre avec les partenaires concernés (enseignants, parents, etc.)
- Résultats à des épreuves en français oral et écrit
- Autre, précisez : _____

Q3.5f En général, dans le cadre du modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français, dans quelle proportion les élèves qui ont besoin de services complémentaires (orthophonie, psychologie, orthopédagogie, conseiller d'orientation, etc.) en bénéficient-ils ?

- **Tous les élèves ayant besoin de services complémentaires en bénéficient**
- **Certains élèves ayant besoin de services complémentaires en bénéficient**
- **Aucun élève ne bénéficie de services complémentaires**

Autre modèle

Ce questionnaire vous permet de détailler l'organisation de cinq modèles de services. Or, dans votre commission scolaire, d'autre(s) modèle(s) de services sont offerts aux élèves issus de l'immigration.

Vous serez prochainement contacté par téléphone par l'une des chercheuses responsables du projet. Cette dernière vous questionnera sur le ou les modèles novateurs que vous offrez dans votre commission scolaire, pour chaque niveau scolaire s'il y a lieu.

Nous vous remercions de votre collaboration.

Section 4 : Fin des services

Q4.1a Quels éléments sont considérés pour décider de mettre fin aux services d'un élève (du préscolaire, du primaire, du secondaire) ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

| | Élément considéré |
|---|-------------------|
| 1. Compétence en français oral | |
| 2. Compétence en français écrit (lecture et écriture) | |
| 3. Compétence en mathématiques | |
| 4. Autonomie de l'élève | |
| 5. La capacité du milieu à recevoir l'élève | |
| 6. Nombre de mois passés en classe d'accueil fermée | |
| 7. Fin du financement | |
| 8. Nombre de mois passés en classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration | |
| 9. Nombre de mois passés en intégration partielle | |
| 10. Fin de l'année scolaire | |
| 11. Autre, précisez : _____ | |

Q4.1b Parmi les éléments que vous avez cochés à la question précédente, identifiez ceux (maximum 3) que vous considérez comme les plus importants.

| |
|--|
| 1. Compétence en français oral |
| 2. Compétence en français écrit (lecture et écriture) |
| 3. Compétence en mathématiques |
| 4. Autonomie de l'élève |
| 5. La capacité du milieu à recevoir l'élève |
| 6. Nombre de mois passés en classe d'accueil fermée |
| 7. Fin du financement |
| 8. Nombre de mois passés en classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration |
| 9. Nombre de mois passés en |
| intégration partielle |
| 10. Fin de l'année scolaire |
| 11. Autre, précisez : _____ |

Q4.1c En général, de qui relève, et à quelle fréquence, la décision de mettre fin aux services ?

| | Participe toujours à la décision | Participe souvent à la décision | Participe parfois à la décision | Ne participe jamais à la décision |
|--|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Le responsable de l'accueil de la commission scolaire | | | | |
| La direction de l'école | | | | |
| L'enseignant en classe d'accueil | | | | |
| L'enseignant de la classe ordinaire | | | | |
| Divers professionnels des services complémentaires | | | | |
| Autre, précisez : | | | | |

Q4.1d Un suivi est-il assuré auprès des élèves qui ne reçoivent plus de services ?

Oui

Non (PA Q4.1e)

Q4.1e En général, quels moyens ont été mis en place pour assurer le suivi des élèves ne recevant plus de services ?

Vous pouvez indiquer plus d'une réponse

- **Dossier scolaire (progression, résultats)**
- **Plan d'intervention personnalisé**
- **Rencontre avec les partenaires concernés (enseignants, parents, etc.)**
- **Résultats à des épreuves en français oral et écrit**
- **Autre, précisez : _____**

Q4.1f Arrive-t-il que des élèves soient retournés en classe d'accueil fermée à la suite de leur intégration en classe ordinaire ?

- **oui**
- **non**

Section 5 : Gestion organisationnelle de la commission scolaire

Q5a La commission scolaire a-t-elle une politique locale d'accueil et d'intégration des élèves immigrants ?

- **Oui**
- **Non**

Q5b Par qui sont organisés les services d'accueil et d'intégration dans votre commission scolaire ?

- **Principalement par la commission scolaire**
- **Principalement par l'école de territoire**
- **Principalement par un ou des points de services désignés par la commission scolaire**
- **Autre, spécifiez : _____**

Q5c À la suite d'une entente, votre commission scolaire accueille-t-elle des élèves d'une autre commission scolaire pour leur donner des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ?

- **Oui**
- **Non (PA fin du questionnaire)**

Q5d Si oui, quelles sont ces commissions scolaires ?

Nom des commissions scolaires : _____

Q5e Pour quelles raisons avez-vous conclu cette entente ?

- **Nombre d'élèves insuffisant dans la commission scolaire requérante**
- **Personnel insuffisant dans la commission scolaire requérante**
- **Autre, spécifiez : _____**

Q5f Combien d'élèves sont visés par cette entente en 2005-2006 ?

Nombre d'élèves : _____

Annexe 4

Guide d'entrevue téléphonique des répondants des commissions scolaires

Guide d'entrevue téléphonique des répondants des commissions scolaires

Voici dans les lignes qui suivent les lignes directrices qui ont été suivies par les personnes qui ont réalisé ces entrevues.

Introduction à l'entrevue :

La réalisation de l'entrevue téléphonique a pour but de compléter les informations recueillies par le biais du questionnaire en ligne. Essentiellement, l'entrevue portera sur les modèles de services et sur l'organisation des services mis en place pour les élèves. De même, sur les autres services dispensés auprès de ces élèves ainsi que sur le suivi assuré lors de leur passage en classe ordinaire.

Nous souhaitons que l'entrevue soit enregistrée. Il va sans dire que les renseignements recueillis seront utilisés uniquement pour les besoins de la recherche et demeureront tout à fait confidentiels.

Section 1 de l'entrevue (en lien avec la section 1 du questionnaire – Portrait du milieu)

RÔLE EXCERCÉ PAR LE RESPONSABLE

Questions complémentaires :

À quel type de service le poste de responsable des services de soutien à l'apprentissage du français est-il rattaché dans l'organisation scolaire ?

Étiez-vous le seul répondant qui a rempli le questionnaire en ligne ? Si d'autres personnes y ont contribué, précisez le nom et les fonctions des autres personnes.

Quels sont les savoirs, les expériences ou les habiletés qui vous sont particulièrement utiles pour exercer cette fonction ?

Pourriez-vous décrire les principales tâches de votre fonction ?

Quelle place ce dossier occupe-t-il dans l'ensemble de vos autres tâches ? (précisez la proportion)

Pensez-vous que ces fonctions et leur ampleur vont se modifier dans l'avenir ? Pourquoi ?

Pendant que vous remplissiez le questionnaire en ligne, avez-vous noté des points que vous souhaiteriez que nous abordions préalablement, quelle que soit la section concernée ?

L'interviewer reprend les réponses au questionnaire en ligne qui, pour une raison ou une autre, nécessitent un approfondissement.

(Les identifier préalablement à partir de la synthèse du questionnaire)

Section 2 de l'entrevue (en lien avec la section 2 du questionnaire – Portrait de la clientèle)

REPÉRAGE ET IDENTIFICATION DES ÉLÈVES

Parlons du processus mis en œuvre par votre commission scolaire pour effectuer le repérage initial des élèves susceptibles d'avoir besoin de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Qu'auriez-vous à dire sur ce sujet ?

Sous-questions de relance si nécessaire :

Les éléments considérés sont-ils suffisants et adéquats pour permettre ce repérage initial ?

Ce jugement est-il, oui ou non, influencé par la proximité linguistique de la langue maternelle de l'élève ?

Quels seraient les moyens qui permettraient d'améliorer ce processus ?

Parlons du processus mis en œuvre par votre commission scolaire pour effectuer l'identification des élèves devant bénéficier de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Qu'auriez-vous à dire sur ce sujet ?

Sous-questions de relance si nécessaire :

Les critères considérés sont-ils suffisants et adéquats pour permettre cette identification ?

Quels seraient les moyens qui permettraient d'améliorer ce processus en termes d'outils, de personnel, de processus décisionnel, etc. ?

L'interviewer reprend les réponses au questionnaire en ligne qui, pour une raison ou une autre, nécessitent un approfondissement.

(Les identifier préalablement à partir de la synthèse du questionnaire)

Section 3 de l'entrevue (en lien avec la section 3 du questionnaire – Modèles de services)

MODÈLES DE SERVICES

à 3.3 Clarifier les différents modèles présents dans la commission scolaire : l'interviewer énonce les différents modèles qui ont été mentionnés dans le questionnaire, **en reprenant, un à un, chacun des trois ordres d'enseignement (préscolaire 5 ans, primaire, secondaire)** et les fait valider par le répondant.

Pour ceux qui ont mentionné l'existence d'un modèle autre, question complémentaire :
Comment fonctionne cet autre modèle ? (le décrire, déterminer la proportion de mise en œuvre de ce programme par rapport aux autres, préciser les éléments qui vont déterminer le placement d'un élève dans ce modèle plutôt que dans un autre)

Sous-question

Parlons du choix des modèles effectué par votre commission scolaire. Qu'auriez-vous à dire sur ce sujet ?

Sous-questions de relance si nécessaire :

3.4.1.1 Quels sont les points forts et les points faibles de chacun des modèles ?

3.4.1.2 D'autres modèles seraient-ils plus adéquats ? Lesquels ?

3.4.1.3 Quelles conditions devraient être présentes pour pouvoir mettre en place ce (ces) modèle(s) ?

Clarifier les différents types de cheminements présents dans la commission scolaire : l'interviewer énonce les différents types de cheminements qui ont été mentionnés dans le questionnaire et les fait valider par le répondant.

Pour ceux qui ont mentionné l'existence d'un autre type de cheminement, question complémentaire :

Comment fonctionne cet autre cheminement ? (le décrire, etc.)

Sous-question

Parlons du choix des types de cheminements effectué par votre commission scolaire. Qu'auriez-vous à dire sur ce sujet ?

Sous-questions de relance si nécessaire :

Quels sont les points forts et les points faibles de chacun des cheminements ?

D'autres cheminements seraient-ils plus adéquats ? Lesquels ?

Quelles conditions devraient être présentes pour pouvoir mettre en place ces autres cheminements ?

Pour les commissions scolaires qui offrent le modèle 2) Classe d'accueil fermé avec aide à l'intégration :

Parlons des séances d'intégration. Qu'auriez-vous à dire sur ce sujet ?

Sous-question de relance si nécessaire :

Quels sont les points forts et les points faibles de ces séances d'intégration ? (fréquence, moment retenu, durée, services offerts, type de regroupement, responsable)

Pour les commissions scolaires qui offrent le modèle 4) Intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français :

Parlons des séances de soutien à l'apprentissage du français. Qu'auriez-vous à dire sur ce sujet ?

Sous-question de relance si nécessaire :

Quels sont les points forts et les points faibles de ces séances de soutien à l'apprentissage du français ? (fréquence, moment retenu, durée, services offerts, type de regroupement, responsable)

Pour le passage à la classe ordinaire (que ce soit dans le cadre du modèle 4) Intégration totale avec soutien ou passage final) :

Parlons de la façon de procéder et des critères utilisés pour déterminer à quel niveau scolaire un élève est intégré. Qu'auriez-vous à dire sur ce sujet ?

Pour le passage à la classe ordinaire (que ce soit dans le cadre du modèle 4) Intégration totale avec soutien ou passage final) :

Parlons du suivi qui est accordé auprès des élèves intégrés en classe ordinaire. Qu'auriez-vous à dire sur ce sujet ? Est-il suffisant et adéquat pour répondre aux besoins d'intégration en fonction du profil de l'élève ?

Sous-questions de relance si nécessaire :

Quels sont les points forts et les points faibles de ce suivi ?

D'autres formules de suivi seraient-elles plus adéquates ? Lesquelles ?

Quelles conditions devraient être présentes pour pouvoir mettre en place ces autres formules de suivi ?

En l'absence de modèle propre au soutien à l'apprentissage du français :

Arrive-t-il que l'on dirige les élèves issus de l'immigration vers des cheminements particuliers temporaires ?

Qu'auriez-vous à dire de cette façon de faire ?

Sous-question de relance si nécessaire :

Quels sont les points forts et les points faibles de cette façon de faire ?

3.12 Parlons de l'accès aux services complémentaires pour les élèves bénéficiant des services d'accueil et de francisation. Qu'auriez-vous à dire sur ce sujet ?

3.13 L'interviewer reprend les réponses au questionnaire en ligne qui, pour une raison ou une autre, nécessitent un approfondissement.

(Les identifier préalablement à partir de la synthèse du questionnaire)

Section 4 de l'entrevue (en lien avec la section 4 du questionnaire – Fin des services)

FIN DES SERVICES

Parlons de la façon dont est prise la décision de mettre fin aux services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Qu'auriez-vous à dire sur ce sujet ?

Sous-question de relance si nécessaire :

Cette façon de procéder pourrait-elle être améliorée et comment ?

L'interviewer reprend les réponses au questionnaire en ligne qui, pour une raison ou une autre, nécessitent un approfondissement.

(Les identifier préalablement à partir de la synthèse du questionnaire)

Section 5 de l'entrevue (en lien avec la section 5 du questionnaire – Gestion organisationnelle de la commission scolaire)

POLITIQUE LOCALE D'ACCUEIL ET D'AIDE À L'INTÉGRATION⁸

Votre commission scolaire a-t-elle une politique locale d'accueil et d'aide à l'intégration des immigrants ? Si votre commission scolaire a une politique locale d'accueil et d'aide à l'intégration des immigrants, qu'auriez-vous à dire de cette politique ?

Si vous avez des documents

Croyez-vous utile de nous les transmettre ?

⁸ Dans ce contexte, le terme “politique locale d'accueil et d'aide à l'intégration” fait appel à : un cadre de référence, des directives, des procédures ainsi qu'à toute forme d'encadrements administratifs.

Section 6 de l'entrevue

QUESTIONS DE CONCLUSION

Sur le dossier de l'accueil et de l'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés : Auriez-vous en tête des réalisations de votre commission scolaire dont vous souhaiteriez nous faire part ?

Quelles sont les difficultés les plus importantes que votre commission scolaire a rencontrées dans le processus d'accueil et d'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés ?

Si nous devons recueillir des informations qui permettraient de faire le portrait de l'une des écoles de votre commission scolaire que l'on pourrait qualifier de représentative du fonctionnement local, en allant interviewer les enseignants, les élèves, le directeur, les parents, dans quelle école nous suggèreriez-vous d'aller ?

Par ailleurs, auriez-vous en tête une école qui aurait des pratiques novatrices ? Pourriez-vous nous en parler ?

Question de clôture

6.4 Auriez-vous quelque chose à ajouter à cette entrevue ?

Annexe 5
Guide d'entrevue des directions d'école

Guide d'entrevue pour les rencontres avec les directeurs/directrices d'école recevant des élèves issus de l'immigration

Version finale

Le but de l'entrevue, réalisée par des auxiliaires de recherche auprès des directeurs/directrices d'école est d'obtenir auprès de ces personnes des renseignements sur les services offerts, mais également de recueillir leurs perceptions de ces services. Ce sont essentiellement les aspects organisationnels des services offerts qui sont abordés.

L'analyse de ces entrevues permettra au MELS et aux chercheurs de mieux connaître les pratiques d'intégration qui ont cours dans les commissions scolaires et surtout de recueillir le point de vue des directions d'école. Pour cette raison, cette analyse contribuera à tracer le portrait de la situation qui prévaut dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournira aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998, soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones (PASAF)*, ainsi que sur le rôle des directions d'école qui accueillent les élèves issus de l'immigration pour un stage en classe d'accueil ou pour certaines périodes concurremment à un stage en classe d'accueil ou alors que ces derniers reçoivent toujours des services de soutien à l'apprentissage du français.

Introduction à l'entrevue :

L'entrevue portera sur les modèles de services et de soutien à l'apprentissage du français ainsi que sur l'organisation de ces derniers. De même, sur les autres services dispensés auprès de ces élèves et sur le suivi assuré lors de leur passage en classe ordinaire.

Nous souhaitons que l'entrevue soit enregistrée. Il va sans dire que les renseignements recueillis seront utilisés uniquement pour les besoins de la recherche et demeureront tout à fait confidentiels.

Section 1 de l'entrevue

FORMATION ET CHEMINEMENT DU DIRECTEUR/DIRECTRICE D'ÉCOLE

Formation initiale - Domaine d'études et spécialisation
Quel est votre domaine d'études et votre spécialisation ?

Cheminement et formation complémentaire
Pourriez-vous décrire votre cheminement professionnel ?
SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :
Nombre d'années d'expérience en enseignement
Nombre d'années d'expérience à la direction

Votre formation et votre expérience vous ont-ils préparé à recevoir dans votre école des élèves issus de l'immigration ? De quelle façon ?

Ressentez-vous encore le besoin d'accroître votre formation professionnelle pour améliorer vos interventions ? De quelle façon ?

Section 2 de l'entrevue

MODÈLE(S) DE SERVICES ET PERCEPTION

Description et mise en œuvre du ou des modèle(s) de services retenu(s) et conditions d'exercice
Pourriez-vous nous décrire (organisation, fonctionnement) le ou les modèles de services qui existent actuellement dans votre école pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration, de l'arrivée de l'élève à la fin des services ?

** prévoir des questions spécifiques en fonction du type de modèle*

SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

quand et comment ce ou ces modèles ont-ils été mis en œuvre?

quelles ont été les conditions facilitatrices et les défis rencontrés lors de leur mise en œuvre initiale?

modalités de repérage et d'identification

leur niveau de connaissances de français écrit et oral à leur arrivée

présence d'élèves sous-scolarisés ou peu alphabétisés

types de regroupements et locaux

nombre d'élèves par classe

durée des services

modalités d'évaluation

modalités de cheminement

présence et type de soutien de personnes ressources

interaction des élèves immigrants avec des élèves d'autres classes

interaction entre les différents enseignants (Pasaf et ordinaire)

participation à des événements

Quelles sont les conditions facilitatrices et les défis de la mise en œuvre de ce modèle actuellement ?

Selon vous, ce modèle est-il efficace (ou ces modèles sont-ils efficaces) ?

SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

Ce ou ces modèle(s) facilitent-ils ou non l'intégration des élèves ?

Sur le plan linguistique et scolaire : connaissance du français, réussite dans les différentes matières ?

Sur le plan de l'intégration socio-scolaire et sociale : relations avec les pairs en milieu scolaire (dans la classe, avec d'autres classes, dans l'école en général) et intégration à la société québécoise ?

Plus particulièrement, pour des élèves présentant des caractéristiques spécifiques, pensez-vous que ce modèle permet de répondre à leurs besoins ? Expliquez.

Avez-vous des suggestions de changements à apporter pour mieux soutenir l'intégration de ces élèves ? Envisageriez-vous un autre modèle ou mode de fonctionnement ? Quelles seraient les conditions nécessaires pour le mettre en œuvre ?

Section 3 de l'entrevue

RÔLE EXCERCÉ PAR LES DIRECTEURS/DIRECTRICES D'ÉCOLE

Quel(s) objectif(s) vous êtes-vous fixés par rapport à ces élèves ?

Quel rôle considérez-vous que vous jouez, en tant que directeur/directrice, par rapport à l'intégration des élèves immigrants allophones ?

SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

dans le repérage et l'identification de l'élève

dans le choix du modèle

dans l'évaluation et la prise de décision quant au cheminement de l'élève

dans les relations entre les enseignants du PASAF et les enseignants de la classe ordinaire

dans les relations entre les élèves et les enseignants

dans les relations entre l'école et la famille

Annexe 6
Guide d'entrevue des enseignants de l'accueil

Guide d'entrevue pour les rencontres en focus groupe avec des enseignants de classes d'accueil ou des enseignants dispensant des services de soutien à l'apprentissage du français

Version finale

Le but de l'entrevue, réalisée par des auxiliaires de recherche auprès d'enseignants de classes d'accueil ou d'enseignants dispensant des services de soutien à l'apprentissage du français, est d'obtenir auprès de ces personnes des renseignements sur les services offerts, mais également de recueillir leurs perceptions de ces services. Ce sont essentiellement les aspects organisationnels des services offerts qui sont abordés.

L'analyse de ces entrevues permettra au MELS et aux chercheurs de mieux connaître les pratiques d'intégration qui ont cours dans les commissions scolaires et surtout de recueillir le point de vue de praticiens. Pour cette raison, cette analyse contribuera à tracer le portrait de la situation qui prévaut dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournira aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998, soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones (PASAF)*, ainsi que sur le rôle des enseignants intervenant à l'intérieur de ces modèles.

Introduction à l'entrevue :

L'entrevue portera sur les modèles de services et de soutien à l'apprentissage du français ainsi que sur l'organisation de ces derniers. De même, sur les autres services dispensés auprès de ces élèves et sur le suivi assuré lors de leur passage en classe ordinaire.

Nous souhaitons que l'entrevue soit enregistrée. Il va sans dire que les renseignements recueillis seront utilisés uniquement pour les besoins de la recherche et demeureront tout à fait confidentiels.

Section 1 de l'entrevue

FORMATION ET CHEMINEMENT DE L'ENSEIGNANT DE L'ACCUEIL OU DES ENSEIGNANTS DISPENSANT DES SERVICES DE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Formation initiale - Domaine d'études et spécialisation
Quel est votre domaine d'études et votre spécialisation ?

Cheminement et formation complémentaire
Pourriez-vous décrire votre cheminement professionnel ?
SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :
Nombre d'années d'expérience en enseignement.
Nombre d'années d'expérience auprès d'élèves allophones.

Votre formation et votre expérience vous ont-ils préparé à travailler auprès d'élèves issus de l'immigration ? De quelle façon ?

Ressentez-vous encore le besoin d'accroître votre formation professionnelle pour améliorer vos interventions ? De quelle façon ?

Section 2 de l'entrevue

MODÈLE(S) DE SERVICES ET PERCEPTION

Description et mise en œuvre du ou des modèle(s) de services retenu(s) et conditions d'exercice
Pourriez-vous nous décrire (organisation, fonctionnement) le ou les modèles de services qui existent actuellement dans votre école pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration, de l'arrivée de l'élève à la fin des services ?

** prévoir questions spécifiques en fonction du type de modèle*

SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

quand et comment ce ou ces modèles ont-ils été mis en œuvre ?

quelles ont été les conditions facilitatrices et les défis rencontrés lors de leur mise en œuvre initiale ?

modalités de repérage et d'identification

leur niveau de connaissances de français écrit et oral à leur arrivée

présence d'élèves sous-scolarisés ou peu alphabétisés

types de regroupements et locaux

nombre d'élèves par classe

durée des services

modalités d'évaluation

modalités de cheminement

présence et type de soutien de personnes ressources

interaction des élèves immigrants avec des élèves d'autres classes

interaction entre les différents enseignants (PASAF et ordinaire)

participation à des événements

Quelles sont les conditions facilitatrices et les défis de la mise en œuvre de ce modèle actuellement ?

Selon vous, ce modèle est-il efficace (ou ces modèles sont-ils efficaces) ?

SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

Ce ou ces modèle(s) facilitent-ils ou non l'intégration des élèves ?

Sur le plan linguistique et scolaire : connaissance du français, réussite dans les différentes matières ?

Sur le plan de l'intégration socio-scolaire et sociale : relations avec les pairs en milieu scolaire (dans la classe, avec d'autres classes, dans l'école en général) et intégration à la société québécoise ?

Plus particulièrement, pour des élèves présentant des caractéristiques spécifiques, pensez-vous que ce modèle permet de répondre à leurs besoins ? Expliquez.

2.4. Avez-vous des suggestions de changements à apporter pour mieux soutenir l'intégration de ces élèves ? Envisageriez-vous un autre modèle ou mode de fonctionnement ? Quelles seraient les conditions nécessaires pour le mettre en œuvre ?

Section 3 de l'entrevue

RÔLE EXCERCÉ PAR L'ENSEIGNANT DE CLASSE D'ACCUEIL OU LE RESPONSABLE DES MESURES DE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE, SCOLAIRE ET SOCIALE

Quel(s) objectif(s) vous êtes-vous fixés par rapport à ces élèves ?

Quel rôle considérez-vous que vous jouez, en tant qu'enseignant de la classe d'accueil (ou responsable des mesures de soutien à l'apprentissage du français), par rapport à l'intégration des élèves immigrants allophones ?

SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

dans le repérage et l'identification de l'élève

dans le choix du modèle

dans l'évaluation et la prise de décision quant au cheminement de l'élève

dans les relations entre les enseignants du PASAF et les enseignants de la classe ordinaire

dans les relations entre les élèves et les enseignants

dans les relations entre l'école et la famille

Section 4 de l'entrevue

PÉDAGOGIE

4.1 Parlez-moi de votre approche pédagogique.

SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

Quelle(s) approche(s) pédagogique(s) avez-vous privilégié pour enseigner le français à vos élèves ?

Avez-vous déjà utilisé les documents officiels du MELS comme documents d'appui ?
Lesquels ?

Quelles ressources didactiques avez-vous utilisé dans les classes d'accueil ?

Quel est le mode de travail privilégié ?

Comment évaluez-vous vos élèves tout au long et à la fin de l'année scolaire ?

Annexe 7
Guide d'entrevue des enseignants de la classe ordinaire

Guide d'entrevue pour les rencontres en focus groupe avec des enseignants de classes ordinaires recevant des élèves issus de l'immigration

Version finale

Le but de l'entrevue, réalisée par des auxiliaires de recherche auprès d'enseignants de classes ordinaires réunis en focus groupe est d'obtenir auprès de ces personnes des renseignements sur les services offerts, mais également de recueillir leurs perceptions de ces services. Ce sont essentiellement les aspects organisationnels qui sont abordés mais également la dimension pédagogique.

L'analyse de ces entrevues permettra au MELS et aux chercheurs de mieux connaître les pratiques d'intégration qui ont cours dans les commissions scolaires et surtout de recueillir le point de vue de praticiens. Pour cette raison, cette analyse contribuera à tracer le portrait de la situation qui prévaut dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournira aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998, soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones (PASAF)*, ainsi que sur le rôle des enseignants qui accueillent les élèves issus de l'immigration après leur stage en classe d'accueil ou pour certaines périodes concurremment à leur stage en classe d'accueil ou alors que ces derniers reçoivent toujours des services de soutien à l'apprentissage du français.

Introduction à l'entrevue :

L'entrevue portera sur les modèles de services et de soutien à l'apprentissage du français ainsi que sur l'organisation de ces derniers. De même, sur les autres services dispensés auprès de ces élèves et sur le suivi assuré lors de leur passage en classe ordinaire.

Nous souhaitons que l'entrevue soit enregistrée. Il va sans dire que les renseignements recueillis seront utilisés uniquement pour les besoins de la recherche et demeureront tout à fait confidentiels.

Section 1 de l'entrevue

FORMATION ET CHEMINEMENT DE L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE ORDINAIRE

Formation initiale - Domaine d'études et spécialisation
Quel est votre domaine d'études et votre spécialisation ?

Cheminement et formation complémentaire
Pourriez-vous décrire votre cheminement professionnel ?
SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :
Nombre d'années d'expérience en enseignement.
Nombre d'années d'expérience auprès d'élèves allophones.

Votre formation et votre expérience vous ont-ils préparé à recevoir dans votre classe des élèves issus de l'immigration ? De quelle façon ?

Ressentez-vous encore le besoin d'accroître votre formation professionnelle pour améliorer vos interventions ? De quelle façon ?

Section 2 de l'entrevue

MODÈLE(S) DE SERVICES ET PERCEPTION

Description et mise en œuvre du ou des modèle(s) de services retenu(s) et conditions d'exercice
Pourriez-vous nous décrire (organisation, fonctionnement) le ou les modèles de services qui existent actuellement dans votre école pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration, de l'arrivée de l'élève à la fin des services ?

** prévoir questions spécifiques en fonction du type de modèle*

SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

quand et comment ce ou ces modèles ont-ils été mis en œuvre?

quelles ont été les conditions facilitatrices et les défis rencontrés lors de leur mise en œuvre initiale?

modalités de repérage et d'identification

leur niveau de connaissances de français écrit et oral à leur arrivée

présence d'élèves sous-scolarisés ou peu alphabétisés

types de regroupements et locaux

nombre d'élèves par classe

durée des services

modalités d'évaluation

modalités de cheminement

le passage au régulier

présence et type de soutien de personnes ressources

interaction des élèves immigrants avec des élèves d'autres classes

interaction entre les différents enseignants (PASAF et ordinaire)

participation à des événements

Quelles sont les conditions facilitatrices et les défis de la mise en œuvre de ce modèle actuellement ?

Selon vous, ce modèle est-il efficace (ou ces modèles sont-ils efficaces) ?

SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

Ce ou ces modèle(s) facilitent-ils ou non l'intégration des élèves ?

Sur le plan linguistique et scolaire : connaissance du français, réussite dans les différentes matières ?

Sur le plan de l'intégration socio-scolaire et sociale : relations avec les pairs en milieu scolaire (dans la classe, avec d'autres classes, dans l'école en général) et intégration à la société québécoise ?

Plus particulièrement, pour des élèves présentant des caractéristiques spécifiques, pensez-vous que ce modèle permet de répondre à leurs besoins ? Expliquez.

Avez-vous des suggestions de changements à apporter pour mieux soutenir l'intégration de ces élèves ? Envisageriez-vous un autre modèle ou mode de fonctionnement ? Quelles seraient les conditions nécessaires pour le mettre en œuvre?

Section 3 de l'entrevue

RÔLE EXCERCÉ PAR L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE ORDINAIRE

Quel(s) objectif(s) vous êtes-vous fixés par rapport à ces élèves ?

Quel rôle considérez-vous que vous jouez, en tant qu'enseignant de la classe ordinaire, par rapport à l'intégration des élèves immigrants allophones ?

SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

dans le repérage et l'identification de l'élève

dans le choix du modèle

dans l'évaluation et la prise de décision quant au cheminement de l'élève

dans les relations entre les enseignants du PASAF et les enseignants de la classe ordinaire

dans les relations entre les élèves et les enseignants

dans les relations entre l'école et la famille

Section 4 de l'entrevue

PÉDAGOGIE

4.1 Parlez-moi de votre approche pédagogique.

SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

Quelle(s) approche(s) pédagogique(s) avez-vous privilégiées pour enseigner votre discipline à ces élèves ?

Sentez-vous le besoin de modifier votre enseignement pour répondre aux besoins de ces élèves ?

Avez-vous déjà consulté les documents officiels du MELS pour vous inspirer ? Lesquels ?

Quelles ressources didactiques avez-vous utilisé auprès de ces élèves ? Des ressources didactiques particulières ?

Quel est le mode de travail privilégié ?

Comment évaluez-vous ces élèves tout au long et à la fin de l'année scolaire ?

Sentez-vous le besoin d'ajuster ou de modifier vos modalités d'évaluation à l'intention de ces élèves ?

Annexe 8

Guide d'entrevue des élèves

Guide d'entrevue pour les rencontres en focus groupe avec des élèves ayant reçu des services de soutien à l'apprentissage du français

Version finale

Le but de l'entrevue, réalisée par des auxiliaires de recherche auprès des élèves ayant reçu des services de soutien à l'apprentissage du français, est d'obtenir auprès de ces élèves des renseignements sur leur expérience de fréquentation des services offerts, mais également de recueillir leurs perceptions de ces services. Ce sont essentiellement les aspects de leur intégration linguistique, scolaire et sociale qui sont abordés.

L'analyse de ces entrevues permettra au MELS et aux chercheurs de mieux connaître les pratiques d'intégration qui ont cours dans les commissions scolaires et surtout de recueillir le point de vue de ces bénéficiaires. Pour cette raison, cette analyse contribuera à tracer le portrait de la situation qui prévaut dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournira aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998, soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones* (PASAF), ainsi que sur le vécu des élèves ayant évolué à l'intérieur de ces modèles.

Ce questionnaire sera à adapter selon le modèle spécifique : questions à poser selon le nombre d'années.

Introduction à l'entrevue :

L'entrevue portera sur les modèles de services et de soutien à l'apprentissage du français ainsi que sur l'organisation de ces derniers. De même, sur les autres services dispensés auprès de ces élèves et sur le suivi assuré lors de leur passage en classe ordinaire.

Nous souhaitons que l'entrevue soit enregistrée. Il va sans dire que les renseignements recueillis seront utilisés uniquement pour les besoins de la recherche et demeureront tout à fait confidentiels.

Section 1 de l'entrevue
FICHE DÉMOLINGUISTIQUE

| | |
|---|--|
| QUEL EST TON PRÉNOM ? | |
| Quelle est ta date de naissance ? | |
| Quel est ton pays d'origine ? | |
| Quand es-tu arrivé au Canada ? | |
| Es-tu venu directement de ton pays ou es-tu passé par un autre pays avant de venir au Canada ? Si oui, lequel ? | |
| Quand as-tu commencé l'école ici ? | |
| Dans quelle(s) langue(s) étudiais-tu dans ton pays ? | |
| Quelle(s) langue(s) as-tu appris dans ton pays ? | |
| Quelles langues parles-tu maintenant ? | |
| Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison avec tes parents ? | |
| Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison avec tes frères et sœurs ? | |

Section 2 de l'entrevue

INTÉGRATION LINGUISTIQUE, SOCIALE ET SCOLAIRE

Chaque année, beaucoup d'enfants arrivent au Québec comme vous l'avez fait. Comment ça s'est passé pour vous la première journée à l'école ?

Qu'est-ce qui vous a aidé ou aurait pu vous aider ?

Quand vous êtes arrivés au Québec, est-ce que vous saviez que vous deviez apprendre le français ?

Est-ce que vous vous souvenez comment a été prise la décision que vous deviez apprendre le français ?

SOUS-QUESTIONS DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

Vous a-t-on fait passer une entrevue, des épreuves en français, dans d'autres matières ?

A-t-on pris connaissance de votre dossier scolaire ?

Qui a pris la décision ?

Comment avez-vous vécu ce classement ?

Pendant *la première année*, comment ça s'est passé à l'école ?

Dans quelle classe étiez-vous ?

Avec qui avez-vous travaillé ? Précisez.

Restiez-vous toujours dans la même classe ? Est-ce que vous alliez parfois dans d'autres classes ?

Pourquoi ? Que faisiez-vous ?

Avez-vous fait des activités avec d'autres classes ?

SOUS-QUESTION POUR 3.5.1 à 3.5.4 :

Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Comment vous vous sentiez en français ?

Comment vous vous sentiez dans les autres matières ?

Comment vous vous sentiez avec les amis de votre classe ?

Comment vous vous sentiez avec les élèves des autres classes, de l'école ?

Comment vous vous sentiez en dehors de l'école, au Québec ?

SOUS-QUESTIONS POUR 3.5.5 à 3.5.9 :

Qu'est-ce que vous avez trouvé facile ?

Qu'est-ce que vous avez trouvé difficile ?

Qu'est-ce qui vous a aidé ?

Qu'est-ce qui aurait pu vous aider ?

Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Pendant la première année, est-ce qu'il y a des personnes (en-dehors des membres de votre famille et de votre école) ou des organismes communautaires qui vous ont aidé ?

Après la première année, qu'est-ce qui s'est passé ?

Est-ce que vous avez été évalués en français, en mathématiques ?
Est-ce que vous vous souvenez comment a été prise la décision pour la suite ?
Comment avez-vous vécu ce classement ? Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Pendant la deuxième année, qu'est-ce qui s'est passé ?
Dans quelle classe étiez-vous ?
Avec qui avez-vous travaillé ? Précisez.
Restiez-vous toujours dans la même classe ? Est-ce que vous alliez parfois dans d'autres classes ?
Pourquoi ? Que faisiez-vous ?
Avez-vous fait des activités avec d'autres classes ?

SOUS-QUESTION POUR 3.7.1 à 3.7.4 :

Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Comment vous vous sentiez en français ?
Comment vous vous sentiez dans les autres matières ?
Comment vous vous sentiez avec les amis de votre classe ?
Comment vous vous sentiez avec les élèves des autres classes, de l'école ?
Comment vous vous sentiez en dehors de l'école, au Québec ?

SOUS-QUESTIONS POUR 3.7.5 à 3.7.9 :

Qu'est-ce que vous avez trouvé facile ?
Qu'est-ce que vous avez trouvé difficile ?
Qu'est-ce qui vous a aidé ?
Qu'est-ce qui aurait pu vous aider ?
Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Après la deuxième année, qu'est-ce qui s'est passé ?
Est-ce que vous avez été évalués en français, en mathématiques ?
Est-ce que vous vous souvenez comment a été prise la décision pour la suite ?
Comment avez-vous vécu ce classement ? Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Pendant la troisième année, qu'est-ce qui s'est passé ?
Dans quelle classe étiez-vous ?
Avec qui avez-vous travaillé ? Précisez.
Restiez-vous toujours dans la même classe ? Est-ce que vous alliez parfois dans d'autres classes ?
Pourquoi ? Que faisiez-vous ?
Avez-vous fait des activités avec d'autres classes ?

SOUS-QUESTION POUR 3.9.1 à 3.9.4 :

Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Comment vous vous sentiez en français ?

Comment vous vous sentiez dans les autres matières ?
Comment vous vous sentiez avec les amis de votre classe ?
Comment vous vous sentiez avec les élèves des autres classes, de l'école ?
Comment vous vous sentiez en dehors de l'école, au Québec ?

SOUS-QUESTIONS POUR 3.9.5 à 3.9.9 :

Qu'est-ce que vous avez trouvé facile ?
Qu'est-ce que vous avez trouvé difficile ?
Qu'est-ce qui vous a aidé ?
Qu'est-ce qui aurait pu vous aider ?
Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Après la troisième année, qu'est-ce qui s'est passé ?
Est-ce que vous avez été évalués en français, en mathématiques ?
Est-ce que vous vous souvenez comment a été prise la décision pour la suite ?
Comment avez-vous vécu ce classement ? Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Dans l'avenir, si vous aviez une baguette magique et que vous deveniez le nouveau directeur de l'école, qu'est-ce que vous feriez pour faciliter l'intégration de nouveaux élèves qui arrivent au Québec ?

NOTA BENE

- Dès que l'enfant parle de *la classe ordinaire* lui poser les questions 3.5.5 à 3.5.9 et les sous-questions pour 3.5.5 à 3.5.9.

Annexe 9

Guide d'entrevue des parents

Guide d'entrevue pour les rencontres en focus groupe avec des parents d'élèves issus de l'immigration

Version finale

Le but de l'entrevue, réalisée par des auxiliaires de recherche auprès de parents d'élèves ayant reçu des services de soutien à l'apprentissage du français, est de recueillir auprès de ces personnes leurs perceptions de ces services. Ce sont essentiellement les aspects organisationnels des services offerts de même que certaines dimensions de l'intégration linguistique, scolaire et sociale de leurs enfants qui sont abordés.

L'analyse de ces entrevues permettra au MELS et aux chercheurs de mieux connaître les pratiques d'intégration qui ont cours dans les commissions scolaires et surtout de recueillir le point de vue des parents. Pour cette raison, cette analyse contribuera à tracer le portrait de la situation qui prévaut dans les grands centres urbains comme en région. Elle fournira aussi l'occasion de réfléchir sur les modèles mis en place depuis l'application de la mesure de 1997-1998, soit *Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones* (PASAF), ainsi que sur la perception qu'ont les parents de ces modèles ou du moins des services de soutien à l'apprentissage du français qui ont été offerts à leurs enfants.

Introduction à l'entrevue :

L'entrevue portera sur les modèles de services et de soutien à l'apprentissage du français ainsi que sur l'organisation de ces derniers. De même, sur les autres services dispensés auprès de ces élèves et sur le suivi assuré lors de leur passage en classe ordinaire.

Nous souhaitons que l'entrevue soit enregistrée. Il va sans dire que les renseignements recueillis seront utilisés uniquement pour les besoins de la recherche et demeureront tout à fait confidentiels.

Section 1 de l'entrevue

FICHE DÉMOLINGUISTIQUE

| | |
|---|--|
| QUEL EST VOTRE PRÉNOM ? | |
| Quel est votre pays d'origine ? | |
| Quand êtes-vous arrivé au Canada ? | |
| Êtes-vous venu directement de votre pays ou êtes-vous passé par un autre pays avant de venir au Canada ? Si oui, lequel ? | |
| Depuis combien de temps habitez-vous au Québec ? | |
| Quand avez-vous commencé la francisation ici ? | |
| Langue(s) parlée(s) | |
| Langue(s) écrite(s) | |
| Langue(s) lue(s) | |
| Langue(s) comprise(s) | |

Section 2 de l'entrevue

Intégration linguistique, sociale et scolaire

Chaque année, beaucoup d'enfants arrivent au Québec comme vos enfants l'ont fait. Comment, à votre connaissance, ont-ils vécu leur première journée à l'école ?
Qu'est-ce qui les a aidés ou aurait pu les aider ?

Quand vous êtes arrivés au Québec, est-ce que vous saviez que vos enfants devaient apprendre le français ?

Est-ce que vous vous souvenez comment a été prise la décision que votre enfant devait apprendre le français ?

SOUS-QUESTION DE RELANCE SI NÉCESSAIRE :

A-t-il passé une entrevue, des épreuves en français, dans d'autres matières ?

A-t-on pris connaissance de son dossier scolaire ?

Qui a pris la décision ?

Comment avez-vous vécu ce classement ?

Quel a été le cheminement de votre enfant depuis son arrivée au Québec ?

Pendant *la première année*, comment ça s'est passé à l'école ?

Dans quelle classe était-il ?

Avec qui travaillait-il ? Précisez.

Restait-il toujours dans la même classe ? Est-ce qu'il allait parfois dans d'autres classes ?

Pourquoi ? Que faisait-il ?

Avait-il des activités avec d'autres classes ?

SOUS-QUESTION POUR 3.6.1 à 3.6.4 :

Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Comment pensez-vous qu'il se sentait en français ?

Comment pensez-vous qu'il se sentait dans les autres matières ?

Comment pensez-vous qu'il se sentait avec les amis de sa classe ?

Comment pensez-vous qu'il se sentait avec les élèves d'autres classes, de l'école ?

Comment pensez-vous qu'il se sentait en dehors de l'école, au Québec ?

SOUS-QUESTIONS POUR 3.6.5 à 3.6.9 :

Pour accompagner votre enfant dans sa scolarisation, en tant que parents :

Qu'est-ce que vous avez trouvé facile ?

Qu'est-ce que vous avez trouvé difficile ?

Qu'est-ce qui vous a aidé ?

Qu'est-ce qui aurait pu vous aider ?

Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Pendant la première année, est-ce que vous avez été en contact avec des organismes communautaires ?

Pourriez-vous nous décrire de quelle façon cela se passe ? (QUI : quel organisme ; QUOI et COMMENT : type de contact ; QUAND : quelle fréquence)

Après la première année, qu'est-ce qui s'est passé ?

A-t-il été évalué en français, en mathématiques ?

Est-ce que vous vous souvenez comment a été prise la décision pour la suite ?

Comment avez-vous vécu ce classement ? Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Pendant la deuxième année, qu'est-ce qui s'est passé ?

Dans quelle classe était-il ?

Avec qui travaillait-il ? Précisez.

Restait-il toujours dans la même classe ? Est-ce qu'il allait parfois dans d'autres classes ?

Pourquoi ? Que faisait-il ?

Avait-il des activités avec d'autres classes ?

SOUS-QUESTION POUR 3.8.1 à 3.8.4 :

Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Comment pensez-vous qu'il se sentait en français ?

Comment pensez-vous qu'il se sentait dans les autres matières ?

Comment pensez-vous qu'il se sentait avec les amis de sa classe ?

Comment pensez-vous qu'il se sentait avec les élèves d'autres classes, de l'école ?

Comment pensez-vous qu'il se sentait en dehors de l'école, au Québec ?

SOUS-QUESTIONS POUR 3.8.5 à 3.8.9 :

Pour accompagner votre enfant dans sa scolarisation, en tant que parents :

Qu'est-ce que vous avez trouvé facile ?

Qu'est-ce que vous avez trouvé difficile ?

Qu'est-ce qui vous a aidé ?

Qu'est-ce qui aurait pu vous aider ?

Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Après la deuxième année, qu'est-ce qui s'est passé ?

Est-ce qu'il a été évalué en français, en mathématiques ?

Est-ce que vous vous souvenez comment a été prise la décision pour la suite ?

Comment avez-vous vécu ce classement ? Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Pendant la troisième année, qu'est-ce qui s'est passé ?

Dans quelle classe était-il ?

Avec qui travaillait-il ? Précisez.

Restait-il toujours dans la même classe ? Est-ce qu'il allait parfois dans d'autres classes ?
Pourquoi ? Que faisait-il ?
Avait-il des activités avec d'autres classes ?

SOUS-QUESTION POUR 3.10.1 à 3.10.4 :

Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Comment pensez-vous qu'il se sentait en français ?
Comment pensez-vous qu'il se sentait dans les autres matières ?
Comment pensez-vous qu'il se sentait avec les amis de sa classe ?
Comment pensez-vous qu'il se sentait avec les élèves d'autres classes, de l'école ?
Comment pensez-vous qu'il se sentait en dehors de l'école, au Québec ?

SOUS-QUESTIONS POUR 3.10.5 à 3.10.9 :

Pour accompagner votre enfant dans sa scolarisation, en tant que parents :

Qu'est-ce que vous avez trouvé facile ?
Qu'est-ce que vous avez trouvé difficile ?
Qu'est-ce qui vous a aidé ?
Qu'est-ce qui aurait pu vous aider ?
Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Après la troisième année, qu'est-ce qui s'est passé ?
Est-ce qu'il a été évalué en français, en mathématiques ?
Est-ce que vous vous souvenez comment a été prise la décision pour la suite ?
Comment avez-vous vécu ce classement ? Qu'est-ce que vous auriez aimé qui soit différent ? Comment ? Pourquoi ?

Dans l'avenir, si vous aviez une baguette magique et que vous deveniez le nouveau directeur de l'école, qu'est-ce que vous feriez pour faciliter l'intégration de nouveaux élèves qui arrivent au Québec ?

NOTA BENE

Dès que le parent évoque *la classe ordinaire*, poser les questions 3.6.5 à 3.6.9.

Dès que le parent évoque l'accompagnement de l'enfant dans sa scolarisation dans la classe ordinaire, poser les sous-questions pour 3.6.5 à 3.6.9.

Annexe 10

Lettre d'invitation aux parents

Pour les parents participants des entrevues de groupe, lors de l'invitation à participer ainsi qu'au début de l'entrevue.

Bonjour,

L'école (nom)... que fréquente votre enfant participe à un projet de recherche mené par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et qui a pour objectif de dresser le portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire offerts aux élèves immigrants.

Nous sollicitons aujourd'hui votre collaboration afin de participer à une entrevue de groupe, qui devrait prendre environ 1 heure de votre temps. Cette entrevue de groupe, qui sera enregistrée, servira à recueillir vos impressions sur les services offerts par l'école de votre enfant. Un service d'interprètes sera disponible. Si vous acceptez, une allocation pourra être versée pour vos frais de gardiennage à domicile.

Veuillez prendre note que les renseignements que vous nous communiquerez seront traités de façon confidentielle. La rencontre sera enregistrée, afin de permettre aux chercheuses d'écouter à nouveau les échanges. En aucun cas vous ne serez identifié. Les réponses ne seront accessibles qu'à quelques personnes chargées du projet de recherche, soient les chercheuses et leurs assistants, de même que quelques représentants du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

En vertu de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, vous avez un droit d'accès à tous les renseignements personnels que le Ministère possède sur vous. Vous avez aussi un droit de rectification de ces renseignements. Vous êtes tout à fait libre d'accepter ou de refuser de participer à cette rencontre. Un refus de votre part n'entraînera aucune conséquence. Notez bien aussi que vous pouvez retirer votre consentement en tout temps.

Nous vous remercions de votre contribution à notre projet de recherche.

Le directeur de l'école

Annexe 11

Formulaire de consentement des parents

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Le contexte du projet :

L'école primaire ou secondaire de votre enfant participe au projet de recherche « Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire » réalisé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en collaboration avec des chercheuses de l'Université Laval et de l'Université de Montréal, respectivement M^{mes} Zita De Koninck et Françoise Armand .

Cette recherche vise à dresser le portrait des différents modèles de service d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration nouvellement arrivés offerts dans les commissions scolaires qui accueillent ces élèves.

Des élèves issus de l'immigration qui fréquentent cette école, dont votre enfant, ont été identifiés pour participer à une rencontre de groupe incluant de répondre à un questionnaire. La Commission scolaire... collabore avec le Ministère pour cette recherche.

Les deux chercheuses et des membres de leurs équipes, auxiliaires de recherche, dans le cadre de ce mandat, procéderont notamment à la collecte des données nécessaires à la réalisation de la recherche soit de recueillir les représentations des élèves sur le processus d'intégration linguistique et scolaire ainsi que leur conception de l'apprentissage du français en tant que médium des apprentissages scolaires.

Qu'attendons-nous de votre enfant ?

Si vous y consentez,

votre enfant participera, durant les heures de classe, à une entrevue de groupe qui portera sur les services d'accueil, de francisation et d'intégration offerts à son école, entrevue qui sera enregistrée et animée par les auxiliaires de recherche;

votre enfant complètera un questionnaire portant sur son cheminement migratoire (EX : langue d'origine, langue parlée à la maison, pays d'origine). Il remplira ce questionnaire au début de la rencontre.

D'autre part, en tant que parent de cet élève, vous pourriez être sollicités pour participer à un groupe de discussion à propos des services d'accueil et d'intégration scolaire offerts à votre enfant. Pour ce faire, la Commission scolaire... transmettra vos coordonnées téléphoniques au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, avec votre consentement. Ce groupe de discussion sera enregistré et animé par les chercheuses ou auxiliaires de recherche.

Le traitement confidentiel des données

Les réponses données en entrevues seront traitées sans que les élèves soient identifiés.

La Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels protège tous les renseignements personnels ou confidentiels que le Ministère

recueillera sur votre enfant. En aucun cas, le Ministère, ni les chercheuses ou auxiliaires de recherches, ne divulgueront de renseignements sur un élève.

Les réponses et les résultats d'entrevues ne seront accessibles qu'aux chercheuses et aux personnes désignées du Ministère.

Les résultats de la recherche seront formulés de manière générale. Ils résumeront globalement les renseignements recueillis dans l'ensemble des groupes.

En vertu de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, vous avez un droit d'accès à tous les renseignements personnels que le Ministère possède sur votre enfant. Vous avez aussi un droit de rectification de ces renseignements.

À quoi serviront les résultats de cette recherche?

Les résultats de la recherche permettront au Ministère d'engager une réflexion sur les services mis en place ces dernières années dans les commissions scolaires et d'être en mesure de fournir des informations aux commissions scolaires (notamment celles qui se situent en région) qui se questionnent sur les modèles à mettre en place en lien avec les orientations de la réforme au primaire et au secondaire. Ces résultats généraux ne comporteront aucun renseignement personnel.

Nous avons besoin de votre consentement

Vous êtes tout à fait libre d'accepter ou de refuser que votre enfant participe à cette recherche et que vos coordonnées téléphoniques soient communiquées au Ministère. De la même manière, si vous acceptez, votre enfant sera libre de refuser. Un refus de votre part ou de la part de votre enfant n'entraînera aucune conséquence. Notez bien aussi que vous pouvez retirer votre consentement en tout temps; votre enfant peut également se retirer de la rencontre de groupe en tout temps. Les autorités de l'école de votre enfant recueilleront votre consentement de participation au projet de recherche du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Pour retirer votre consentement, nous vous invitons à communiquer avec Mme Jacinthe Therrien, Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, Fullum, 10^e étage, Montréal (Québec), H2K 4L1, ou par téléphone au numéro (514) 873-6404.

Merci à l'avance de votre collaboration

M.

Directeur de l'école

Commission scolaire...

J'ai bien reçu l'information concernant le projet de recherche sur le Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire. J'accepte que mon enfant,

_____ *(nom de l'enfant)*

participe à la recherche. J'autorise les autorités de l'école de mon enfant à transmettre au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le nom de mon enfant de même que mes coordonnées téléphoniques.

Signature du parent ou du détenteur de l'autorité parentale

_____ **Date** _____

Coordonnées téléphoniques : _____

Annexe 12

Liste synthèse des codes d'analyse et Guide de codage

A. IRI

- IRI BESOINS AUTRES
- IRI ÉVAL FRANC ARR
- IRI ÉVAL LIEU
- IRI ÉVAL MATH ARR
- IRI ÉVAL QUI
- IRI ÉVAL SCOL ANT ARR
- IRI INS ACC LIEU
- IRI INS ACC QUI
- IRI PROC
- IRI SOUSSCOL

B. LOCAUX-FINANCEMENT

- FINANCEMENT
- LOC ESP CLA ACC
- LOC ESP CLA REG
- LOC ESP SOUT LING

C. CHEMINEMENT-REGROUPEMENT

- CHEMIN (GLOBAL)
- CHEMIN CLA ACC
- CHEMIN INT PART
- CHEMIN INT RÉG
- CHEMIN SOUT LING
- DURÉE FRÉQ (GLOBAL)
- DURÉE FRÉQ CLA ACC
- DURÉE FRÉQ INT PART
- DURÉE FRÉQ INT RÉG
- DURÉE FRÉQ SOUT LING
- PASS AUTRES
- PASS RÉG
- REGROUP

D. PÉDAGOGIE ET ÉVALUATION

- INTERV BES AUTRES
- INTERV SOUSSCOL
- MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE
- PÉDAGOGIE
- PÉDAGOGIE SPÉCIAUX
- PROGRAMMES TEXTES OFFICIELS
- SERV ÉVAL DISC
- SERV ÉVAL FRANC
- SERV ÉVAL MATH
- SERV ÉVAL SOUSSCOL

E. ORGANISATIONNEL HUMAIN

- ACTEUR PERS RESS
- ACTEUR PROF ACC
- ACTEUR PROF RÉG
- ACTEUR SERV COMPL
- ACTEUR SOUT AUTRE
- ACTEUR SOUT LING
- ORG COM SCOL
- ORG DIRECTION
- ORG ÉQUIPE ÉCOLE
- REL ÉCOLE-COMM
- REL ÉCOLE-FAM
- REL ELV ACC-ELV ACC
- REL ELV ACC-PROF ACC
- REL ELV ACC-PROF REG
- REL ELV-ELV

- REL ELV-PROF
- REL EVL ACC-ELV REG
- REL FAM-COMM
- REL PROF ACC-PROF ACC
- REL PROF ACC-PROF REG
- REL PROF REG-SOUT LING
- ROLE OBJ ACTEURS

F. INTÉGRATION

- INTÉG (GLOBAL)
- INTÉG DÉFINITION
- INTÉG LING
- INTÉG PREMIER JOUR
- INTÉG SCOLAIRE
- INTÉG SOCIÉTÉ
- INTÉG SOCIO-SCOL

G1. IRI: INSCRIPTION, REPÉRAGE ET IDENTIFICATION

- CF IRI BESOINS AUTRES
- CF IRI ÉVAL FRANC ARR
- CF IRI ÉVAL LIEU
- CF IRI ÉVAL MATH ARR
- CF IRI ÉVAL QUI
- CF IRI ÉVAL SCOL ANT ARR
- CF IRI INS ACC LIEU
- CF IRI INS ACC QUI
- CF IRI PROC
- CF IRI SOUSSCOL

G2. ESPACES-TEMPS-FINANCEMENT-MATÉRIEL

- CF DATE INSCRIPTION
- CF FINANCEMENT
- CF LOCAUX ESPACE
- CF TEMPS AGENDA
- CF TEMPS PROCESSUS APPRENTISSAGE ÉLÈVE

G3. PÉDAGOGIE ET ÉVALUATION

- CF INTERV BES AUTRES
- CF INTERV SOUSSCOL
- CF MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE
- CF PÉDAGOGIE
- CF PÉDAGOGIE SPÉCIAUX
- CF PROGRAMMES TEXTES OFFICIELS
- CF SERV ÉVAL DISC
- CF SERV ÉVAL FRANC
- CF SERV ÉVAL MATH
- CF SERV ÉVAL SOUSSCOL

G4. ORGANISATIONNEL - ACTEURS: RÔLES-FONCTIONS-RI

- CF AFFEC PERS
- CF COM SCOL
- CF COMMUNAUTÉ
- CF CONSUL INFORM
- CF DIRECTION
- CF DIVERSITÉ CULT LING
- CF ENS FONCTIONS SPÉCIF
- CF ÉQUIPE ÉCOLE
- CF FAMILLE
- CF FORMATION EXPERTISE
- CF PARTAGE LANG COMM
- CF PERS RESS

- CF PROF ACC-PROF RÉG
- CF PROF ACCUEIL
- CF PROF RÉG
- CF REL ÉCOLE FAMILLE
- CF REL ELV ACC-ELV ACC
- CF REL ELV ACC-ELV RÉG
- CF REL ELV ACC-PROF ACC
- CF REL ELV ACC-PROF RÉG
- CF REL ELV-ELV
- CF REL ELV-PROF
- CF RELATION FAMILLE-COMMUNAUTÉ
- CF RELATIONS FAM-COMM
- CF SERV COMPL
- CF SOUT LING

G5 - CARACTÉRISTIQUES

- CF CCS ÉLÈVE PERSON
- CF CCS ÉLÈVE SCOLARITÉ
- CF CCS ÉLÈVE SOUS-SCOL
- CF CCS ENVIRONNEMENT SCOLAIRE
- CF CCS FAMILLE

G6 - RELATIONS

- CF REPRES ENS APP
- CF REPRES IMMIGRATION

G7 - DIVERS

- CF AUTRE
- CF POINT DE SERVICE
- CF POLIT ET PRAT LINGUISTIQUES
- CF REGROUP CLASSE
- CF REGROUP ÉCOLE
- CF TÂCHE ACTEURS

H1. IRI - INSCRIPTION, REPÉRAGE ET IDENTIFICATION

- DÉF IRI BESOINS AUTRES
- DÉF IRI ÉVAL FRANC ARR
- DÉF IRI ÉVAL LIEU
- DÉF IRI ÉVAL MATH ARR
- DÉF IRI ÉVAL QUI
- DÉF IRI ÉVAL SCOL ANT ARR
- DÉF IRI INS ACC LIEU
- DÉF IRI INS ACC QUI
- DÉF IRI PROC
- DÉF IRI SOUSSCOL

H2. ESPACES-TEMPS-FINANCEMENT-MATÉRIEL

- DÉF DATE D'INSCRIPTION
- DÉF FINANCEMENT
- DÉF LOCAUX ESPACE
- DÉF TEMPS AGENDA
- DÉF TEMPS PROCESSUS APPRENTISSAGE ÉLÈVE

H3. PÉDAGOGIE ET ÉVALUATION

- DÉF INTERV BES AUTRES
- DÉF INTERV SOUSSCOL
- DÉF MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE
- DÉF PÉDAGOGIE
- DÉF PÉDAGOGIE SPÉCIAUX
- DÉF PROGRAMMES TEXTES OFFICIELS
- DÉF SERV ÉVAL DISC

- DÉF SERV ÉVAL FRANC
- DÉF SERV ÉVAL MATH
- DÉF SERV ÉVAL SOUSSCOL

H4. ORGANISATIONNEL-ACTEURS: RÔLES-FONCTIONS-RE

- DÉF AFPEC PERS
- DÉF COM SCOL
- DÉF COMMUNAUTÉ
- DÉF CONSUL INFORM
- DÉF DIRECTION
- DÉF DIVERSITÉ CULT-LING
- DÉF ENS FONCTIONS SPÉCIF
- DÉF ÉQUIPE ÉCOLE
- DÉF FAMILLE
- DÉF FORMATION-EXPERTISE
- DÉF PARTAGE LANG-COMM
- DÉF PERS RESS
- DÉF PROF ACC-PROF RÉG
- DÉF PROF ACCUEIL
- DÉF PROF RÉG
- DÉF SERV COMPL
- DÉF SOUT LING
- DÉF REL ELV ACC-ELV ACC
- DÉF REL ELV ACC-ELV RÉG
- DÉF REL ELV ACC-PROF ACC
- DÉF REL ELV ACC-PROF RÉG
- DÉF REL ELV-ELV
- DÉF REL ELV-PROF
- DÉF REL ÉCOLE FAMILLE
- DÉF RELATION FAMILLE-COMMUNAUTÉ

H5. CARACTÉRISTIQUES

- DÉF CCS ÉLÈVE PERSON
- DÉF CCS ÉLÈVE SCOLARITÉ
- DÉF CCS ÉLÈVE SOUS-SCOL
- DÉF CCS ENVIRONNEMENT SCOLAIRE
- DÉF CCS FAMILLE

H6 - REPRÉSENTATIONS

- DÉF REPRÉS ENS APP
- DÉF REPRÉS IMMIGRATION

H7 - DIVERS

- DÉF POINT DE SERVICE
- DÉF POLIT ET PRAT LINGUISTIQUES
- DÉF REGROUP CLASSE
- DÉF REGROUP ÉCOLE
- DÉF TÂCHE ACTEURS
- DÉFI AUTRE

I. DIVERS

- ABSENCE
- BLABLA
- DESCRIPTION DU MILIEU
- HIST MOD
- INFOS INCONNUES
- ORG PROCÉDURIER
- POINT CHAUD
- PRAT NOV

J. ÉVALUATION DU MODÈLE EN GÉNÉRAL

- ◆ BIEN
- ◆ PAS BIEN
- ◆ PAS BIEN DU TOUT
- ◆ PAS DE JUG
- ◆ PLUS OU MOINS BIEN
- ◆ TRÈS BIEN

 **K. PRATIQUES AUTRES QUE VÉCU ACTUEL DANS L'ÉCOLE**

- ◆ PRAT AUT NON SOUH ET APPUY
- ◆ PRAT AUT NON SOUH ET NON APPUY
- ◆ PRAT AUT SOUH ET APPUY
- ◆ PRAT AUT SOUH ET NON APPUY

 **L (R). FORMATION UNIVERSITAIRE**

- ◆ LR DIPL AMÉL SUGG
- ◆ LR DIPL PRÉP BIEN
- ◆ LR DIPL PRÉP PAS DU TOUT
- ◆ LR DIPL PRÉP PEU
- ◆ LR DIPL PRÉP TRÈS BIEN

 **L (S). PERFECTIONNEMENT (FORMATION CONTINUE)**

- ◆ LS EXPÉ PRÉP
- ◆ LS PERF AMÉL SUGG
- ◆ LS PERF PRÉP BIEN
- ◆ LS PERF PRÉP PEU
- ◆ LS PERF PRÉP TRÈS BIEN
- ◆ LS PERP PRÉP PAS DU TOUT

 **L (T). DÉSIR DE POURSUIVRE FORMATION**

- ◆ LT POURS FORM ABST
- ◆ LT POURS FORM AUCUN DÉSIR
- ◆ LT POURS FORM DÉSIR
- ◆ LT POURS FORM PEU DE DÉSIR
- ◆ LT POURS FORM TRÈS GRAND DÉSIR

 **L (U). POSTE ACTUEL : CHOIX OU HASARD?**

- ◆ LU POST ACT CHOIX
- ◆ LU POST ACT HAS

 **L (V). SATISFACTION FACE AU POSTE**

- ◆ LV POST ACT PAS DU TOUT SATISFAIT
- ◆ LV POST ACT PEU SATISFAIT
- ◆ LV POST ACT SATISFAIT
- ◆ LV POST ACT TRÈS SATISFAIT

Description du modèle Codage des verbatim des différents acteurs et du répondant des CS

Version finale

ÉLÉMENTS DESCRIPTEURS DU MODÈLE (de A à F)

A. IRI : Inscription, Repérage, Identification

Modalités d'inscription, de repérage et d'identification des élèves

Inscription : au moment de l'accueil « physique » de l'élève

Repérage : ayant possiblement besoin de service PASAF

Identification : modalités *attribution de la cote générant une allocation \$ pour le service*

Comment se réalisent ces trois opérations :

IRI PROC : fait-on **mention explicite** d'un procédurier, d'un document existant, d'une politique officielle ou de pratiques officialisées qui définissent les procédures d'inscription, de repérage et d'identification ?

IRI INS ACC LIEU: ce code évoque les modalités d'ACCUEIL DANS LE NOUVEAU PAYS, D'INSCRIPTION, soit le premier contact, à l'an 1, avec l'École québécoise, la société québécoise : **le lieu** : *à l'école de quartier, à un point de service, centralisé à la CS, ou peut-être dans une ONG ?*

IRI INS ACC QUI : Idem. Les **personnes** de l'institution scolaire ou de l'ONG **qui sont à ce premier contact.**

IRI ÉVAL LIEU : s'il y a **des évaluations (différent de inscription)**, les évaluations se font-elles à l'école de quartier, point de service ou sont-elles centralisées à la CS ?

IRI EVAL QUI : *S'il y a des évaluations, qui fait passer les évaluations ?*

IRI ÉVAL SCOL ANT ARR : modalités de prise en compte du dossier scolaire du pays d'origine ou des acquis, des apprentissages antérieurs dans les matières scolaires à l'arrivée de l'élève.

Ce code évoque la comparaison du niveau de l'élève dans son pays d'origine et au Québec. Est-il en « retard »? Quel est le niveau que l'on a identifié pour lui ?

IRI ÉVAL FRANC ARR : évaluation en français à l'arrivée de l'élève, test standardisé ou évaluation « maison »? écrit ? oral? compréhension? production ?

IRI EVAL MATH ARR : évaluation en mathématique à l'arrivée de l'élève, utilisation d'une épreuve ou d'un test en mathématique

IRI SOUSSCOL : tout ce qui touche à l'inscription, repérage et identification des élèves sous-scolarisés

IRI BESOINS AUTRES : identification d'élèves autres que sous-scolarisés ayant des besoins particuliers (*ex : maîtrise oral et non de l'écrit, ehdaa*)

B. LOCAUX-FINANCEMENT

FINANCEMENT : description des modalités de financement, d'où provient l'argent et comment il est dépensé, qui prend les décisions ?

LOC ESP CLA ACC: description des aménagements physiques en lien avec espace et locaux; est-ce une section séparée ou intégrée (où sont les classes dans l'école), description des aménagements physiques en lien avec espace et locaux.

LOC ESP CLA REG: les locaux des classes régulières; description des aménagements physiques en lien avec espace et locaux.

LOC ESP SOUT LING : où se passent les activités reliées au soutien linguistique ? Est-ce dans la classe du régulier ou dans des locaux à part? Description des aménagements physiques en lien avec espace et locaux pour le soutien linguistique.

C. CHEMINEMENT-REGROUPEMENT

****Pour la partie cheminement, identifier à quel type de modèle cela correspond en fonction de votre connaissance du modèle mis en place dans l'école**

CHEMIN (GLOBAL) : *type de cheminement* : on précise, on décrit la séquence organisée en étapes, phases, niveaux et les différents services dont bénéficie alors l'élève de son arrivée à son insertion finale en classe régulière, les justifications de cette séquence.

CHEMIN CLA ACC : cheminement durant la classe d'accueil fermée, on décrit ce qui se passe durant la période où l'enfant est en classe d'accueil fermée

CHEMIN INT PART : cheminement durant l'intégration partielle, on décrit ce qui se passe durant la période où l'enfant est en intégration partielle

CHEMIN INT REG : cheminement durant l'intégration au régulier, on décrit ce qui se passe durant la période où l'enfant est intégré au régulier

CHEMIN SOUT LING : on décrit ce qui se passe durant la période où l'enfant bénéficie du soutien linguistique

****Pour la partie DURÉE-FREQ SERV :** identifier à quel type de modèle cela correspond en fonction de votre connaissance du modèle mis en place dans l'école

DURÉE FRÉQ (GLOBAL) : durée et fréquence des services : les élèves restent x mois dans tel service. C'est ici une mesure de temps qui est précisée.

DURÉE FRÉQ CLA ACC : durée et fréquence des services : les élèves restent x mois dans la classe d'accueil fermée. C'est ici une mesure de temps qui est précisée.

DURÉE FRÉQ INT PART : durée et fréquence des services : les élèves restent x mois dans le modèle d'intégration partielle. C'est ici une mesure de temps qui est précisée.

DURÉE FRÉQ INT REG : durée et fréquence des services : les élèves sont intégrés aux classes régulières après x mois. C'est ici une mesure de temps qui est précisée.

DURÉE FRÉQ SOUT LING : durée et fréquence des services : les élèves restent x mois dans la classe de soutien linguistique. C'est ici une mesure de temps qui est précisée.

PASS AUTRES : PASSAGE vers CPC, éducation aux adultes, etc.; particularités de ce passage vers AUTRE : comment est prise la décision, par qui, critères et outils d'évaluation, existences de modalités de suivi une fois l'élève dans ces nouveaux secteurs ?

PASS REG : modalités du passage au régulier : comment est prise la décision, par qui, critères et outils d'évaluation, existences de modalités de suivi une fois l'élève au régulier ?

REGROUP : description des types de regroupement des élèves qui bénéficient de la mesure (ex. : ils sont en classe d'accueil fermée ou inscrits au régulier et retirés en petits groupes lors d'activités de soutien linguistique) et leur justification : par âge, par niveau de connaissance du français, par date d'arrivée, par besoins particuliers (sous-scolarisés ou besoin autre), par nombre (mention de ratio), selon des contraintes organisationnelles (le personnel disponible par exemple)

D. PÉDAGOGIE ET EVALUATION

INTERV BES AUTRES : particularités des interventions auprès des élèves autres que sous-scolarisés et ayant des besoins autres (EN DOUBLE CODAGE POUR TOUS LES AUTRES CODES)

INTERV SOUSSCOL : particularités des interventions auprès des élèves sous-scolarisés (EN DOUBLE CODAGE POUR TOUS LES AUTRES CODES)

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE : mention de matériel pédagogique

PÉDAGOGIE : mention d'interventions pédagogiques, leur justification, inclut les sorties éducatives. Inclut les modalités d'adaptation de l'enseignement : contenu, matériel, gestion de classes.

PEDAGOGIE SPECIAUX : mention de projets spéciaux, incluant les projets financés par le MELS

PROGRAMMES TEXTES OFFICIELS : mention des programmes et textes officiel du MELS

SERV EVAL FRANC : Les évaluations PENDANT le service (en classe d'accueil, et en soutien) : fréquence de cette évaluation, outils utilisés (entre autres, est-ce une évaluation formative ou sommative ?); utilisation de cette évaluation ?

SERV EVAL MATH : PENDANT le service : idem pour mathématiques

SERV EVAL DISC: PENDANT le service : idem pour les autres disciplines

SERV EVAL SOUSSCOL : modalités d'évaluation spécifiques pour les élèves sous-scolarisés pendant le service.

E. ORGANISATIONNEL HUMAIN

ACTEUR PERS RESS : personne-ressource : une aide supplémentaire/spécialisée, professionnelle embauchée sur des contrats spécifiques (différente des services complémentaires), conseillère pédagogique intervenant ponctuellement sur un dossier spécifique, par exemple, une interprète, un agent communautaire de liaison. On décrit sa tâche, ses fonctions, la durée-la fréquence de ses interventions.

ACTEUR PROF ACC : prof d'accueil : par opposition à soutien linguistique; classe fermée. On décrit sa tâche, ses fonctions, la durée-la fréquence de ses interventions.

ACTEUR PROF REG : prof régulier : On décrit sa tâche, ses fonctions, la durée-la fréquence de ses interventions.

ACTEUR SERV COMPL : services complémentaires : psycho-éducatrice TES, orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, conseiller en orientation, travailleur social, infirmière, etc. On décrit sa tâche, ses fonctions, la durée-la fréquence de ses interventions.

ACTEUR SOUT AUTRE : soutien autre que linguistique (méthodes de travail, mathématique, etc.). On décrit sa tâche, ses fonctions, la durée-la fréquence de ses interventions.

ACTEUR SOUT LING : soutien linguistique : par opposition à enseignant en classe d'accueil fermé (soutien continu); aide ciblée, occasionnelle. On décrit sa tâche, ses fonctions, la durée-la fréquence de ses interventions.

ORG COM SCOL : rôle-fonction-intervention de la Commission scolaire

ORG DIRECTION : rôle-fonction-intervention de la direction- de l'administratif (directeur, secrétaire, conseil d'établissement)

ORG EQUIPE ÉCOLE : rôle-fonction-intervention d'un membre de l'équipe école ou de l'équipe école dans son ensemble incluant le service de garde, les services complémentaires

REL ÉCOL COMM : relation de l'enseignant ou de l'école avec la communauté environnante (de quartier ou communautés culturelles), partenariats avec organismes

REL ÉCOLE FAM : relation de l'enseignant, de l'équipe école avec la famille de l'élève (NB : famille = parents immédiats et/ou famille élargie)

RELATION FAM-COMM – relations entre la famille de l'enfant et de la communauté qui l'entoure (au sens plus large, pas nécessairement liée à l'école)

REL ELV- ELV : relations entre élèves en général

REL ELV ACC ELV ACC : relations entre élèves de différentes classes d'accueil ou à l'intérieur de la même classe d'accueil

REL ELV ACC ELV REG : relations entre élèves de l'accueil et élèves du régulier

REL ELV ACC PROF ACC : relations entre élève(s) de l'accueil et prof(s) de l'accueil

REL ELV ACC PROF REG : relations entre élèves de l'accueil et profs du régulier

REL ELV PROF : relation entre élève et professeur dans l'école en général et/ou lorsque ce n'est pas possible d'identifier plus précisément les acteurs.

REL PROF ACC PROF ACC: relations entre professeur de l'accueil et professeur de l'accueil

REL PROF ACC PROF REG: relation entre professeur de l'accueil et professeur du régulier

REL PROF REG-SOUT LING : relations entre professeur du régulier et soutien linguistique

ROLE OBJ ACTEURS : identifier les sections où les acteurs expliquent EUX-MÊMES leur rôle, les objectifs qu'ils se fixent, et comment ils perçoivent leur(s) tâche(s). (on le retraitera à part plus tard) AJOUTER UN DOUBLE CODAGE pour cibler de quoi on parle. EXEMPLE; mon objectif en tant que prof, c'est vraiment de faciliter leur apprentissage du français INTEG LING + Rôle.

F. INTÉGRATION

Lorsque les acteurs évoquent de façon générale, plus « conceptuelle », à utiliser lorsque à ce niveau, sinon préférer un code faisant référence à un élément descripteur.

INTEG (GLOBAL) : quand les acteurs parlent de l'intégration en général (non spécifié), qu'il n'est pas possible de faire une inférence qui permettrait de classer dans une des sous-catégories précédentes FAIRE DES INFÉRENCES (ex. nous ça marche l'intégration, au bout d'un an, ils parlent français : à classer dans INTEG-LING)

INTEG DEFINITION : lorsque les acteurs produisent une définition (liste) de l'intégration.

INTEG LING: lorsque les acteurs parlent de l'intégration linguistique- l'apprentissage du français

INTEG PREMIER JOUR : mention de la première journée, émotions, sensations, événement

INTEG SCOLAIRE : intégration scolaire – l'apprentissage dans les différentes matières

INTEG SOCIÉTÉ : intégration plus large à la société d'accueil, connaissance du Québec, de ses valeurs, de son fonctionnement

INTEG SOCIO-SCOL : intégration dans l'école, connaissance du fonctionnement, des codes de vie de l'école- intégration à des réseaux d'amis dans l'école (inclut les dimensions affectives)

G. CONDITIONS FACILITANTES CF

EN LIEN AVEC UNE ÉVALUATION DU MODÈLE (ENTENDRE INTÉGRATION GLOBAL OU SPÉCIFIQUE) OU D'UN ÉLÉMENT DESCRIPTEUR

Pour conditions facilitantes (CF): cela décrit pourquoi « cela marche » dans l'école

Pour défis (DEF) : cela décrit pourquoi « cela ne marche pas » dans l'école

ATTENTION :

- bien identifier qu'il s'agit de commentaires sur le réel vécu dans l'école, par opposition à « 4. Pratiques autres que vécu actuel »:

- que l'expression soit une phrase négative ou positive, se centrer sur le contenu, comprendre la pensée du répondant, est-il en train d'expliquer ce qui aide (CF) ou n'aide pas (DEF) à ce que ça marche.

Le défi : une difficulté qui bloque ou un défi qui est surmonté

- un élément de description du modèle (par exemple ESPACE-LOCAUX OU FINANCEMENT) peut constituer une explication, en termes de défis ou de conditions facilitantes pour une autre composante. Il est important de distinguer si l'on est simplement en train de décrire (c'est alors un codage dans élément descripteur, de A à F) ou si l'on parle d'un élément pour expliquer

pourquoi cela marche ou pas- le passage sera alors à classer dans la catégorie CF ou DEF (conditions facilitantes ou défis) : DEF-FINANCEMENT par exemple en lien avec un double codage portant sur INTEGR ou un élément descripteur

Les points suivants peuvent être associés à du positif (CF) ou à du négatif (DEF)
CCS signifie caractéristiques

G1CF IRI : INSCRIPTION, REPÉRAGE ET IDENTIFICATION

CF IRI PROC : fait-on **mention explicite** d'une procédure, de politiques ou de pratiques officialisées qui définissent les procédures d'inscription, de repérage et identification ?

CF IRI INS ACC LIEU: ce code évoque les modalités d'ACCUEIL DANS LE NOUVEAU PAYS, D'INSCRIPTION, soit le premier contact, à l'an 1, avec l'École québécoise, la société québécoise : **le lieu** : *à l'école de quartier, à un point de service, centralisé à la CS, ou peut-être dans une ONG ?*

CF IRI INS ACC QUI : Idem. Les **personnes** de l'institution scolaire ou de l'ONG **qui sont à ce premier contact.**

CF IRI ÉVAL LIEU : s'il y a **des évaluations (différent de l'inscription)**, les évaluations se font-elles à l'école de quartier, point de service ou sont-elles centralisées à la CS ?

CF IRI EVAL QUI : S'il y a des **évaluations**, **qui** fait passer les évaluations ?

CF IRI ÉVAL SCOL ANT ARR : modalités de prise en compte du dossier scolaire du pays d'origine ou des acquis, des apprentissages antérieurs dans les matières scolaires à l'arrivée de l'élève.

Ce code évoque la comparaison du niveau de l'élève dans son pays d'origine et au Québec. Est-il en « retard »? Quel est le niveau que l'on a identifié pour lui ?

CF IRI ÉVAL FRANC ARR : évaluation en français à l'arrivée de l'élève, test standardisé ou évaluation « maison »? écrit ? oral? compréhension? production ?

CF IRI EVAL MATH ARR : évaluation en mathématique à l'arrivée de l'élève, utilisation d'une épreuve ou d'un test en mathématique

CF IRI SOUSSCOL : tout ce qui touche à l'inscription, repérage et identification des élèves sous-scolarisés

CF IRI BESOINS AUTRES : identification d'élèves autres que sous-scolarisés ayant des besoins particuliers (*ex : maîtrise oral et non de l'écrit, ehdaa*)

G2CF ESPACES- TEMPS- FINANCEMENT-MATÉRIEL

CF DATE INSCRIPTION : à quel moment de l'année l'élève est inscrit, vu comme un élément facilitateur (le plus souvent dans ce cas, il s'agit de la mention d'une inscription en début d'année par opposition à DEF DATE INSCRIPTION; une inscription en cours d'année).

CF FINANCEMENT : au positif, mention des aspects budgétaires constituant un avantage

CF LOCAUX-ESPACE : au positif, locaux, aménagements qui vont permettre la mise en place de pratiques...

CF TEMPS AGENDA : pour tous les acteurs; on juge positif les aménagements horaires, l'agenda, les modalités de libération des enseignants pour de la concertation, les possibilités de placer à l'agenda des rencontres avec les parents, les organismes communautaires.

CF TEMPS PROCESSUS APPRENTISSAGE ELEVE : au positif : on juge que les élèves ont le temps requis pour réaliser leur apprentissage

G3CF PÉDAGOGIE ET ÉVALUATION

CF INTERV BES AUTRES : au positif : particularités des interventions auprès des élèves autres que sous-scolarisés et ayant des besoins autres (EN DOUBLE CODAGE POUR TOUS LES AUTRES CODES)

CF INTERV SOUSSCOL : au positif : particularités des interventions auprès des élèves sous-scolarisés (EN DOUBLE CODAGE POUR TOUS LES AUTRES CODES)

CF MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE : présence de matériel, matériel jugé adéquat

CF PEDAGOGIE : mention d'interventions pédagogiques, leur justification, inclut les sorties éducatives qui facilite la mise en place de pratiques et le fonctionnement. Inclut les modalités d'adaptation de l'enseignement : contenu, matériel, gestion de classes.

CF PEDAGOGIE SPECIAUX : mention de projets spéciaux, incluant les projets financés par le MELS, qui facilite la mise en place de pratiques et le fonctionnement

CF PROGRAMMES TEXTES OFFICIELS : mention des programmes et textes officiel du MELS qui facilite la mise en place de pratiques et le fonctionnement

CF SERV EVAL FRANC : Les évaluations PENDANT le service (en classe d'accueil, et en soutien) : fréquence de cette évaluation, outils utilisés (entre autres, est-ce une évaluation formative ou sommative ?); utilisation de cette évaluation ? qui facilite la mise en place de pratiques et le fonctionnement

CF SERV EVAL MATH : PENDANT le service : idem pour français, qui facilite la mise en place de pratiques et le fonctionnement

CF SERV EVAL DISC: PENDANT le service : idem pour les autres disciplines qui facilite la mise en place de pratiques et le fonctionnement

CF SERV EVAL SOUSSCOL : modalités d'évaluation spécifiques pour les élèves sous-scolarisés qui facilite la mise en place de pratiques et le fonctionnement pendant le service.

G4CF ORGANISATIONNEL –ACTEURS : RÔLES-FONCTIONS-RELATIONS

Ce qui touche au rôle, aux fonctions, aux interventions, à la présence, au soutien, à la mise en place de collaborations, inclut l'arrimage, la consultation, la concertation pour le contenu, les modalités de fonctionnement. Inclut la qualité de l'atmosphère de travail, les caractéristiques des acteurs.

CF AFFEC PERS : au positif, mention de la stabilité du personnel (direction, professeur, soutien, services complémentaires)

CF COM SCOL : rôle-fonction-intervention de la CS au positif : support adéquat apporté par elle pour la mise en place de pratiques, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles des acteurs clefs de la CS en lien avec leurs fonctions

CF COMMUNAUTÉ : rôle-fonction-intervention des organismes communautaires, de la communauté environnante au positif : support adéquat apporté par eux, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles des acteurs clefs des organismes communautaires, en lien avec leurs fonctions

CF CONSUL-INFORM : On souligne la pertinence, l'intérêt des consultations, des informations reçues, le fait que les consultations ou les informations sont suffisantes, adéquates... Au positif, on évoque le SUIVI du dossier scolaire de l'élève au cours du service. (Ce suivi peut s'effectuer entre écoles, par exemple l'école de service et l'école de quartier ou entre l'école de service et la commission scolaire.)

CF DIRECTION : rôle-fonction-intervention de la direction au positif : support adéquat apporté par eux, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles de la direction, en lien avec ses fonctions

CF DIVERSITÉ CULT-LING : présence d'une diversité culturelle ou linguistique au sein de l'école et/ou de la classe perçue positivement. On souligne la présence de relations harmonieuses entre ces langues et cultures, ce qui facilite la mise en place de pratiques. Ce code est parfois associé au besoin des élèves de recourir au français langue commune pour communiquer entre

eux. Donc, ce code est utilisé soit comme CF pour l'intégration socio-scolaire ou l'intégration linguistique ou les relations entre élèves de l'accueil et/ou avec élèves du régulier.

CF ENS FONCTIONS SPECIF : on souligne la présence, l'aspect positif de l'intervention d'un enseignant qui a pris en charge une fonction spécifique dans la mise en œuvre des pratiques (accueillir les élèves les premiers jours par exemple)

CF EQUIPE ÉCOL : rôle-fonction-intervention de l'équipe-école dans son ensemble (professeurs + service de garde + les services complémentaires): support adéquat apporté par elle, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles des acteurs, en lien avec leurs fonctions

CF FAMILLE : Rôle-fonction-intervention de la famille (dans son ensemble) : support adéquat apporté par la famille inclut les relations harmonieuses, les collaborations, la qualité des échanges; inclut les caractéristiques personnelles de membres clefs de cette famille, en lien avec leurs rôles. On souligne de façon positive la présence de la famille. Représentations positives par rapport au choix du modèle à l'école, par rapport à la pédagogie de l'enseignante, etc.

N.B. Ici on parle surtout des ACTIONS (i.e. rôle(s), fonction(s), intervention(s)) et non de ses CARACTÉRISTIQUES (i.e. langues parlées, niveau économique, etc.). (« Qu'est-ce que la famille FAIT ? »)

Voir CF CCS FAMILLE pour une description des caractéristiques spécifiques de la famille.

CF FORMATION-EXPERTISE : Formation, expertise de qualité, adéquate, pertinente de n'importe quel intervenant en lien avec la réalisation de sa tâche

CF PARTAGE LANG-COMM : partage d'une même langue (autre que le français, donc peut être l'anglais ou toute autre langue issue de l'immigration), appartenance à une même communauté culturelle vécue au positif. Donc, ce code est parfois utilisé comme CF pour l'intégration socio-scolaire ou pour les relations entre élèves de l'accueil et/ou avec élèves du régulier.

CF PERS RESS : rôle-fonction-intervention de personne ressource (inclut interprète) : support adéquat apporté par elle, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles de cette personne, en lien avec ses fonctions.

CF PROF ACC-PROF REG : rôle-fonction-intervention de l'équipe des profs d'accueil / soutien et du régulier ou d'un membre de l'équipe au positif dans leur ensemble : support adéquat apporté par l'équipe, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles d'acteurs clefs de cette équipe, en lien avec leurs fonctions

CF PROF ACCUEIL: rôle-fonction-intervention de l'équipe des profs d'accueil et de soutien ou d'un membre de l'équipe au positif : support adéquat apporté par l'équipe, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles d'acteurs clefs de cette équipe, en lien avec leurs fonctions. C'est dans le cadre de leur fonction.

CF PROF REG rôle-fonction-intervention de l'équipe des profs du régulier ou d'un membre de l'équipe au positif : support adéquat apporté par l'équipe, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles d'acteurs clefs de cette équipe, en lien avec leurs fonctions

CF REL ÉCOLE FAMILLE : au positif : relation de l'enseignant, de l'équipe école avec la famille de l'élève (NB : famille = parents immédiats et/ou famille élargie). Avec ce code on souligne une dimension structurelle qui vient plutôt de l'école et non de la famille, ce qui permet de le distinguer du code CF- FAMILLE.

CF REL ELV ACC-ELV ACC : au positif, relations entre élèves de différentes classes d'accueil, inclut la création d'opportunité de rencontre.

CF REL ELV ACC-ELV REG : au positif, relations entre élèves de l'accueil et du régulier, inclut la création d'opportunité de rencontre.

CF REL ELV ACC-PROF ACC au positif, relations entre élèves de l'accueil et profs de l'accueil.

CF REL ELV ACC-PROF REG : au positif, relations entre élèves de l'accueil et profs du régulier.

CF REL ELV-ELV : au positif, relations entre élèves en général, inclut la création d'opportunités de rencontre.

CF REL ELV-PROF: au positif, relations entre élèves et profs.

CF RELATION FAMILLE-COMMUNAUTÉ – relations vécues positivement entre la famille de l'enfant et de la communauté qui l'entoure (au sens plus large, pas nécessairement liée à l'école)

CF SERV COMPL : rôle-fonction-intervention du service complémentaire : support adéquat apporté par eux, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles de ces personnes, en lien avec leurs fonctions.

CF SOUT LING : rôle-fonction-intervention de l'enseignant de soutien au positif: support adéquat apporté par lui, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles de l'enseignant de soutien, en lien avec ses fonctions

G5CF-CARACTÉRISTIQUES

CF CCS ELEVE PERSON : au positif : caractéristiques de l'élève sur le plan de la personnalité ou des caractéristiques physiques qui vont faciliter la mise en place de pratiques, inclut l'âge, le vécu antérieur

CF CCS ELEVE SCOLARITÉ : caractéristiques « scolaires » de l'élève, au positif : antécédents dans son pays (niveau de l'enfant, les pratiques scolaires avec lesquelles il était familier), niveau en français, dans les autres matières ANGLAIS INCLUS ICI qui vont faciliter la mise en place de pratiques

CF CCS ÉLEVE SOUS-SCOL : caractéristiques « scolaires » de l'élève sous-scolarisé, au positif : antécédents dans son pays (niveau de l'enfant, les pratiques scolaires avec lesquelles il était familier), niveau en français, dans les autres matières ANGLAIS INCLUS ICI qui vont faciliter la mise en place de pratiques

CF CCS ENVIRONNEMENT SCOLAIRE : au positif, les caractéristiques du quartier, du milieu autour de l'école (éléments socio-économique, pluriethnicité, langues)

CF CCS FAMILLE : au positif : caractéristiques de la famille : socio-culturel, niveau de scolarisation, langues parlées et comprises, communautés ethniques, catégorie d'immigration (NB : famille = parents immédiats et/ou famille élargie). On parle au positif du type de regroupement familial, la présence d'un tuteur, la présence des parents.

N.B. Ici on parle des CARACTÉRISTIQUES de la famille, et non de ses ACTIONS. Voir CF FAMILLE.

G6CF - REPRÉSENTATIONS

CF REPRES-ENS-APP : mention explicite des représentations positives de l'enseignement-apprentissage de la langue (FLS et autres), des représentations sur les langues, des matières scolaires, qui impliquent des pratiques spécifiques

CF REPRES-IMMIGRATION : mention explicite de représentations positives de l'immigration, des élèves immigrants, de leurs parents, de communautés ethniques, du processus d'intégration, des motifs...

****Pour REPRES, attention, c'est bien ciblé, on peut évoquer des représentations sur l'apprentissage pour évoquer la nécessité d'un groupe restreint, ce qui facilite l'interaction par exemple, dans le codage cela devient : CF-REGROUP-CLASSE et non REPRES**

G7CF-DIVERS

CF AUTRE : toute condition facilitante pour laquelle nous n'avons pas de code présentement (exemple : distance entre l'école de service et l'école de quartier). De plus, ajouter un commentaire dans QDA miner qui indique le thème de la condition facilitante.

CF POINT DE SERVICE : la présence d'un point de service centralisé facilite la mise en place de pratiques, est vécue positivement.

CF POLIT ET PRAT LINGUISTIQUES : place accordée au français et aux autres langues (de manière officieuse ou officielle)

CF REGROUP CLASSE : le nombre d'élèves par classe qui facilite la mise en place de pratiques, le type de regroupement (âge, niveau)

CF REGROUP ÉCOLE : le nombre d'élèves dans l'école facilite la mise en place de pratiques, inclut le type de regroupement

CF TÂCHE ACTEURS: au positif : la tâche apparaît comme simple, faisable, sentiment de compétence

H. DÉFIS

H1DEF IRI : INSCRIPTION, REPÉRAGE ET IDENTIFICATION

DEF IRI PROC : fait-on **mention explicite** d'une procédure, de politiques ou de pratiques officialisées qui définissent les procédures d'inscription, de repérage et identification ?

DEF IRI INS ACC LIEU: ce code évoque les modalités d'ACCUEIL DANS LE NOUVEAU PAYS, D'INSCRIPTION, soit le premier contact, à l'an 1, avec l'École québécoise, la société québécoise : **le lieu** : *à l'école de quartier, à un point de service, centralisé à la CS, ou peut-être dans une ONG ?*

DEF IRI INS ACC QUI : Idem. Les **personnes** de l'institution scolaire ou de l'ONG **qui sont à ce premier contact.**

DEF IRI ÉVAL LIEU : s'il y a des **évaluations (différent d'inscription)**, les évaluations se font-elles à l'école de quartier, point de service ou sont-elles centralisées à la CS ?

DEF IRI EVAL QUI : S'il y a des **évaluations, qui** fait passer les évaluations ?

DEF IRI ÉVAL SCOL ANT ARR : modalités de prise en compte du dossier scolaire du pays d'origine ou des acquis, des apprentissages antérieurs dans les matières scolaires à l'arrivée de l'élève.

Ce code évoque la comparaison du niveau de l'élève dans son pays d'origine et au Québec. Est-il en « retard »? Quel est le niveau que l'on a identifié pour lui ?

DEF IRI ÉVAL FRANC ARR : évaluation en français à l'arrivée de l'élève, test standardisé ou évaluation « maison »? écrit ? oral? compréhension? production ?

DEF IRI EVAL MATH ARR : évaluation en mathématique à l'arrivée de l'élève, utilisation d'une épreuve ou d'un test en mathématique

DEF IRI SOUSSCOL : tout ce qui touche à l'inscription, repérage et identification des élèves sous-scolarisés

DEF IRI BESOINS AUTRES : identification d'élèves autres que sous-scolarisés ayant des besoins particuliers (*ex : maîtrise oral et non de l'écrit, ehdaa*)

H2DEF ESPACES- TEMPS- FINANCEMENT-MATÉRIEL

DEF DATE INSCRIPTION : à quel moment de l'année l'élève est inscrit, vu comme un élément non facilitateur (le plus souvent dans ce cas, il s'agit de la mention d'une inscription en cours d'année par opposition à CF DATE INSCRIPTION; une inscription en début d'année).

DEF FINANCEMENT : au négatif, mention d'aspects budgétaires constituant une difficulté

DEF LOCAUX-ESPACE : au négatif, locaux, aménagements qui rendent difficile, compliquent la mise en place de pratiques...

DEF TEMPS AGENDA : pour tous les acteurs; on juge négatifs les aménagements horaires, l'agenda, on relève l'absence de modalités de libération des enseignants pour de la concertation, la difficulté à placer à l'agenda des rencontres avec les parents, les organismes communautaires.

DEF TEMPS PROCESSUS APPRENTISSAGE ELEVE : au négatif, on juge que les élèves n'ont le temps requis pour réaliser leur apprentissage

H3DEF PÉDAGOGIE ET ÉVALUATION

DEF INTERV BES AUTRES : au négatif : particularités des interventions auprès des élèves autres que sous-scolarisés et ayant des besoins autres (EN DOUBLE CODAGE POUR TOUS LES AUTRES CODES)

DEF INTERV SOUSSCOL : au négatif : particularités des interventions auprès des élèves sous-scolarisés (EN DOUBLE CODAGE POUR TOUS LES AUTRES CODES)

DEF MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE : absence de matériel, matériel jugé inadéquat

DEF PEDAGOGIE : mention d'interventions pédagogiques, leur justification, inclut les sorties éducatives. Inclut les modalités d'adaptation de l'enseignement : contenu, matériel, gestion de classes, qui ne facilite pas la mise en place de pratiques

DEF PEDAGOGIE SPECIAUX : mention de projets spéciaux, incluant les projets financés par le MELS qui ne facilite pas la mise en place de pratiques

DEF PROGRAMMES TEXTES OFFICIELS : mention des programmes et textes officiels du MELS qui ne facilite pas la mise en place de pratiques

DEF SERV EVAL FRANC : Les évaluations PENDANT le service (en classe d'accueil, et en soutien) : fréquence de cette évaluation, outils utilisés (entre autres, est-ce une évaluation formative ou sommative ?); utilisation de cette évaluation ? qui ne facilite pas la mise en place de pratique

DEF SERV EVAL MATH : PENDANT le service : idem pour français, qui ne facilite pas la mise en place de pratiques

DEF SERV EVAL DISC: PENDANT le service : idem pour les autres disciplines qui ne facilite pas la mise en place de pratiques

DEF SERV EVAL SOUSSCOL : modalités d'évaluation spécifiques pour les élèves sous-scolarisés qui ne facilite pas la mise en place de pratiques pendant le service.

H4DEF ORGANISATIONNEL –ACTEURS : RÔLES-FONCTIONS-RELATIONS

Ce qui touche au rôle, aux fonctions, aux interventions, à la présence, au soutien, à la mise en place de collaborations, inclut l'arrimage, la consultation, la concertation pour le contenu, les modalités de fonctionnement. Inclut la qualité de l'atmosphère de travail, les caractéristiques des acteurs.

DEF AFFEC PERS : au négatif, mention de l'instabilité du personnel (direction, professeur, soutien, services complémentaires)

DEF COM SCOL : rôle-fonction-intervention de la CS au négatif : absence de support apporté par elle pour la mise en place de pratiques, support jugé inadéquat; inclut la mention de relations difficiles, de collaborations peu harmonieuses, d'ambiance de travail problématique; inclut les caractéristiques personnelles des acteurs clefs de la CS en lien avec leurs fonctions

DEF COMMUNAUTÉ : rôle-fonction-intervention des organismes communautaires, de la communauté environnante au négatif : absence de support apporté par eux, support jugé inadéquat, inclut la mention de relations difficiles, de collaborations peu harmonieuses, d'ambiance de travail problématique; inclut les caractéristiques personnelles des acteurs clefs des organismes communautaires, en lien avec leurs fonctions

DEF CONSUL-INFORM : **On** dénonce l'absence de consultation, d'information ou le fait que les consultations ou les informations sont insuffisantes, inadéquates... Au négatif, on évoque le manque de SUIVI du dossier scolaire de l'élève au cours du service. (Ce suivi peut s'effectuer entre écoles, par exemple l'école de service et l'école de quartier ou entre l'école de service et la commission scolaire.)

DEF DIRECTION : rôle-fonction-intervention de la direction au négatif : absence de support apporté par elle, support jugé inadéquat, inclut la mention de relations difficiles, de collaborations

peu harmonieuses, d'ambiance de travail problématique; inclut les caractéristiques personnelles de la direction, en lien avec ses fonctions

DEF DIVERSITÉ CULT-LING : présence d'une diversité culturelle ou linguistique au sein de l'école et/ou de la classe perçue négativement. On souligne la présence de relations peu harmonieuses entre ces langues et cultures, de tensions intergroupes, ce qui rend plus difficile la mise en place de pratiques. Ce code est parfois associé à la perception des acteurs que la langue française n'est pas la langue d'usage pour la communication entre élèves ou élèves et enseignants. Donc, ce code est parfois un défi pour l'intégration linguistique.

DEF ENS FONCTIONS SPECIF : on souligne l'absence, l'aspect négatif de l'intervention d'un enseignant qui a pris en charge une fonction spécifique dans la mise en œuvre des pratiques (accueillir les élèves les premiers jours par exemple)

DEF EQUIPE ÉCOL : rôle-fonction-intervention de l'équipe-école dans son ensemble (professeurs + service de garde + les services complémentaires) au négatif: absence de support apporté par elle; support jugé inadéquat; inclut la mention de relations difficiles, de collaborations peu harmonieuses, d'ambiance de travail problématique; inclut les caractéristiques personnelles des acteurs, en lien avec leurs fonctions

DEF FAMILLE : rôle-fonction-intervention de la famille (dans son ensemble) : absence de support, support inadéquat apporté par la famille; inclut les relations peu harmonieuses, les collaborations problématiques, la qualité des échanges; inclut les caractéristiques personnelles de membres clefs de cette famille, en lien avec leurs fonctions. On regrette, on dénonce l'absence de famille. Représentations opposées par rapport au choix du modèle à l'école, par rapport à la pédagogie de l'enseignante, etc.

N.B. Ici on parle surtout des ACTIONS (i.e. rôle(s), fonction(s), intervention(s)) et non de ses CARACTÉRISTIQUES (i.e. langues parlées, niveau économique, etc.). (« Qu'est-ce que la famille FAIT ? »)

Voir DÉF CCS FAMILLE pour une description des caractéristiques spécifiques de la famille.

DEF FORMATION-EXPERTISE : Formation, expertise inadéquate, peu pertinente de n'importe quel intervenant en lien avec la réalisation de sa tâche

DEF PARTAGE LANG-COMM : partage d'une même langue (autre que le français, donc peut être l'anglais ou toute autre langue issue de l'immigration), appartenance à une même communauté culturelle vécue au négatif. Ce code renvoie à la perception d'un phénomène de ghettoïsation ou d'exclusion, donc c'est parfois un défi pour l'intégration socio-scolaire.

DEF PERS RESS : rôle-fonction-intervention des personnes ressources (inclut interprète) au négatif : absence de support ou support inadéquat apporté par cette personne, inclut la mention de relations difficiles, de collaborations peu harmonieuses, d'ambiance de travail problématique; inclut les caractéristiques personnelles de cette personne, en lien avec ses fonctions.

DEF PROF ACC-PROF REG : rôle-fonction-intervention de l'équipe des profs d'accueil/soutien et du régulier dans leur ensemble ou d'un membre de l'équipe au négatif:

absence de support apporté par l'équipe, support jugé inadéquat; inclut la mention de relations difficiles, de collaborations peu harmonieuses, d'ambiance de travail problématique; inclut les caractéristiques personnelles d'acteurs clefs de cette équipe, en lien avec leurs fonctions

DEF PROF ACCUEIL: rôle-fonction-intervention de l'équipe des profs d'accueil et de soutien ou d'un membre de l'équipe au négatif : absence de support apporté par elle, support jugé inadéquat; inclut la mention de relations difficiles, de collaborations peu harmonieuses, d'ambiance de travail problématique; inclut les caractéristiques personnelles d'acteurs clefs de cette équipe, en lien avec leurs fonctions

DEF PROF REG : rôle-fonction-intervention de l'équipe des profs du régulier ou d'un membre de l'équipe au négatif : support inadéquat apporté par l'équipe, inclut les relations, les collaborations, l'ambiance de travail; inclut les caractéristiques personnelles d'acteurs clefs de cette équipe, en lien avec leurs fonctions

DEF REL ÉCOLE FAMILLE : au négatif : relation de l'enseignant, de l'équipe école avec la famille de l'élève (NB : famille = parents immédiats et/ou famille élargie) avec ce code on souligne une dimension structurelle qui vient plutôt de l'école et non de la famille, ce qui permet de le distinguer du code DEF- FAMILLE.

DEF REL ELV ACC-ELV ACC : au négatif, relations entre élèves de différentes classes d'accueil, inclut la mention d'absence d'opportunité de rencontre, l'absence de relations.

DEF REL ELV ACC-ELV REG : au négatif, relations entre élèves de l'accueil et du régulier, inclut la mention d'absence d'opportunité de rencontre, l'absence, vécue négativement, de relations.

DEF REL ELV ACC-PROF ACC : au négatif, relations entre élèves de l'accueil et profs d'accueil, l'absence, vécue négativement, de relations.

DEF REL ELV ACC-PROF REG : au négatif, relations entre élèves de l'accueil et profs du régulier, l'absence, vécue négativement, de relations.

DEF REL ELV-ELV : au négatif, relations entre élèves en général, inclut la mention d'absence d'opportunité de rencontre, l'absence de relations.

DEF REL ELV-PROF: au négatif, relations entre élèves et profs, l'absence, vécue négativement, de relations.

DEF RELATION FAMILLE-COMMUNAUTÉ – relations vécues négativement entre la famille de l'enfant et de la communauté qui l'entoure (au sens plus large, pas nécessairement liée à l'école)

DEF SERV COMPL : rôle-fonction-intervention du service complémentaire au négatif : absence de support ou support inadéquat apporté par cette personne, inclut la mention de relations difficiles, de collaborations peu harmonieuses, d'ambiance de travail problématique; inclut les caractéristiques personnelles de ces personnes, en lien avec leurs fonctions

DEF SOUT LING : rôle-fonction-intervention de l'enseignant de soutien au négatif: absence de support apporté par lui, support jugé inadéquat, inclut la mention de relations difficiles, de collaborations peu harmonieuses, d'ambiance de travail problématique; inclut les caractéristiques personnelles de l'enseignant de soutien, en lien avec ses fonctions

H5DEF-CARACTÉRISTIQUES

DEF CCS ELEVE PERSON : au négatif : caractéristiques de l'élève sur le plan de la personnalité ou des caractéristiques physiques qui ne facilitent pas la mise en place de pratiques, inclut l'âge, le vécu antérieur

DEF CCS ELEVE SCOLARITÉ : caractéristiques « scolaires »de l'élève, au négatif : antécédents dans son pays (niveau de l'enfant, les pratiques scolaires avec lesquelles il était familier), niveau en français, dans les autres matières ANGLAIS INCLUS ICI qui ne facilitent pas la mise en place de pratiques

DEF CCS ELEVE SOUS-SCOL : caractéristiques « scolaires »de l'élève sous-scolarisé, au négatif : antécédents dans son pays (niveau de l'enfant, les pratiques scolaires avec lesquelles il était familier), niveau en français, dans les autres matières ANGLAIS INCLUS ICI qui ne facilitent pas la mise en place de pratiques

DEF CCS ENVIRONNEMENT SCOLAIRE : au négatif, les caractéristiques du quartier, du milieu autour de l'école (éléments socio-économique, pluriethnicité, langues

DEF CCS FAMILLE : au négatif : caractéristiques de la famille : socio-culturel, niveau de scolarisation, langues parlées et comprises, communautés ethniques, catégorie d'immigration (NB : famille = parents immédiats et/ou famille élargie). On parle du type de regroupement familial, la présence d'un tuteur, l'absence d'un parent, au négatif.

N.B. Ici on parle des CARACTÉRISTIQUES de la famille, et non de ses ACTIONS. Voir DÉF FAMILLE.

H6DEF – REPRÉSENTATIONS

****Pour REPRES, attention, c'est bien ciblé, on peut évoquer des représentations sur l'apprentissage pour évoquer la nécessité d'un groupe restreint, ce qui facilite l'interaction par exemple, dans le codage cela devient : CF-REGROUP-CLASSE et non REPRES**

DEF REPRES-ENS-APP : mention explicite des représentations négatives de l'enseignement-apprentissage de la langue (FLS et autres), des représentations sur les langues, des matières scolaires, qui impliquent des pratiques spécifiques

DEF REPRES-IMMIGRATION : mention explicite de représentations négatives de l'immigration, des élèves immigrants, de leurs parents, de communautés ethniques, du processus d'intégration, des motifs...

H7DÉF-DIVERS

DÉF AUTRE : tout défi pour lequel nous n'avons pas de code présentement (exemple : distance entre l'école de service et l'école de quartier). De plus, ajouter un commentaire dans QDA miner qui indique le thème du défi.

DEF POINT DE SERVICE : la présence d'un point de service centralisé ne facilite pas la mise en place de pratiques, est vécue négativement.

DÉF POLIT ET PRAT LINGUISTIQUES : la place accordée au français et aux autres langues (de manière officieuse ou officielle) apparaît comme problématique

DÉF REGROUP CLASSE : le nombre d'élèves par classe ne facilitent pas la mise en place de pratiques, le type de regroupement (âge, niveau)

DÉF REGROUP ÉCOLE : le nombre d'élèves dans l'école ne facilite pas la mise en place de pratiques, inclut le type de regroupement

DÉF TÂCHE ACTEURS: au négatif: la tâche apparaît peu facile, peu faisable, sentiment de non compétence

I. DIVERS

ABSENCE – L'acteur mentionne l'absence d'un élément du modèle. À mettre en DOUBLE CODAGE. Exemple : Int. -Y a-t-il des évaluations en mathématiques à l'arrivée des élèves? Rép.- Non.

Attention : Ce n'est pas que le répondant ne sait pas la réponse à la question, mais bien qu'il y a une absence de l'élément dans le modèle, qu'il répond au négatif à la question.

BLA BLA - on garde une trace car pourrait être pertinent mais difficile à classer

DESCRIPTION DU MILIEU – L'acteur décrit le milieu (i.e., l'école).

HIST MOD – On parle de la mise en place, de l'historique du modèle – comment ça a été créé, quand, le raisonnement, les modifications effectuées depuis sa mise en place...

INFOS INCONNUES: si le répondant indique **qu'il NE SAIT PAS**, sans que l'on sache si les informations sont disponibles ou pas A METTRE AVEC DOUBLE CODAGE. **Attention** : Ce n'est pas l'information qui est manquante sur le sujet, c'est le répondant qui souligne, qui indique qu'il ne sait pas.

ORG-PROCEDURIER : fait-on **mention explicite** d'une procédure, politique ou de pratiques officialisées ou non officielles (pratiques habituelles) qui définit l'organisation des services ? EXCLUT LES PROCEDURES D'IRI... Il s'agit d'identifier la mention d'un document dans le

verbatim. Précision : on pourrait parler d'un procédurier pour le passage au régulier, pour l'évaluation pendant le service, pour le regroupement, etc.

POINT CHAUD : discussion, tension entre les répondants

POINT DE SERVICE – On mentionne l'existence d'un point de service centralisé pour l'accueil des immigrants allophones. On décrit le fonctionnement, les services mis en place, etc. Mettre en double codage pour l'élément du modèle correspondant.

PRAT NOV – Y a-t-il des pratiques ayant commencé récemment (i.e., dont on ne connaît pas encore l'efficacité relative aux anciennes pratiques)? **À mettre en double codage avec les éléments descripteurs du modèle.**

J. ÉVALUATION DU MODELE EN GENERAL (entendre INTÉGRATION, GLOBAL OU SPÉCIFIQUE) ET DES DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS DU MODELE

Présentation des PERCEPTIONS DES ACTEURS

Il s'agit d'un double codage pour évaluation

Sur les codages précédents : préciser l'appréciation (faire des inférences- c'est un jugement global) :

Très bien

Bien

Plus ou moins bien

Pas bien

Pas bien du tout

PAS DE JUG : hésitation, refus de porter un jugement

K. PRATIQUES AUTRES QUE VÉCU ACTUEL DANS L'ÉCOLE

Les acteurs mentionnent quelquefois des souvenirs d'autres pratiques ou formulent des souhaits, ou mentionnent des pratiques vécues antérieurement qu'ils ne veulent pas voir reproduire...

Il ne s'agit donc pas de vécu actuel.

Nous conserverons dans le codage la mention de ces pratiques en lien avec un élément du modèle, cela permet de mieux comprendre qu'est ce qui est vu comme une condition facilitante ou un défi. C'est du double codage

Dans ces pratiques, distinguer pratiques souhaitées de pratiques non souhaitées

Distinguer :

Pratiques appuyées par l'expérience vécue dans d'autres écoles, ou lors d'année antérieure ou appuyées par une réflexion poussée, consciente lié à la mention de lecture, de fréquentation de colloques

de

Pratiques non appuyées (projection, rêves, sans approfondissement, sans justification)

PRAT AUT SOUH et APPUY

PRAT AUT SOUH et NON APPUY

PRAT AUT NON SOUH et APPUY

PRAT AUT NON SOUH et NON APPUY

Important : ajouter commentaires/indiquer codes d'éléments du modèle pour indiquer sur quel point porte la suggestion de pratiques

POUR LA SUITE DU FICHIER : COMPLÉTER LE FICHIER EXCEL APRÈS CODAGE

L(R). Formation UNIVERSITAIRE (*à distinguer de expérience) a préparé : DIPL PREP.

Codage/jugement effectué en fonction de la réponse de la personne interviewée à la question, « Est-ce que vous considérez que votre formation et votre expérience vous ont préparés à travailler auprès d'élèves issus de l'immigration ? »

On juge comment la formation a préparé la personne à travailler avec des enfants issus de l'immigration, en utilisant l'un des codes suivants :

LR DIPL PRÉP TRÈS BIEN
LR DIPL PRÉP BIEN
LR DIPL PRÉP PEU
LR DIPL PRÉP PAS DU TOUT

**Si exemplaire : faire mémo

DIPL AMEL SUGG - Suggestions, s'il y a lieu, d'amélioration de la formation initiale (universitaire ou autre) ou des besoins des acteurs en lien avec les élèves issus de l'immigration. Inclure les stages.

L(S). Perfectionnement (formation continue) a préparé :

Codage/jugement effectué en fonction des commentaires de la personne interviewée au niveau des programmes ou des activités de perfectionnement en lien avec les élèves issus de l'immigration.

On juge comment ces programmes/activités ont préparé la personne à travailler avec des enfants issus de l'immigration, en utilisant l'un des codes suivants :

LS PERF PRÉP TRÈS BIEN
LS PERF PRÉP BIEN
LS PERF PRÉP PEU
LS PERF PRÉP PAS DU TOUT

**Si exemplaire : faire mémo

PERF AMÉL SUGG - Suggestions, s'il y a lieu, d'amélioration de la formation CONTINUE (universitaire ou autre) des acteurs en lien avec les élèves issus de l'immigration.

EXPÉ. PREPA - Y a-t-il une mention d'expériences professionnelles ou personnelles plus ou moins pertinentes pour l'enseignement aux allophones ? Si oui, les lister.

L(T). Désir de poursuivre sa formation :

Codage/jugement effectué en fonction de la réponse de la personne interviewée à la question, « Est-ce que vous ressentez le désir/le besoin d'accroître votre formation professionnelle pour améliorer vos interventions ? »

Selon les énoncés analysés, on juge si la personne exprime un désir de poursuivre sa formation en lien avec les élèves issus de l'immigration, en utilisant l'un des codes suivants :

LT POURS FORM TRÈS GRAND DÉSIR

LT POURS FORM DÉSIR

LT POURS FORM PEU DE DÉSIR

LT POURS FORM AUCUN DÉSIR

LT POURS FORM ABST (*Volonté de s'ABSTenir de la question, de ne pas s'exprimer*)

L(U). Poste actuel : choix ou hasard ?

POST ACT CHOIX : Selon le répondant, il occupe son poste actuel par un choix conscient. Il a donc choisi de travailler avec les élèves issus de l'immigration.

POST ACT HAS : Selon le répondant, il occupe son poste actuel par hasard. Il n'a donc PAS choisi de travailler avec les élèves issus de l'immigration, mais il s'est rendu à son poste à cause de circonstances particulières.

L(V). Satisfaction face au poste (spontanément) :

Codage/jugement effectué en fonction de la réponse de la personne interviewée à la question, « Êtes-vous satisfait(e) avec votre poste actuel ? »

On juge si le répondant est satisfait avec son poste actuel, en utilisant l'un des codes suivants :

LV POST ACT TRÈS SATISFAIT

LV POST ACT SATISFAIT

LV POST ACT PEU SATISFAIT

LV POST ACT PAS DU TOUT SATISFAIT

Annexe 13

Tableaux et figures correspondant aux résultats du questionnaire en ligne

Table des matières des tableaux et figures

Annexe 13.1 Portrait du milieu

Figure 1.1 Nombre d'élèves issus de l'immigration (minimum et maximum par CS à l'intérieur des régions administratives) en date du 30 septembre 2005.

Annexe 13.2 Portrait de la clientèle

Repérage

Tableau II.1.1 Repérage Montréal

Tableau II.1.2 Repérage grande région autour de Montréal (Préscolaire)

Tableau III.3 Repérage grande région autour de Montréal (Primaire)

Tableau II.1.4 Repérage grande région autour de Montréal (Secondaire)

Tableau II.1.5 Repérage Montréal VS grande région autour de Montréal (Préscolaire)

Tableau II.1.6 Repérage Montréal VS grande région autour de Montréal (Primaire)

Tableau II.1.7 Repérage Montréal VS grande région autour de Montréal (Secondaire)

Tableau II.1.8 Repérage Ville de Québec

Tableau II.1.9 Repérage les régions (Préscolaire)

Tableau II.1.10 Repérage les régions (Primaire)

Tableau II.1.11 Repérage les régions (Secondaire)

Tableau II.1.12 Repérage Ville de Québec VS les régions (Préscolaire)

Tableau II.1.13 Repérage Ville de Québec VS les régions (Primaire)

Tableau II.1.14 Repérage Ville de Québec VS les régions (Secondaire)

Synthèse des tableaux II.1.1 à II.1.14

Identification

Tableau II.2.1 Identification Montréal

Tableau II.2.2 Identification grande région autour de Montréal (Préscolaire)

Tableau II.2.3 Identification grande région autour de Montréal (Primaire)

Tableau II.2.4 Identification grande région autour de Montréal (Secondaire)

Tableau II.2.5 Identification Montréal VS grande région autour de Montréal (Préscolaire)

Tableau II.2.6 Identification Montréal VS grande région autour de Montréal (Primaire)

Tableau II.2.7 Identification Montréal VS grande région autour de Montréal (Secondaire)

Tableau II.2.8 Identification Ville de Québec

Tableau II.2.9 Identification les régions (Préscolaire)

Tableau II.2.10 Identification les régions (Primaire)

Tableau II.2.11 Identification les régions (Secondaire)

Tableau II.2.12 Identification Ville de Québec VS les régions (Préscolaire)

Tableau II.2.13 Identification Ville de Québec VS les régions (Primaire)

Tableau II.2.14 Identification Ville de Québec VS les régions (Secondaire)

Synthèse des tableaux II.2.1 à II.2.14

Offre des services

Tableau II.3 Personnes décidant de l'offre des services

Figure 2.1 Personnes décidant de l'offre des services

Annexe 13.3 Modèles de services

Tableau III.1 Les modèles de services offerts par région en date du 30 septembre 2005

Figure 3.1 Nombre de minutes de service offert par période de 5 jours

Tableau III.2 Suivi des élèves par région

Figure 3.2 Personnes désignées pour offrir les services de soutien par CS

Tableau III.3 Personnes désignées pour offrir les services de soutien par CS

Tableau III.4 Éléments les plus souvent sélectionnés comme favorisant la mise en place des services

Figure 3.3 Proportion des élèves bénéficiant de services complémentaires en date du 30 septembre 2005

Annexe 13.4 Fin des services

Tableau IV.1 Personnes décidant de la fin des services de soutien

Tableau IV.2 Raisons invoquées pour mettre fin aux services complémentaires

Annexe 13.5 Gestion organisationnelle

Figure 5.1 Pourcentage des écoles possédant ou non une politique locale d'accueil et d'intégration par région

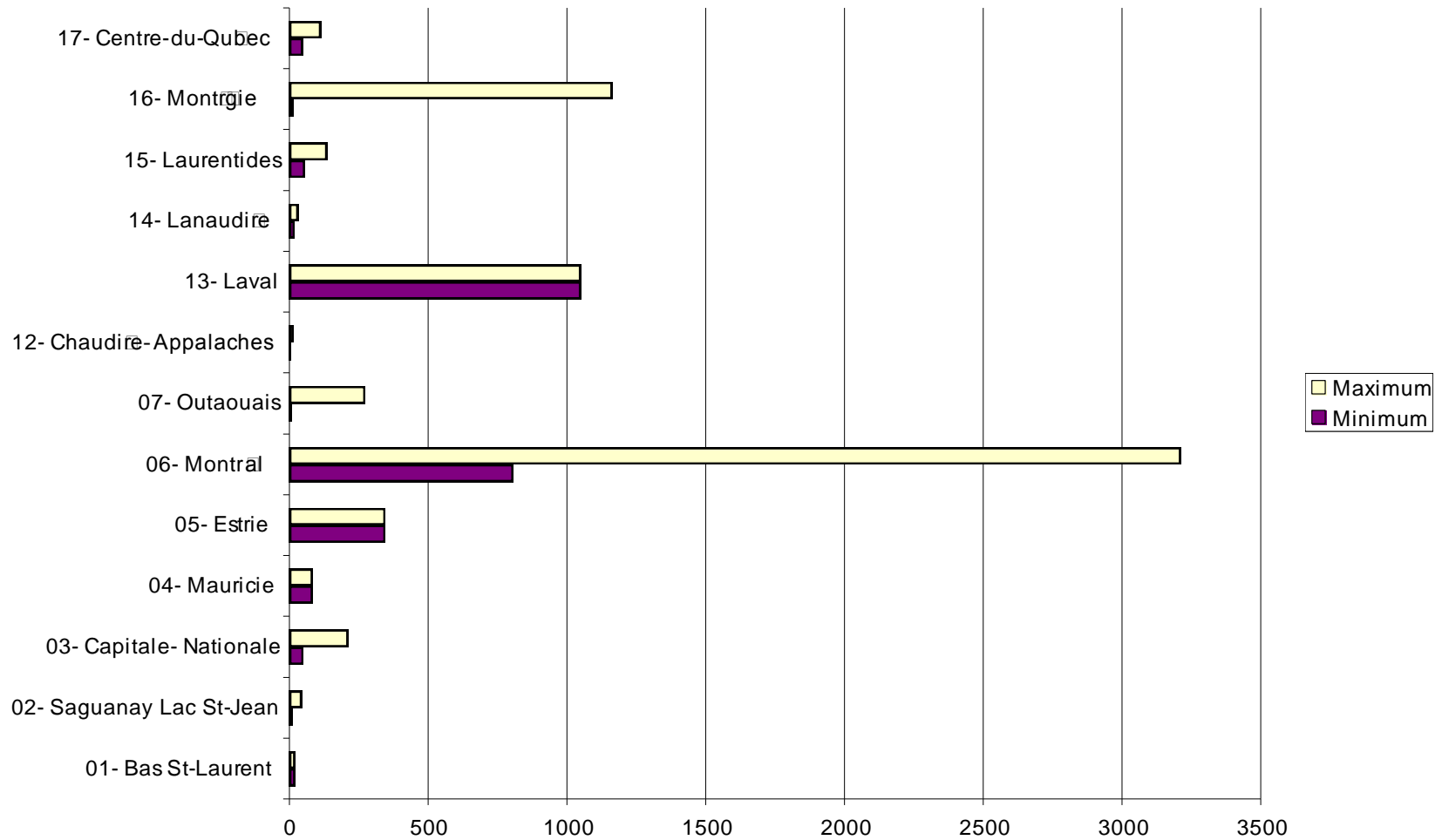
Tableau V.1 Responsabilité de l'organisation des points de services

Figure 5.2 Responsabilité de l'organisation des services de soutien par région

Annexe 13. 1

Portrait du milieu

Figure 1.1 Nombre d'élèves issus de l'immigration (minimum et maximum par commission scolaire ^ l'intérieur des régions administratives) en date du 30 septembre 2005



Annexe 13. 2

Portrait de la clientèle

**Montréal- Repérage
Précolaire- Éléments considérés**

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | | Langue maternelle | | | | Demande des parents | | | | Signalement d'un enseignant | | | | Autres | | |
|--|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|--------|---|---|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | |
| 761000 | | | | X | | | X | | | | | | | | | | | | | | X | | |
| 762000 | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | X | | |
| 763000 | X | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | X | | |
| Total /3 | 2 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | 3 | | | | | | | | 1 | 1 | 1 |
| Primaire- Éléments considérés | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 761000 | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | | | | X | | |
| 762000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | | X | | |
| 763000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | | X | | |
| Total /3 | 2 | | 1 | | 2 | | | | | 1 | | | | 3 | | | | | | | 1 | 1 | 1 |
| Secondaire- Éléments considérés | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 761000 | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | | | | X | | |
| 762000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | | X | | |
| 763000 | | | X | | | | | | | X | | | | | X | | | | | | X | | |
| Total /3 | 1 | | 2 | | 1 | | | | | 1 | | | | 3 | | | | | | | 2 | 1 | 1 |
| Compilation des éléments considérés par les CS (3 CS) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /9 | 5 | 3 | | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 9 | | | | 1 | 2 | 6 | | 1 | 3 | 2 | 3 | | 3 | |

Légende
T= Toujours
S= Souvent
P= Parfois
J= Jamais
N-C franç.= Non- connaissance du français
CS= Commissions scolaires
N.B. Trois commissions scolaires sont présentes sur le territoire de Montréal.

Commentaire pour le tableau II.1.1

Ce tableau a pour but de rendre compte des éléments considérés par les commissions scolaires de l'Île de Montréal pour le repérage initial des élèves issus de l'immigration pour tous les niveaux, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à reconnaître, lors de l'inscription, les élèves sujets à recevoir des services de soutien.

En observant le *tableau II.1.1*, il est évident que les éléments se révélant avoir une plus grande importance quand il s'agissait du repérage des élèves étaient le nom de l'élève et sa langue maternelle. L'importance était moindre, mais toujours présente selon le niveau, en ce qui concerne son lieu de naissance. Par contre, le repérage effectué par les commissions scolaires de l'Île de Montréal n'accordait généralement pas la priorité à la demande des parents ou au signalement d'un enseignant du régulier afin de déterminer le besoin de services chez un élève allophone. Il est à noter que trois autres moyens ont été répertoriés par certaines commissions scolaires quant au repérage. La non-connaissance du français était mentionnée à deux reprises comme étant un élément considéré à l'admissibilité du service par une des commissions scolaires aux niveaux primaire et secondaire, alors qu'une autre commission scolaire se basait, entre autres, sur un test de classement pour déterminer les besoins de l'élève quant à l'apprentissage de la langue.

En bref, le tableau nous démontre visiblement que les commissions scolaires de l'Île de Montréal se basaient essentiellement sur les informations générales de l'enfant (nom et langue maternelle) pour le repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services de soutien.

Tableau II.1.3

**La grande région autour de Montréal- Repérage
Primaire- Éléments considérés**

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | | Langue maternelle | | | | Demande des parents | | | | Signalement d'un enseignant (rep.) | | | | Autres | | | | |
|---|----------------|----------|----------|----------|-------------------|----------|----------|---|-------------------|---|---|---|---------------------|----------|----------|---|------------------------------------|----------|----------|----------|----------|--|--|---|------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | | | |
| 771000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | | X | |
| 772000 | | | | X | | X | | | X | | | | | | X | | | X | | | | | | | |
| 773000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| 831000 | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | | |
| 841000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | X | | | | | | Éva. lang. |
| 842000 | | | | X | | | X | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | |
| 851000 | | | | | | | X | | X | | | | | X | | | | X | | | | | | | |
| 852000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | |
| 862000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | Éva. oral |
| 863000 | | | X | | | | | | X | | | | | | X | | | | X | | | | | | Secrétaire |
| 864000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | |
| 865000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | | | | | |
| 866000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 867000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | X | | X | | | | | | | | |
| 868000 | | | X | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | |
| 869000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | |
| Compilation des éléments considérés par les CS (16 CS) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total/ 16 | 10 | 3 | 1 | 2 | 13 | 2 | 1 | | 16 | | | | 10 | 3 | 3 | | 8 | 3 | 3 | 2 | 3 | | | | |

Légende
T= Toujours
S= Souvent
P= Parfois
J= Jamais
CS= Commissions scolaires
Éva.= Évaluation
Lang.= Langagière
N.B. Seize commissions scolaires sont présentes sur le territoire de la grande région de Montréal.

Commentaire pour le tableau II.1.3

Ce tableau a pour but de rendre compte des éléments considérés par les commissions scolaires de la grande région autour de Montréal pour le repérage initial des élèves issus de l'immigration au niveau primaire, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à reconnaître, lors de l'inscription, les élèves sujets à recevoir des services de soutien.

En observant le *tableau II.1.3*, il est évident que les éléments se révélant avoir une plus grande importance quand il s'agissait du repérage des élèves étaient la langue maternelle de l'élève et son lieu de naissance. L'importance était moindre, mais toujours présente en ce qui concerne le nom de l'élève et la demande des parents. Le signalement d'un enseignant du régulier était considéré comme important pour la moitié des CS, alors que l'autre moitié ne l'utilisait pas lors du repérage. Il est à noter que trois autres moyens ont été répertoriés par certaines commissions scolaires quant au repérage des élèves nécessitant des services de francisation. Une évaluation orale et une évaluation langagière étaient mentionnées comme étant des éléments considérés à l'admissibilité du service par deux des commissions scolaire lorsqu'il était question d'un élève issu de l'immigration de niveau primaire. Une autre commission scolaire a indiqué que le signalement de la secrétaire pouvait être parfois utile pour le repérage des élèves allophones.

En bref, le tableau nous démontre visiblement que les commissions scolaires de la grande région autour de Montréal prenaient en considération comme éléments principaux le lieu de naissance de l'élève et sa langue maternelle pour effectuer le repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services de soutien.

Tableau II.1.4

La grande région autour de Montréal- Repérage
Secondaire- Éléments considérés

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | | Langue maternelle | | | | Demande des parents | | | | Signalement d'un enseignant (rep.) | | | | Autres |
|---|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|------------------------------------|---|---|---|------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | |
| 771000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| 772000 | | | | X | | X | | | X | | | | | | X | | | X | | | |
| 773000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| 831000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 841000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | X | | | | X | | Éva. lang. |
| 842000 | | | X | | | X | | | | X | | | X | | | | X | | | | |
| 851000 | | X | | | | X | | | X | | | | | | X | | | X | | | |
| 852000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| 862000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | X | Test |
| 863000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | X | | | X | | | |
| 864000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | X | | | | X | | |
| 865000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | X | | | X | | | Conseiller |
| 866000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| 867000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | X | | X | | | | |
| 868000 | | | | X | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| 869000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| <i>Compilation des éléments considérés par les CS (16 CS)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total/ 15 | 11 | 1 | 1 | 2 | 12 | 3 | | | 14 | 1 | | | 8 | 2 | 5 | | 6 | 5 | 3 | 1 | 3 |

Légende

- T= Toujours
- S= Souvent
- P= Parfois
- J= Jamais
- LO= langage oral
- CS= Commissions scolaires
- Éva.lang.= Évaluation langagière
- N.B. Seize commissions scolaires sont présentes sur le territoire de la grande région de Montréal, mais seulement quinze CS ont répondu à cette section de cette questionnaire.

Commentaire pour le tableau II.1.4

Ce tableau a pour but de rendre compte des éléments considérés par les commissions scolaires de la grande région autour de Montréal pour le repérage initial des élèves issus de l'immigration au niveau secondaire, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à reconnaître, lors de l'inscription, les élèves sujets à recevoir des services de soutien.

En observant le *tableau II.1.4*, il est évident que les éléments se révélant avoir une plus grande importance quand il s'agissait du repérage des élèves étaient le nom de l'élève, sa langue maternelle et son lieu de naissance. Environ la moitié des commissions scolaires prenaient en compte la demande des parents, mais le signalement d'un enseignant du régulier n'était que rarement utilisé. Il est à noter que trois autres moyens ont été répertoriés par certaines commissions scolaires quant au repérage des élèves nécessitant des services de francisation. Une évaluation langagière, le test Matrice de Raven, servant à évaluer l'oral, et le recours à un conseiller en orientation ont été mentionnés comme étant des moyens optionnels fréquemment utilisés dans trois des commissions scolaires pour le repérage des élèves allophones.

En bref, le tableau nous démontre visiblement que les commissions scolaires de la grande région autour de Montréal prenaient en considération les informations générales de l'élève (son nom, son lieu de naissance et sa langue maternelle) pour effectuer le repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services de soutien, mais peu d'éléments autres (demande des parents et signalement par un enseignant).

Tableau II.1.5

Montréal VS la grande région de Montréal- Repérage
Précolaire- Éléments considérés

La grande région de Montréal

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | | Langue maternelle | | | | Demande des parents | | | | Signalement enseignant | | | | Autres | | | | |
|-----------|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|------------------------|---|---|---|--------|--|--|--|--------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | | | |
| 771000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| 772000 | | | | X | X | | | | X | | | | | | | | | X | | | | | | | |
| 773000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | |
| 831000 | X | | | | | X | | | X | | | | | | X | | | | X | | | | | | |
| 841000 | X | | | | | | | | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | Éva. dossier |
| 842000 | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | | | | | | |
| 851000 | | | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| 852000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | |
| 862000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | Éva. la C.O. |
| 863000 | | | | X | | | | | X | | | | | | X | | X | | | | | | | | Intervenante |
| 864000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | Éva. lang. |
| 865000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | Dossier |
| 866000 | | | | X | | | | | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | |
| 867000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | |
| 868000 | | | | | | X | | | X | | | | | | X | | X | | | | | | | | |
| 869000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | Rencontre |
| Total/ 16 | 10 | 3 | 1 | 2 | 14 | 1 | 1 | 1 | 15 | 1 | | | 9 | 6 | 1 | | 9 | 3 | 3 | 1 | | | | | 6 |

Montréal

| CS | Nom | | | | Lieu | | | | LM | | | | Demande | | | | Signalement | | | | Autres | | | | |
|-----------|-----|---|---|---|------|---|---|---|----|---|---|---|---------|---|---|---|-------------|---|---|---|--------|--|--|---|---|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | | | |
| 761000 | | | | X | | X | | | X | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 762000 | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 763000 | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| Total/ 3 | 2 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | | | | | | 3 | | | 1 | 1 | 1 | | | | | |
| Total/ 19 | 12 | 3 | 1 | 3 | 15 | 2 | 2 | | 18 | 1 | | | 9 | 6 | 4 | | 9 | 4 | 4 | 2 | | | | | 6 |

Légende
 T= Toujours
 S= Souvent
 P= Parfois
 J= Jamais
 C.O. = Communication orale
 CS= Commissions scolaires
 Éva. lang.= Évaluation langagière

N.B.
 Seize CS présentes sur le territoire de la grande région de Montréal et trois CS sont situés sur l'île de Montréal.
 Le total est donc constitué de dix-neuf CS.

Commentaire pour le tableau II.1.5

Le but de ce tableau est de comparer les résultats des commissions scolaires de l'Île de Montréal et ceux des commissions scolaires de la grande région autour de Montréal et d'en retirer les points marquants. Ce tableau permet d'identifier les éléments considérés comme importants par ces deux régions principales pour le repérage des élèves issus de l'immigration au niveau préscolaire.

En observant le *tableau II.1.5*, il est possible de constater que les commissions scolaires des deux régions utilisent en général les mêmes éléments pour le repérage. En effet, en regardant les totaux des éléments les plus utilisés, le nom de l'élève, son lieu de naissance et sa langue maternelle se révélaient être privilégiés par les commissions scolaires. Les avis étaient partagés, en ce qui concerne la demande des parents. Six autres moyens ont été répertoriés quant au repérage. Ces autres éléments considérés n'étaient utilisés que par des commissions scolaires de la grande région autour de Montréal.

En bref, le tableau nous démontre que les commissions scolaires de l'Île de Montréal et de la grande région autour de Montréal se basaient sur les informations générales de l'enfant (le nom de l'élève, son lieu de naissance et sa langue maternelle) lors du repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services d'accueil et d'intégration. Quant aux autres éléments considérés, Montréal n'avait recours à aucun autre moyen de repérage alors que des seize commissions scolaires de la grande région autour de Montréal, dix ont différents moyens d'effectuer ce repérage.

Tableau II.1.6

**Montréal VS la grande région de Montréal- Repérage
Primaire- Éléments considérés**

La grande région de Montréal

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | | Langue maternelle | | | | Demande des parents | | | | Signalement enseignant | | | | Autres | | | | |
|-----------------|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|------------------------|---|---|---|------------|--|---|------------|---|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | | | |
| 771000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 772000 | | | | X | | X | | | X | | | | | | X | | | X | | | | | | X | |
| 773000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| 831000 | X | | | | | X | | | X | | | | | | X | | | | X | | | | | | |
| 841000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | | X | Éva. lang. | | | | |
| 842000 | | | | X | | | X | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| 851000 | | | X | | X | | | | X | | | | | | X | | | X | | | | | | | |
| 852000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| 862000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | | | Éva. oral | | X | | |
| 863000 | | | X | | X | | | | X | | | | | | X | | | | | | Secrétaire | | | | |
| 864000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| 865000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | | | | | |
| 866000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | | X | | | | | | | |
| 867000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | X | | X | | | | | | | | |
| 868000 | | | X | | X | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| 869000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| Total/16 | 10 | 3 | 1 | 2 | 13 | 2 | 1 | | 16 | | | | 10 | 3 | 3 | | 8 | 3 | 3 | 2 | | | | 3 | |
| Montréal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 761000 | | X | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | X | |
| 762000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | N-C franç. | |
| 763000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| Total/3 | 2 | 1 | | | 2 | | | | 3 | | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | | | 1 | 1 |
| Total/19 | 12 | 4 | 1 | 2 | 15 | 2 | 1 | 1 | 19 | | | | 11 | 4 | 4 | | 9 | 3 | 4 | 3 | | | | 4 | 4 |

Légende

T= Toujours

S= Souvent

P= Parfois

J= Jamais

LO= langage oral

CS= Commissions scolaires

Éva.= Évaluation

Lang.=
Langagières

N.B.

Seize commissions scolaires sont présentes sur le territoire de la grande région de Montréal, mais seulement quinze CS ont répondu à cette section du questionnaire. De plus, trois CS sont situées sur l'île de Montréal, ce qui fait un total de dix-huit CS.

Commentaire pour le tableau II.1.6

Le but de ce tableau est de comparer les résultats des commissions scolaires de l'Île de Montréal et ceux des commissions scolaires de la grande région autour de Montréal et d'en retirer les points marquants. Ce tableau permet d'identifier les éléments considérés comme importants par ces deux régions pour le repérage des élèves issus de l'immigration au niveau primaire.

En observant le *tableau II.1.6*, il est possible de constater que les commissions scolaires des deux régions utilisent en général les mêmes éléments pour le repérage. En effet, regardant les totaux des éléments considérés comme importants, le nom de l'élève, son lieu de naissance et sa langue maternelle se révélaient être privilégiés par les commissions scolaires. La demande des parents et le signalement par un enseignant de la classe ordinaire étaient, en général, beaucoup moins pris en considération. Une évaluation langagière, une évaluation orale, l'avis de la secrétaire et la non-connaissance du français sont d'autres moyens utilisés qui ont été répertoriés quant au repérage. Ces autres éléments considérés étaient présents en majorité au sein des commissions scolaires de la grande région de Montréal.

En bref, le tableau nous démontre que les commissions scolaires de l'Île de Montréal et de la grande région de Montréal se basaient sur les informations générales de l'enfant (le nom de l'élève, son lieu de naissance et sa langue maternelle) lors du repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services d'accueil et d'intégration. Quant aux autres éléments considérés, Montréal avait très peu recours à d'autres moyens de repérage comparativement aux commissions scolaires de la grande région de Montréal.

Tableau II.1.7

Montréal et la grande région de Montréal- Repérage
Secondaire- Éléments considérés

La grande région de Montréal

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | Langue maternelle | | | Demande des parents | | | | Signalement enseignant | | | | Autres | | | | | |
|-----------------|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|-------------------|---|----|---------------------|---|---|---|------------------------|---|--|--|------------|---|---|---|---|------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | | | | | | |
| 771000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | |
| 772000 | | | | X | | X | | | | | | | | | X | | | | | | | | | |
| 773000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | |
| 841000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | | X | | | | | | | | |
| 842000 | | | X | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| 851000 | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | |
| 852000 | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | |
| 862000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | | X | | | | | | | | |
| 863000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | |
| 864000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | |
| 865000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | Conseiller | | | | | |
| 866000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | |
| 867000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | |
| 868000 | | | | X | X | | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | |
| 869000 | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | |
| Total /15 | 11 | 1 | 1 | 2 | 12 | 3 | | | | 14 | 1 | | | 8 | 2 | 5 | | | 6 | 5 | 3 | 1 | 3 | |
| Montréal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 761000 | | X | | | | | | X | | X | | | | | | X | | | | | | | X | |
| 762000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | | X | | | | | | | | N-C franç. |
| 763000 | | X | | | | | | X | | X | | | | | X | | | | | | | | | Classement |
| Total /3 | 1 | 2 | | | 1 | | | 1 | 1 | 3 | | | | | 1 | 2 | | | | | | 2 | | |
| Total /19 | 12 | 3 | 1 | 2 | 13 | 3 | 1 | 1 | 1 | 17 | 1 | | | 8 | 3 | 7 | | | 6 | 7 | 3 | 2 | | 5 |

Légende

T= Toujours

S= Souvent

P= Parfois

J= Jamais

LO= langage oral

CS= Commissions scolaires

Éva.= Évaluation

Lang.= Langagières

N.B.

Setze

commissions scolaires sont présentes sur le territoire de la grande région de Montréal, mais seulement quinze CS ont répondu à cette section du questionnaire.

De plus, trois CS sont situées sur l'île de Montréal ce qui fait un total de dix-huit CS.

Commentaire pour le tableau II.1.7

Le but de ce tableau est de comparer les résultats des commissions scolaires de l'Île de Montréal et ceux des commissions scolaires de la grande région autour de Montréal et d'en tirer les points marquants. Ce tableau permet d'identifier les éléments considérés comme importants par ces deux régions pour le repérage des élèves issus de l'immigration au niveau secondaire.

En observant le *tableau II.1.7*, il est possible de constater que les commissions scolaires des deux régions utilisent, en général, les mêmes éléments pour le repérage. En effet, en regardant les totaux des éléments les plus souvent considérés comme importants par les commissions scolaires, le nom de l'élève, son lieu de naissance et sa langue maternelle se révélaient être privilégiés. La demande des parents et le signalement par un enseignant de la classe régulière étaient, en général, beaucoup moins pris en considération. Cinq autres moyens ont été répertoriés quant au repérage. Ces autres éléments utilisés étaient bien répartis entre les commissions scolaires de l'Île de Montréal et la grande région autour de Montréal.

En bref, le tableau nous démontre que les commissions scolaires de l'Île de Montréal et de la grande région de Montréal se basaient essentiellement sur les informations générales de l'enfant (le nom de l'élève, son lieu de naissance et sa langue maternelle) lors du repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services d'accueil et d'intégration. Quant aux autres éléments considérés, Montréal et la grande région de Montréal offrent un portrait très ressemblant.

Tableau II.1.8

**Québec- Repérage
Précolaire- Éléments considérés**

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | | Langue maternelle | | | | Demande des parents | | | | Signalement d'un enseignant | | | | Autres | | | |
|--|----------------|----------|----------|---------|-------------------|----------|----------|---------|-------------------|----------|---------|---------|---------------------|----------|----------|---------|-----------------------------|----------|---------|---------|-------------|---------|---------|----------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | | |
| 732000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | | | |
| 733000 | X | | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | |
| 734000 | | X | | | | X | | | X | | | | | | X | | X | | | | Éducateurs | | | |
| Total /3 | 2 | 1 | | | 2 | 1 | | | 3 | | | | 2 | 1 | | | 2 | 1 | | | 1 | | | |
| Primaire- Éléments considérés | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 732000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | Inscription | | | |
| 733000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | | | |
| 734000 | | X | | | | X | | | X | | | | | X | | | X | | | | | | | |
| Total /3 | 2 | 1 | | | 2 | 1 | | | 3 | | | | 2 | 1 | | | 1 | 2 | | | 1 | | | |
| Secondaire- Éléments considérés | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 732000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | | X |
| 733000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | |
| 734000 | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | | | | | | |
| Total /3 | 2 | 1 | | | 2 | 1 | | | 2 | 1 | | | 2 | 1 | | | 2 | | | | 1 | | | |
| Compilation des éléments considérés par les CS (3 CS) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /9 | 6 | 1 | 2 | | 6 | 2 | 1 | | 8 | 1 | | | 6 | 1 | 2 | | 5 | 3 | | | 1 | | | 2 |

Légende

T= Toujours

S= Souvent

P= Parfois

J= Jamais

CS=

Commissions
scolaires

N.B.
Trois
commissions
scolaires sont
présentes sur le
territoire de la
Ville de Québec.

Commentaire pour le tableau II.1.8

Ce tableau a pour but de rendre compte des éléments considérés par les commissions scolaires de la ville de Québec pour le repérage initial des élèves issus de l'immigration pour tous les niveaux, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à reconnaître, lors de l'inscription, les élèves sujets à recevoir des services de soutien.

En observant le *tableau II.1.8*, il est évident que tous les éléments mentionnés se révélaient être importants. Il est à noter que deux autres moyens ont été répertoriés par certaines commissions scolaires quant au repérage des élèves nécessitant des services de francisation. Au niveau du préscolaire, une commission scolaire avait recours aux éducateurs des services de garde pour le repérage des élèves allophones. Au primaire, une autre commission scolaire avait indiqué que la première inscription de l'élève à une autre école, s'il en existait une, était examinée pour déterminer les besoins de l'élève.

En bref, le tableau nous révèle que la plupart des commissions scolaires de la ville de Québec prenaient une décision en se basant sur les cinq éléments indiqués dans le questionnaire (nom de l'élève, lieu de naissance, langue maternelle, demande des parents et signalement d'un enseignant du régulier) pour effectuer le repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services de soutien.

Tableau II.1.9
Les régions- Repérage
Précolaire- Éléments considérés

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | | Langue maternelle | | | | Demande des parents | | | | Signalement d'un enseignant | | | | Autres |
|---|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | |
| 713000 | | | X | | X | | | | X | | | | | | X | | | | | X | Éva. lang. |
| 722000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 723000 | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | | | | X | |
| 724000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 741000 | | | X | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| 752000 | | | X | | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | CSRS |
| 822000 | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | X | | | | |
| 823000 | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| 824000 | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | |
| 872000 | | | X | | X | | | | X | | | | X | | | | | | X | | Comité |
| 873000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | Serv. Acc. |
| Compilation des éléments considérés par neuf des onze CS répondantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /9 | 4 | | 4 | 1 | 7 | 1 | | 1 | 7 | | 1 | 1 | 5 | 2 | 2 | | 2 | 3 | 3 | 1 | 4 |

Légende

T= Toujours
S= Souvent
P= Parfois
J= Jamais

CS= Commissions scolaires
Lang= Langues
Inter= Intervenant
Serv.= Service
Acc.= Accueil

N.B.
Onze commissions scolaires sont présentes dans les régions, mais seulement neuf ont complété cette section.

Tableau II.1.9

Ce tableau a pour but de faire part des éléments considérés par les commissions scolaires des régions pour le repérage initial des élèves issus de l'immigration au niveau préscolaire, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à reconnaître, lors de l'inscription, les élèves sujets à recevoir des services de soutien.

En observant le *tableau II.1.9*, il est évident que les éléments se révélant avoir une plus grande importance quand il s'agissait du repérage des élèves étaient sa langue maternelle et son lieu de naissance. L'importance était moindre, mais toujours présente en ce qui concerne le nom de l'élève et la demande des parents. Par contre, le signalement d'un enseignant du régulier était moins fréquemment utilisé comme moyen de repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services de soutien. Il est à noter que quatre autres moyens ont été répertoriés par certaines commissions scolaires soit, une évaluation langagière, un intervenant du CSRS, le recours à un comité et à un service d'accueil ayant été établi par la commission scolaire.

En bref, le tableau nous indique visiblement que les commissions scolaires des régions prenaient en considération les informations générales de l'élève (son lieu de naissance et sa langue maternelle) pour effectuer le repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services de soutien, mais peu le signalement d'un enseignant du régulier.

Tableau II.1.10

*Les régions- Repérage
Primaire- Éléments considérés*

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | | Langue maternelle | | | | Demande des parents | | | | Signalement d'un enseignant | | | | Autres |
|---|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|------------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | |
| 713000 | | | X | | X | | | | X | | | | | | | X | | | | X | |
| 722000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 723000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| 724000 | | X | | | | X | | | X | | | | | | | X | X | | | | Prob. psycho. |
| 741000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | | CSRS intervenant |
| 752000 | | | X | | | | X | | X | | | | | | | X | | | | X | |
| 822000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | | |
| 823000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| 824000 | | | | X | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | | |
| 872000 | | | X | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | Comité d'acc. |
| 873000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | Service d'acc. |
| <i>Compilation des éléments considérés par dix des onze CS ré pondantes</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /9 | 5 | 1 | 3 | 1 | 8 | | 2 | | 10 | | | | 3 | 4 | 3 | | 3 | 4 | 3 | | 4 |

Légende
 T= Toujours
 S= Souvent
 P= Parfois
 J= Jamais
 CS= Commissions scolaires
 Inter.= Intervenant
 Prob.= Problème
 Psycho.= Psychologique
 Acc.= Accueil
 N.B. Onze commissions scolaires sont présentes dans les régions, mais seulement dix ont complété cette section.

Commentaire pour le tableau II.1.10

Ce tableau a pour but de représenter les éléments considérés par les commissions scolaires des régions pour le repérage initial des élèves issus de l'immigration au niveau primaire, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à reconnaître, lors de l'inscription, les élèves sujets à recevoir des services de soutien.

En observant le *tableau 2.1.10*, il est évident que les éléments les plus souvent considérés comme importants quand il s'agissait du repérage des élèves étaient le lieu de naissance de l'élève et sa langue maternelle. Les avis étaient partagés, en ce qui concerne le nom de l'élève. Par contre, le repérage effectué par les commissions scolaires des régions n'accordait pas la priorité dans l'ensemble à la demande des parents ou au signalement d'un enseignant du régulier afin de déterminer le besoin de service chez un élève allophone. Il est à noter que quatre autres moyens ont été répertoriés lorsqu'il est question du repérage d'un élève issu de l'immigration de niveau primaire. Des problèmes psychologiques dus à la guerre, un intervenant du CSRS, un comité d'accueil et un service d'accueil établi par la commission scolaire étaient mentionnés comme pouvant être utilisés.

En bref, le tableau nous montre visiblement que les commissions scolaires des régions se basaient essentiellement sur les informations générales de l'enfant (son lieu de naissance et sa langue maternelle) pour effectuer le repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services de soutien, mais peu les autres informations (la demande des parents et le signalement d'un enseignant).

Tableau II.1.11
Les régions- Reperage
Secondaire- Éléments considérés

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | | Langue maternelle | | | | Demande des parents | | | | Signalement enseignant | | | | Autres |
|--|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|------------------------|---|---|---|------------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | |
| 713000 | | | X | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| 722000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 723000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| 724000 | | | X | | | | X | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| 741000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | | |
| 752000 | | | X | | | X | | | X | | | | X | | | | | | X | | CSRS intervenant |
| 822000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | | |
| 823000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| 824000 | | | | X | X | | | | X | | | | | | | | X | | | | |
| 872000 | | | X | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | Comité d'acc. |
| 873000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | Service d'acc. |
| <i>Compilation des éléments considérés par dix des onze CS répondantes</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /9 | 5 | 1 | 3 | 1 | 8 | 1 | 1 | | 10 | | | | 5 | 5 | | | 6 | 2 | 2 | | 3 |

Légende
T= Toujours
S= Souvent
P= Parfois
J= Jamais
CS= Commissions scolaires
Acc.= Accueil
N.B. Onze commissions scolaires sont présentes dans les régions, mais seulement dix ont complété cette section.

Commentaire pour le tableau II.1.11

Ce tableau a pour but de représenter les éléments considérés par les commissions scolaires des régions pour le repérage initial des élèves issus de l'immigration au niveau secondaire, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à déterminer, lors de l'inscription, les élèves sujets à recevoir des services de soutien.

En observant le *tableau II.1.11*, il est évident que les éléments se révélant avoir une plus grande importance quand il s'agissait du repérage des élèves étaient son lieu de naissance et sa langue maternelle. L'importance était moindre, mais toujours présente en ce qui concerne le nom de l'élève, la demande des parents et le signalement d'un enseignant au régulier. Il est à noter que trois autres moyens ont été répertoriés par certaines commissions scolaires quant au repérage des élèves nécessitant des services de francisation. Un intervenant du CSRS, un comité d'accueil et un service d'accueil établi par la commission scolaire étaient mentionnés comme étant des éléments considérés.

En bref, le tableau nous démontre visiblement que les commissions scolaires des régions prenaient en considération tous les éléments identifiés dans le questionnaire et avaient même recours à plusieurs autres moyens pour effectuer le repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services de soutien.

Tableau II.1.12

Québec vs les régions- Répérage
Préscolaire- Éléments considérés

Les régions

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | Langue maternelle | | | Demande des parents | | | | Signalement d'un enseignant | | | Autres |
|--------|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|-------------------|---|---|---------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|-------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | |
| 713000 | | | X | | X | | | | X | | | | | | | X | | Éva. lang. |
| 723000 | X | | | | X | | | X | | | | | | | | | X | |
| 724000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 741000 | | | X | | X | | | X | | | | X | | | | | | |
| 752000 | | | X | | X | | | X | | | | | | | | X | | CSRS inter. |
| 822000 | X | | | | | X | | X | | | X | | | | | X | | |
| 823000 | X | | | | X | | | X | | | | | | | | | | |
| 824000 | | | | X | | | X | | | X | | | | | | X | | |
| 872000 | | | X | | X | | | X | | | | | | | | X | | Comité |
| 873000 | X | | | | X | | | X | | | | | | | | X | | Serv. Acc. |

Compilation des éléments considérés par neuf des dix CS répondantes (Régions)

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|
| Total/9 | 4 | 4 | 4 | 1 | 7 | 1 | | 1 | 7 | 1 | 1 | 1 | 5 | 2 | 2 | | 2 | 3 | 3 | 1 | 5 |
|---------|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|

Québec

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | Langue maternelle | | | Demande des parents | | | | Signalement d'un enseignant | | | Autres | | | |
|----------|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|-------------------|----|---|---------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|--------|---|---|------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | | | |
| 732000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| 733000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| 734000 | | X | | | X | | | | X | | | | | | X | | X | | | | Éducateurs |
| Total/3 | 2 | 1 | | | 2 | 1 | | | 3 | | | | 2 | | 1 | | 2 | 1 | | | 1 |
| Total/12 | 6 | 1 | 4 | 1 | 9 | 2 | | 1 | 10 | 1 | 1 | | 7 | 2 | 3 | | 4 | 4 | 3 | 1 | 6 |

Commentaire pour le tableau II.1.12

Le but de ce tableau est de comparer les résultats des commissions scolaires de la Ville de Québec et ceux des commissions scolaires des régions et d'en dégager les points marquants. Ce tableau permet cerner les éléments considérés comme importants par ces deux régions pour le repérage des élèves issus de l'immigration au niveau préscolaire.

En observant le *tableau II.1.12*, il est possible de constater que les commissions scolaires des deux régions utilisent, en général, les mêmes éléments pour le repérage. En effet, en regardant les totaux des éléments les plus souvent considérés comme importants par les commissions scolaires, le lieu de naissance de l'élève et sa langue maternelle se révélaient être privilégiés par les commissions scolaires. Six autres moyens ont été répertoriés quant au repérage. Cinq de ces éléments étaient utilisés par des commissions scolaires des régions.

En bref, le tableau nous indique que les commissions scolaires de la Ville de Québec et des régions se basaient essentiellement sur les informations générales de l'enfant (son lieu de naissance et sa langue maternelle) lors du repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services d'accueil et d'intégration. Quant aux autres éléments considérés, Québec n'avait pas recours à plusieurs autres moyens de repérage contrairement aux régions.

Tableau II.1.13

**Québec vs les régions - Repérage
Primaire- Éléments considérés**

Les régions

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | | Langue maternelle | | | | Demande des parents | | | | Signalement d'un enseignant | | | | Autres |
|--|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|----------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | |
| 713000 | | | X | | X | | | | X | | | | | | | X | | | | X | |
| 723000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | |
| 724000 | | X | | | | | X | | X | | | | | | X | | X | | | | Prob. psycho. |
| 741000 | X | | | | | | X | | X | | | | | X | | | X | | | | CSRS |
| 752000 | | | X | | | | | X | X | | | | | | X | | | | X | | |
| 822000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | |
| 823000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| 824000 | | | | X | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | |
| 872000 | | | X | | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | Comité d'acc. |
| 873000 | X | | | | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | Service d'acc. |
| <i>Compilation des éléments considérés par dix des onze CS répondantes</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /10 | 5 | 1 | 3 | 1 | 8 | | 2 | | 10 | | | | 3 | 4 | 3 | | 3 | 4 | 3 | | 4 |

Québec

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | | Langue maternelle | | | | Demande des parents | | | | Signalement d'un enseignant | | | | Autres |
|----------|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|-------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | |
| 732000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | Inscription |
| 733000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| 734000 | | | X | | | | X | | X | | | | | X | | | X | | | | |
| Total /3 | 2 | | 1 | | 2 | | 1 | | 3 | | | | 2 | 1 | | | 1 | 2 | | | 1 |
| Total/13 | 7 | 1 | 4 | 1 | 10 | | 3 | | 13 | | | | 5 | 5 | 3 | | 4 | 6 | 3 | | 5 |

Légende

T= Toujours
S= Souvent

P= Parfois

J= Jamais

CS=
Commissions
scolaires

Inter.=
Intervenant

Prob.=
Problème

Psycho.=
Psychologique

Acc...= Accueil

N.B.

Onze commissions scolaires sont présentes dans les régions, mais seulement dix ont complété cette section.

Commentaire pour le tableau II.1.13

Le but de ce tableau est de comparer les résultats des commissions scolaires de la Ville de Québec et ceux des commissions scolaires des régions et d'en dégager les points marquants. Ce tableau permet de cerner les éléments considérés comme importants par ces deux régions pour le repérage des élèves issus de l'immigration au niveau primaire.

En observant le *tableau II.1.13*, il est possible de constater que les commissions scolaires des deux régions utilisent en général les mêmes éléments pour le repérage. En effet, en regardant les totaux des éléments les plus souvent considérés comme importants par les commissions scolaires, le nom de l'élève, son lieu de naissance et sa langue maternelle se révélaient être privilégiés par les commissions scolaires. La demande des parents et le signalement par un enseignant de la classe ordinaire étaient, en général, beaucoup moins pris en considération. Cinq autres moyens ont été répertoriés quant au repérage soit, les problèmes psychologiques dus à la guerre, un intervenant du CSRS, un comité d'accueil, un service d'accueil de la commission scolaire et l'inscription de l'élève en début d'année. Quatre de ces éléments étaient utilisés par des commissions scolaires des régions.

En bref, le tableau nous démontre que les commissions scolaires de la Ville de Québec et des régions se basaient essentiellement sur les informations générales de l'enfant (le nom de l'élève, son lieu de naissance et sa langue maternelle) lors du repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin des services de soutien. Par contre, Québec n'a pas recours à plusieurs autres moyens de repérage contrairement aux régions.

Tableau II.1.14

**Québec VS les régions - Repérage
Secondaire- Éléments considérés**

Les régions

| CS | Nom de l'élève | | | | Lieu de naissance | | | | Langue maternelle | | | | Demande des parents | | | | Signalement enseignant | | | | Autres |
|------------------|----------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|------------------------|---|---|---|------------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | |
| 713000 | | | X | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | |
| 723000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | |
| 724000 | | | X | | | | X | | X | | | | | X | | | | X | | | |
| 741000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | |
| 752000 | | | X | | | X | | | X | | | | X | | | | | | X | | CSRS intervenant |
| 822000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | |
| 823000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | |
| 824000 | | | | X | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | |
| 872000 | | | X | | X | | | | X | | | | | | X | | | | | | Comité d'acc. |
| 873000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | Service d'acc. |
| Total /10 | 5 | 1 | 3 | 1 | 8 | 1 | 1 | | 10 | | | | 5 | 5 | | | 6 | 2 | 2 | | 3 |
| Québec | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 732000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | | | X | |
| 733000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| 734000 | | | X | | | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | |
| Total /3 | 2 | | 1 | | 2 | 1 | | | 2 | 1 | | | 2 | | 1 | | 2 | | | 1 | |
| Total/13 | 7 | 1 | 4 | 1 | 10 | 2 | 1 | | 12 | 1 | | | 7 | 5 | 1 | | 8 | 2 | 2 | 1 | 3 |

Légende
 T= Toujours
 S= Souvent
 P= Parfois
 J= Jamais
 CS= Commissions scolaires
 Acc.= Accueil
 N.B. Onze commissions scolaires sont présentes dans les régions, mais seulement dix ont complété cette section.
 De plus, trois CS sont situées dans la ville de Québec, ce qui fait un total de treize CS.

Commentaire pour le tableau II.1.14

Le but de ce tableau est de comparer les résultats des commissions scolaires de la Ville de Québec et ceux des commissions scolaires des régions et d'en dégager les points marquants. Ce tableau permet de discerner les éléments considérés comme importants par ces deux régions pour le repérage des élèves issus de l'immigration au niveau secondaire.

En observant le *tableau II.1.14*, il est possible de constater que les commissions scolaires des deux régions utilisent en général les mêmes éléments pour le repérage. En effet, les éléments du questionnaire sont tous très utilisés. Trois autres moyens ont été répertoriés quant au repérage. Tous ces éléments étaient utilisés par des commissions scolaires des régions.

En bref, le tableau nous démontre que les commissions scolaires de la Ville de Québec et des régions se basaient sur tous les éléments du questionnaire au repérage des élèves susceptibles d'avoir besoin de services. Quant aux autres éléments considérés, Québec n'avait pas recours à d'autres moyens de repérage contrairement aux régions.

Synthèse des tableaux II.1.1 à II.1.14

Repérage :

Cette étape nous a permis de rassembler les éléments qui, selon le questionnaire en ligne rempli par les commissions scolaires interrogées, ont été le plus souvent considérés lors du repérage des élèves issus de l'immigration. À cet effet, nous avons pu relever que certains points ont été plus déterminants que d'autres.

D'abord, en ce qui concerne le préscolaire, le questionnaire donne à constater l'importance accordée au lieu de naissance et à la langue maternelle de l'élève. Montréal ne suit toutefois pas cette tendance que manifestent les autres régions de la province. Les commissions scolaires de l'Île de Montréal se contentaient en effet du nom de l'élève au moment du repérage. De même, dans les commissions scolaires de l'Île, on accordait peu d'importance aux demandes des parents, alors que ces dernières étaient fortement considérées par les commissions scolaires des autres régions.

Il y a toutefois unanimité quant aux critères retenus lors du repérage de l'élève du primaire à travers les différentes régions de la province. Ces critères sont la langue maternelle et le lieu de naissance de l'élève. L'Île de Montréal, cette fois, ne fait pas exception au regard du second critère. On trouve par ailleurs une autre différence entre le préscolaire et le primaire, soit le degré d'importance qui était accordé au nom de l'élève dans la grande majorité des commissions scolaires. Ce critère aurait en effet été plus largement considéré au moment du repérage au préscolaire qu'au primaire.

La situation différait à nouveau au secondaire. En effet, le nom de l'élève et le lieu de naissance de ce dernier n'étaient alors plus au nombre des principaux critères considérés lors du repérage dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal. Il en ressortait plutôt que l'élément auquel on se référait le plus était la langue maternelle de l'élève dans toutes les commissions scolaires. Concernant ensuite la demande des parents et le signalement d'un enseignant du régulier, les commissions scolaires de l'Île de Montréal

ne considéraient aucun de ces critères, alors que les autres régions mentionnaient fréquemment l'un et l'autre comme étant importants.

En somme, il ressort de cette étude que la langue maternelle de l'élève soit le seul élément qui est pris en considération lors du repérage pour tous les niveaux et toutes les régions du Québec. De surcroît, si l'on exclut les commissions scolaires de Montréal, le lieu de naissance est une information à laquelle on semble fréquemment se référer à cette étape.

Tableau II.2.1
Montréal- Identification
Préscolaire- Éléments considérés

| CS | Langue maternelle | | | Dossier scolaire de l'élève | | | Épreuve mathématique | | | Outil diagnostique évaluation compétence lang. | | | Autres outils ou épreuves de français | | | Autres | | | |
|--|-------------------|---|---|-----------------------------|----------|----------|----------------------|----------|----------|--|----------|----------|---------------------------------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | | J | | |
| 761000 | X | | | | | | | X | | | | | | | | | X | | |
| 762000 | X | | | | X | | | | | | | | | | | X | | | |
| 763000 | X | | | | X | | | | | | | | | | | X | | | |
| Total /3 | 3 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | 3 | | | | 3 | | | |
| Primaire- Éléments considérés | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 761000 | X | | | | | X | | | | | | X | | | | | X | | |
| 762000 | X | | | | | | | | X | | | | | | | X | | | |
| 763000 | X | | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | |
| Total /3 | 3 | | | | | 2 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 3 | | 1 | | |
| Secondaire- Éléments considérés | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 761000 | X | | | | | | | | | | | X | | | | | X | | |
| 762000 | X | | | | | | | | X | | | | | | X | | | | |
| 763000 | X | | | | | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Total /3 | 3 | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 3 | | 1 | | |
| Compilation des éléments considérés par les CS (3 CS) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /9 | 9 | | | | | 6 | 2 | | 1 | | 2 | 2 | 5 | | 9 | | 3 | 2 | 4 |

Légende
T= Toujours
S= Souvent
P= Parfois
J= Jamais

CS= Commissions scolaires

N.B. Trois commissions scolaires sont présentes sur le territoire de l'île de Montréal.

Commentaire pour le tableau II.2.1

Ce tableau rend compte des éléments considérés par les commissions scolaires de l'Île de Montréal quant à l'identification des élèves issus de l'immigration de tous les niveaux, en date du 30 septembre 2005. Cette identification a pour but de confirmer l'admissibilité de l'élève aux services d'accueil et d'intégration.

En tenant compte des données regroupées dans le *tableau II.2.1*, au 30 septembre 2005, la langue maternelle et les outils diagnostics d'évaluation de la compétence langagière produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997 étaient des moyens considérés et utilisés à l'unanimité par les commissions scolaires de l'Île de Montréal lors de l'identification des élèves allophones nécessitant des services de francisation. Le tableau nous révèle aussi l'importance considérable du dossier scolaire de l'élève puisqu'il était indiqué dans la majorité des commissions scolaires et des niveaux comme étant primordial. Dans un autre ordre d'idées, l'épreuve mathématique et les autres outils ou épreuve de français étaient rarement ou aucunement utilisés comme moyen d'identification des élèves devant bénéficier des services de soutien.

En bref, le tableau nous démontre que, pour l'identification, les commissions scolaires de l'Île de Montréal se basaient sur la langue maternelle de l'élève ainsi que sur des outils diagnostics d'évaluation de la compétence langagière produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997 mais guère sur des évaluations en mathématique ou d'autres outils ou épreuve de français.

Tableau II.2.2

**La grande région autour de Montréal- Identification
Précolaire- Éléments considérés**

| CS | Langue maternelle | | | Dossier scolaire de l'élève | | | Outil diagnostique évaluation compétence lang. | | | Autres outils ou épreuves de français | | | Épreuve mathématique | | | Autres | | | | |
|---|-------------------|---|---|-----------------------------|----|---|--|---|---|---------------------------------------|----|---|----------------------|---|---|--------|----------------|---|----|---|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | | J | | | |
| 771000 | X | | | | | X | | | | | | | | | | | Tests diagnos. | | | |
| 772000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | X | | | | | |
| 773000 | X | | | | X | | | | | | X | | | X | | | | | | |
| 831000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | |
| 841000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | |
| 842000 | X | | | | X | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 851000 | X | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | |
| 852000 | X | | | | X | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 862000 | X | | | | X | | | | | | | | | | | X | Test Raven | | | |
| 863000 | X | | | | X | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 864000 | X | | | | X | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 865000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | |
| 866000 | X | | | | X | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 867000 | X | | | | X | | | | | | | | | | X | | Observations | | | |
| 868000 | X | | | | X | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 869000 | X | | | | X | | | | | | | | | | X | | | | | |
| Compilation des éléments considérés par les CS (16 CS) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total/ 16 | 16 | | | | 14 | 2 | | | 6 | | 10 | 4 | 2 | 4 | 6 | | 2 | 4 | 10 | 3 |

Légende

T= Toujours

S= Souvent

P= Parfois

J= Jamais

Diagnos.=

Diagnostique

CS=

commissions
scolaires

N.B.

Seize

commissions
scolaires sont
présentes sur
le territoire de
la grande
région de
Montréal, qui
exclut l'île de
Montréal.

Commentaire pour le tableau II.2.2

Ce tableau a permis de répertorier les éléments considérés par les commissions scolaires de la grande région autour de Montréal quant à l'identification des élèves issus de l'immigration de niveau préscolaire, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à confirmer l'admissibilité de l'élève aux services d'accueil et d'intégration.

En tenant compte des données révélées par le *tableau II.2.2*, au 30 septembre 2005, la langue maternelle et le dossier scolaire de l'élève étaient des moyens considérés par la grande majorité des commissions scolaires de la grande région autour de Montréal lors de l'identification des élèves allophones nécessitant des services de francisation. Dans un autre ordre d'idées, une épreuve mathématique, l'outil diagnostique d'évaluation de la compétence langagière produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997 et les autres outils ou épreuves de français étaient rarement ou aucunement utilisés comme moyen d'identifier les élèves devant bénéficier des services de soutien. Trois autres moyens étaient répertoriés par les commissions scolaires afin d'effectuer l'identification des élèves : un test diagnostique, le test Matrice de Raven, servant à évaluer l'oral, et l'observation des échanges de l'élève avec d'autres élèves ou le personnel enseignant.

En bref, le tableau nous démontre que, pour l'identification des élèves ayant besoin des services de soutien, les commissions scolaires de la grande région autour de Montréal se basaient essentiellement sur la langue maternelle de l'élève et sur son dossier scolaire, mais guère sur des évaluations de la compétence de l'élève en français ou en mathématique.

Tableau II.2.3

*La grande région autour de Montréal- Identification
Primaire- Éléments considérés*

| CS | Langue maternelle | | | | Dossier scolaire de l'élève | | | | Outil diagnostique évaluation compétence lang. | | | | Autres outils ou épreuves de français | | | | Épreuve mathématique | | | | Autres |
|---|-------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|--|---|---|---|---------------------------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|--------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | |
| 771000 | X | | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | |
| 772000 | X | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | X | | |
| 773000 | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | X | | | |
| 831000 | X | | | | | | | | X | | | | | | X | | | | | | |
| 841000 | X | | | | | | | | X | | | | | | | X | | | | X | |
| 842000 | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | X | |
| 851000 | X | | | | | X | | | X | | | | | | X | | | X | | | |
| 852000 | X | | | | | | | | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 862000 | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | X | |
| 863000 | X | | | | | | | | | | X | | | | X | | | | | | |
| 864000 | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | |
| 865000 | X | | | | | | | | X | | | | | | | X | | | | | |
| 866000 | X | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 867000 | X | | | | | | | | | | | X | | X | | | | | | X | Observations |
| 868000 | X | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | X | |
| 869000 | X | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | |
| <i>Compilation des éléments considérés par les CS (16 CS)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total/ 16 | 16 | | | | 13 | 3 | | | 4 | 1 | 2 | 9 | 5 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 6 | 6 | 1 |

Légende
 T= Toujours
 S= Souvent
 P= Parfois
 J= Jamais
 CS= commissions scolaires
 N.B. Seize commissions scolaires sont présentes sur le territoire de la grande région de Montréal, qui exclut l'île de Montréal.

Commentaire pour le tableau II.2.3

Ce tableau rend compte des éléments considérés par les commissions scolaires de la grande région de Montréal quant à l'identification des élèves issus de l'immigration au niveau primaire, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à confirmer l'admissibilité de l'élève aux services d'accueil et d'intégration.

En tenant compte des données révélées par le *tableau II.2.3*, au 30 septembre 2005, la langue maternelle et le dossier scolaire de l'élève étaient des moyens considérés par la majorité des commissions scolaires de la grande région de Montréal lors de l'identification des élèves allophones nécessitant des services de francisation. Dans un autre ordre d'idées, une épreuve mathématique, l'outil diagnostique d'évaluation de la compétence langagière produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997 et les autres outils ou épreuves de français étaient rarement ou aucunement utilisés comme moyen d'identification des élèves devant bénéficier des services de soutien. Un autre moyen était répertorié par une des commissions scolaires afin d'effectuer l'identification des élèves : l'observation des échanges de l'élève avec d'autres élèves ou le personnel enseignant.

En bref, le tableau nous démontre que, pour l'identification des élèves ayant besoin des services de soutien, les commissions scolaires de la grande région de Montréal se basaient sur la langue maternelle de l'élève et sur son dossier scolaire, mais guère sur des évaluations de la compétence de l'élève en français ou en mathématique.

**Tableau II.2.4 La grande région autour de Montréal- Identification
Secondaire- Éléments considérés**

| CS | Langue maternelle | | | | Dossier scolaire de l'élève | | | | Outil diagnostique évaluation compétence lang. | | | | Autres outils ou épreuves de français | | | | Épreuve mathématique | | | | Autres | | | |
|--|-------------------|----------|---|---|-----------------------------|---|---|---|--|----------|----------|----------|---------------------------------------|----------|----------|----------|----------------------|----------|----------|----------|----------|--|---|----------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | | |
| 771000 | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | | |
| 772000 | X | | | | X | | | | | | | X | | X | | | | | X | | | | | |
| 773000 | X | | | | X | | | | | | | X | | X | | | | | | X | | | | |
| 831000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 841000 | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| 842000 | | X | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | | | | X | |
| 851000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| 852000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | X | | | | | | | | | |
| 862000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | | | X | | | | | |
| 863000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | X | | | | | X | | | | |
| 864000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | X | | | | | | | Matériel |
| 865000 | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | X | | | | | | | |
| 866000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | |
| 867000 | X | | | | X | | | | | | | X | | X | | | | | X | | | | | |
| 868000 | | X | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | X | | | | |
| 869000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | |
| Compilation des éléments considérés par les 15 CS répondantes (16 CS) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total/ 15 | 13 | 2 | | | 15 | | | | 4 | 2 | 1 | 8 | 6 | 5 | 3 | 1 | 2 | 3 | 7 | 3 | 1 | | | |

Légende
T= Toujours
S= Souvent
P= Parfois
J= Jamais
CS= commissions scolaires
N.B. Seize commissions scolaires sont présentes sur le territoire de la grande région de Montréal, mais seulement quinze de ces commissions scolaires ont complété cette section.

Commentaire pour le tableau II.2.4

Ce tableau rend compte des éléments considérés par les commissions scolaires de la grande région autour de Montréal quant à l'identification des élèves issus de l'immigration au niveau secondaire, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à confirmer l'admissibilité de l'élève aux services d'accueil et d'intégration.

En tenant compte des données révélées par le *tableau II.2.4*, au 30 septembre 2005, la langue maternelle et le dossier scolaire de l'élève étaient des moyens considérés par la majorité des commissions scolaires de la grande région autour de Montréal lors de l'identification des élèves allophones nécessitant des services de francisation. Les autres outils ou épreuve de français avaient aussi une importance notable. Dans un autre ordre d'idées, une épreuve mathématique, l'outil diagnostique d'évaluation de la compétence langagière produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997 et les autres outils ou épreuve de français étaient rarement ou aucunement utilisés comme moyen d'identification des élèves devant bénéficier des services de soutien. Un autre moyen était répertorié par les commissions scolaires afin d'effectuer l'identification des élèves: un matériel pédagogique fait par la commission scolaire.

En bref, le tableau nous démontre que, pour l'identification des élèves ayant besoin des services de soutien, les commissions scolaires de la grande région autour de la ville de Montréal se basaient sur la langue maternelle de l'élève et sur son dossier scolaire, mais guère sur des évaluations de la compétence de l'élève en français ou en mathématique.

**Tableau II.2.5 Montréal et la grande région autour de Montréal- Identification
Préscolaire- Éléments considérés**

Grande région de Montréal

| CS | Langue maternelle | | | DS de l'élève | | | Outil diagnostique | | | Autres outils ou épreuves | | | | Épreuve mathématique | | | Autres | | |
|------------------|-------------------|---|---|---------------|----------|---|--------------------|----------|---|---------------------------|----------|----------|----------|----------------------|---|----------|----------|--------------|----------|
| | T | S | J | T | S | J | T | S | J | T | S | P | J | T | S | P | | J | |
| 771000 | X | | | | X | | X | | | | | | | | | | | Tests | |
| 772000 | X | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | |
| 773000 | X | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | |
| 831000 | X | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | |
| 841000 | X | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | |
| 842000 | X | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | |
| 851000 | X | | | | | X | | | | | | | | | X | | | | |
| 852000 | X | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| 862000 | X | | | X | | | | | | | | | X | | | | | Test Raven | |
| 863000 | X | | | X | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 864000 | X | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | |
| 865000 | X | | | X | | | | | | | X | | | | | X | | | |
| 866000 | X | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | |
| 867000 | X | | | X | | | | | | | X | | | | | | | Observations | |
| 868000 | X | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | |
| 869000 | X | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | |
| Total /16 | 16 | | | 14 | 2 | | | 6 | | 10 | 4 | 2 | 4 | 6 | | 2 | 4 | 10 | 3 |

Montréal

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|-----------|--|--|-----------|----------|----------|--|----------|--|-----------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|-----------|----------|--|--|--|--|
| 761000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 762000 | X | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 763000 | X | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /3 | 3 | | | 1 | 1 | 1 | | 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total/19 | 19 | | | 15 | 3 | 1 | | 9 | | 10 | 4 | 2 | 5 | 8 | | 2 | 4 | 13 | 3 | | | | |

Légende
 T= Toujours
 S= Souvent
 P= Parfois
 J= Jamais
 CS= Commission Scolaire
 DS= Dossier scolaire
 Éva lang.= Évaluation langagières
 N.B. Seize commissions scolaires sont présentes sur le territoire de la grande région de Montréal, laquelle exclut l'île de Montréal qui possède trois CS sur son territoire, ce qui donne un total de dix-neuf CS.

Commentaire pour le tableau II.2.5

Le but de ce tableau est de comparer les résultats des commissions scolaires de l'Île de Montréal et ceux des commissions scolaires de la grande région autour de Montréal et d'en tirer les points marquants. Ce tableau permet d'identifier les éléments considérés comme importants par ces deux régions pour l'identification des élèves issus de l'immigration au niveau préscolaire.

En observant le *tableau II.2.5*, il est possible de constater que les commissions scolaires des deux régions utilisent en général, les mêmes éléments pour le repérage. En effet, en regardant les totaux des éléments les plus souvent considérés comme importants par les commissions scolaires, la langue maternelle de l'élève et le dossier scolaire se révélaient être privilégiés par les commissions scolaires. Les évaluations de la compétence de l'élève en français, incluant l'évaluation diagnostic produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997, et en mathématique étaient, en moyenne, beaucoup moins pris en considération dans la grande région autour de Montréal. En effet, pour ce qui est de l'outil diagnostique, les commissions scolaires de Montréal l'utilisaient lors de l'identification. Trois autres moyens ont été répertoriés quant à l'identification d'élèves devant bénéficier des services d'accueil et d'intégration. Ces éléments étaient mentionnés par des commissions scolaires de la grande région autour de Montréal.

En bref, le tableau nous démontre que les commissions scolaires de l'Île de Montréal et de la grande région autour de Montréal se basaient sur les informations générales de l'enfant (la langue maternelle de l'élève et son dossier scolaire) lors de l'identification des élèves devant bénéficier des services de soutien. Pour les commissions scolaires de l'Île de Montréal, l'outil diagnostique était lui aussi toujours utilisé. Quant aux autres éléments considérés, Montréal n'avait pas recours à d'autres moyens d'identification contrairement à la grande région autour de Montréal.

Tableau II.2.6

**Montréal et la grande région autour de Montréal- Identification
Primaire- Éléments considérés**

La grande région autour de Montréal

| CS | Langue maternelle | | | | D.S. de l'élève | | | | Outil éva. lang. | | | | Autres outils ou épreuves | | | | Épreuve mathématique | | | | Autres | |
|-----------------|-------------------|---|---|---|-----------------|----|---|---|------------------|---|---|----|---------------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|--------|---|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | |
| 771000 | X | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| 772000 | X | | | | | X | | | | | | X | | | | | | | | | | |
| 773000 | X | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | |
| 831000 | X | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| 841000 | X | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| 842000 | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | |
| 851000 | X | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| 852000 | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | |
| 862000 | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | |
| 863000 | X | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| 864000 | X | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | |
| 865000 | X | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| 866000 | X | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | |
| 867000 | X | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | |
| 868000 | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | |
| 869000 | X | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| Total/16 | 16 | | | | | 13 | 3 | | | 4 | 1 | 23 | 9 | 5 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 6 | 6 | 1 |
| Montréal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 761000 | X | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | X |
| 762000 | X | | | | | | | | | X | | | | | X | | | | | | | X |
| 763000 | X | | | | | | | | | X | | | | | X | | | | | | | X |
| Total/3 | 3 | | | | | 2 | 1 | | | 3 | | | | | 2 | | 1 | | | 2 | | 1 |
| Total/19 | 19 | | | | | 15 | 4 | | | 7 | 1 | 2 | 9 | 5 | 6 | 5 | 3 | 1 | 5 | 6 | 7 | 1 |

Légende

T= Toujours
 S= Souvent
 P= Parfois
 J= Jamais
 CS= Commission Scolaire
 DS= Dossier scolaire
 Éva.lang.= Évaluations langagières
 N.B. Seize commissions scolaires sont présentes sur le territoire de la grande région de Montréal, laquelle exclut l'île de Montréal qui possède trois CS sur son territoire, ce qui donne un total de dix-neuf CS.

Commentaire pour le tableau II.2.6

Le but de ce tableau est de comparer les résultats des commissions scolaires de l'Île de Montréal et ceux des commissions scolaires de la grande région autour de Montréal et d'en tirer les points marquants. Ce tableau permet d'identifier les éléments considérés comme importants par les deux régions pour l'identification des élèves issus de l'immigration au niveau primaire.

En observant le *tableau II.2.6*, il est possible de constater que les commissions scolaires des deux régions utilisent, en général, les mêmes éléments pour le repérage. En effet, en regardant les totaux des éléments les plus souvent considérés comme importants par les commissions scolaires, la langue maternelle de l'élève et son dossier scolaire se révélaient être privilégiés par les commissions scolaires. Les évaluations de la compétence de l'élève en français, incluant l'évaluation diagnostique produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997, et en mathématique étaient, dans la grande région autour de Montréal, beaucoup moins pris en considération. Par contre, l'outil diagnostique était toujours utilisé par les commissions scolaires de l'Île de Montréal lors de l'identification. Un autre moyen a été répertorié quant à l'identification de l'élève devant bénéficier des services d'accueil et d'intégration. Cet élément était mentionné par une commission scolaire de la grande région autour de Montréal.

En bref, le tableau nous démontre que les commissions scolaires de l'Île de Montréal et de la grande région autour de Montréal se basaient essentiellement sur les informations générales de l'enfant (sa langue maternelle et son dossier scolaire) lors de l'identification des élèves devant bénéficier des services de soutien. Les commissions scolaires de l'Île de Montréal se basaient aussi sur l'outil diagnostique. Quant aux autres éléments considérés, Montréal n'avait pas recours à d'autres moyens d'identification contrairement à la grande région autour de Montréal.

**Tableau II.2.7 Montréal et la grande région de Montréal- Identification
Secondaire- Éléments considérés**

| CS | | Langue maternelle | | | DS de l'élève | | | Outil diagnostique | | | Autres outils ou épreuves | | | | Épreuve mathématique | | | Autres | | | | |
|------------------|-----------|-------------------|---|---|---------------|---|---|--------------------|----------|----------|---------------------------|----------|----------|----------|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--|
| | | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | | | |
| 771000 | X | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 772000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 773000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 841000 | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| 842000 | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 851000 | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| 852000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 862000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 863000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 864000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 865000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 866000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 867000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 868000 | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 869000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /15 | 13 | 2 | | | | | | | 4 | 2 | 1 | 8 | 6 | 5 | 3 | 1 | 2 | 3 | 7 | 3 | 1 | |
| Montréal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 761000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 762000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 763000 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /3 | 3 | | | | | | | | 3 | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | |
| Total/18 | 16 | 2 | | | | | | | 7 | 2 | 3 | 8 | 6 | 6 | 4 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | | |

Légende
 T= Toujours
 S= Souvent
 P= Parfois
 J= Jamais
 CS= commissions scolaires
 DS=Dossier scolaire
 N.B. Seize commissions scolaires sont présentes sur le territoire de la grande région de Montréal, mais seulement quinze de ces commissions scolaires ont complété cette section. De plus, trois CS sont situées sur l'île de Montréal, ce qui fait un total de dix-huit CS.

Commentaire pour le tableau II.2.7

Le but de ce tableau est de comparer les résultats des commissions scolaires de l'Île de Montréal et ceux des commissions scolaires de la grande région autour de Montréal et d'en dégager les points marquants. Ce tableau permet d'identifier les éléments considérés comme importants par ces deux régions pour l'identification des élèves issus de l'immigration au niveau secondaire.

En observant le *tableau II.2.7*, il est possible de constater que les commissions scolaires des deux régions utilisent, en général, les mêmes éléments pour l'identification. En effet, en regardant les totaux des éléments les plus souvent considérés comme importants par les commissions scolaires, la langue maternelle de l'élève et son dossier scolaire se révélaient être privilégiés par les commissions scolaires. Les évaluations de la compétence de l'élève en français, incluant l'évaluation diagnostic produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997, et en mathématique étaient, dans la grande région autour de Montréal, beaucoup moins pris en considération. Par contre, les commissions scolaires de l'Île de Montréal utilisaient toujours l'outil diagnostique lors de l'identification. Un autre moyen a été répertorié quant à l'identification d'élèves devant bénéficier des services d'accueil et d'intégration. Cet élément était mentionné par une commission scolaire de la grande région autour de Montréal.

En bref, le tableau nous démontre que les commissions scolaires de l'Île de Montréal et de la grande région autour de Montréal se basaient sur les informations générales de l'enfant (la langue maternelle de l'élève et son dossier scolaire) lors de l'identification des élèves devant bénéficier des services de soutien. Toutefois, les commissions scolaires de l'Île de Montréal utilisaient aussi l'outil diagnostique. Quant aux autres éléments considérés, Montréal n'avait pas recours à d'autres moyens d'identification contrairement à la grande région autour de Montréal.

Tableau II.2.8
Québec- Identification
Précolaire- Éléments considérés

| CS | Langue maternelle | | | | Dossier scolaire de l'élève | | | | Épreuve mathématique | | | Outil diagnostique évaluation compétence lang. | | | Autres outils ou épreuves de français | | | | Autres | | |
|--|-------------------|----------|---|---|-----------------------------|----------|---|---|----------------------|----------|----------|--|----------|----------|---------------------------------------|----------|----------|----------|--------|--|--|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | | | |
| 732000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | X | | | | |
| 733000 | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | | X | | | | |
| 734000 | | X | | | | X | | | | | X | | X | | | | | X | | | |
| Total /3 | 2 | 1 | | | 2 | 1 | | | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | | | 1 | 2 | 1 | | | |
| Primaire- Éléments considérés | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 732000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | X | | | | |
| 733000 | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | | X | | | | |
| 734000 | | X | | | | X | | | | | X | | X | | | | | X | | | |
| Total /3 | 2 | 1 | | | 3 | | | | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | | | 1 | 2 | 1 | | | |
| Secondaire- Éléments considérés | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 732000 | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | X | | | | |
| 733000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | | | X | | | |
| 734000 | | X | | | | X | | | | | X | | | | | | | X | | | |
| Total /3 | 2 | 1 | | | 2 | 1 | | | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | | | 1 | 3 | | | | |
| Compilation des éléments considérés par les CS (3 CS) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /9 | 6 | 3 | | | 7 | 2 | | | 1 | 5 | 3 | 6 | 1 | 2 | | | 7 | 2 | | | |

Légende
T= Toujours
S= Souvent
P= Parfois
J= Jamais
Lang.= Langagière
CS= commission scolaires
N.B. Trois commissions scolaires sont présentes sur le territoire de la Ville de Québec.

Commentaire pour le tableau II.2.8

Ce tableau permet de faire état des éléments considérés par les commissions scolaires de la ville de Québec quant à l'identification des élèves issus de l'immigration pour tous les niveaux, en date du 30 septembre 2005. Cette identification a pour but de confirmer l'admissibilité de l'élève aux services d'accueil et d'intégration et le but du questionnaire était d'en trouver les critères.

En tenant compte des données révélées par le *tableau II.2.8*, au 30 septembre 2005, la langue maternelle, le dossier scolaire de l'élève et l'outil diagnostic d'évaluation de la compétence langagière produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal étaient des moyens considérés par la grande majorité des commissions scolaires de la ville de Québec lors de l'identification des élèves allophones nécessitant des services de francisation. Dans un autre ordre d'idées, l'épreuve mathématique et les autres outils ou épreuves de français étaient rarement ou aucunement utilisés comme moyen d'identification des élèves devant bénéficier des services.

En bref, le tableau nous démontre que, pour l'identification des élèves ayant besoin des services de soutien, les commissions scolaires de la ville de Québec se basaient essentiellement sur la langue maternelle de l'élève, son dossier scolaire, ainsi que sur l'outil diagnostic d'évaluation de la compétence langagière produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997, mais guère sur des évaluations en mathématique ou d'autres outils ou épreuves de français.

Tableau II.2.9
Les régions- Identification
Préscolaire- Éléments considérés

| CS | Langue maternelle | | | | Dossier scolaire de l'élève | | | | Épreuve mathématique | | | | Outil diagnos. éva. compétence | | | | Autres outils ou épreuves de | | | | Autres | |
|---|-------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|--------------------------------|---|---|---|------------------------------|---|---|---|------------|---|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | |
| 713000 | | | X | | X | | | | | | X | | | | | X | X | | | | | |
| 722000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 723000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | X | X | | | | | |
| 724000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 741000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | X | X | | | | Éva. lang. | |
| 752000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | X | | | | | | |
| 822000 | X | | | | X | | | | | | X | | | X | | | X | | | | | |
| 823000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | X | X | | | | | |
| 824000 | | | X | | | | X | | | | | | | | | X | | X | | | | |
| 872000 | X | | | | X | | | | | | | X | | X | | | X | | X | | | |
| 873000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | X | | | | X | | |
| <i>Compilation des éléments considérés par neuf des onze CS répondantes</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /9 | 7 | | 2 | | 8 | | 1 | | | | 1 | 5 | 3 | 2 | 1 | | 6 | 5 | | 2 | 2 | 1 |

Légende

T= Toujours

S= Souvent

P= Parfois

J= Jamais

CS=

Commissions scolaires

Éva. =

Évaluation

Lang. =

Langagières

N.B.

Onze

commissions

scolaires sont

présentes dans

les régions,

mais

seulement

neuf ont

complété cette

section.

Commentaire pour le tableau II.2.9

Ce tableau rend compte des éléments considérés par les commissions scolaires des régions aux fins de l'identification des élèves issus de l'immigration de niveau préscolaire, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à confirmer l'admissibilité de l'élève aux services d'accueil et d'intégration.

En tenant compte des données révélées par le *tableau II.2.9*, au 30 septembre 2005, la langue maternelle et le dossier scolaire de l'élève étaient des moyens considérés par la grande majorité des commissions scolaires des régions lors de l'identification des élèves allophones nécessitant des services de francisation. Les autres outils ou épreuves de français se révélaient d'une importance notable. Dans un autre ordre d'idées, une épreuve mathématique et l'outil diagnostique d'évaluation de la compétence langagière produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997 étaient rarement ou aucunement utilisés comme moyen d'identification des élèves devant bénéficier des services de soutien. Un autre moyen était répertorié par une des commissions scolaire afin d'effectuer l'identification : une évaluation langagière.

En bref, le tableau nous indique que, pour l'identification des élèves ayant besoin des services de soutien, les commissions scolaires des régions se basaient essentiellement sur la langue maternelle de l'élève et sur son dossier scolaire, mais guère sur des évaluations de la compétence de l'élève en français ou en mathématique.

**Les régions - Identification
Primaire - Éléments considérés**

| CS | Langue maternelle | | | | Dossier scolaire de l'élève | | | | Épreuve mathématique | | | | Outil diagnos. éva. compétence | | | | Autres outils ou épreuves de | | | | Autres |
|--|-------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|--------------------------------|---|---|---|------------------------------|---|---|---|------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | |
| 713000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | X | X | | | | |
| 722000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 723000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | X | X | | | | |
| 724000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | | Infos |
| 741000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | Infos |
| 752000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | X | | | | X | Outil CSRS |
| 822000 | X | | | | X | | | | | | X | | | X | | | | X | | | |
| 823000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | X | | | | |
| 824000 | X | | | | X | | | | | | X | | X | | | | X | | | | |
| 872000 | X | | | | X | | | | | | X | | X | | | | X | | | | |
| 873000 | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| <i>Compilation des éléments considérés par dix des onze CS répondantes</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /10 | 10 | | | | 10 | | | | 2 | 5 | 3 | | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 |

Légende
T= Toujours
S= Souvent
P= Parfois
J= Jamais
CS= Commissions scolaires
Éva.= Évaluation
Lang.= Langagière
Diagnos.= Diagnostique
Franç.= Français
N.B. Onze commissions scolaires sont présentes dans les régions, mais seulement dix ont complété cette section.

Commentaire pour le tableau II.2.10

Ce tableau rend compte des éléments considérés par les commissions scolaires des régions aux fins de l'identification des élèves issus de l'immigration de niveau primaire, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à confirmer l'admissibilité de l'élève aux services d'accueil et d'intégration.

En tenant compte des données révélées par le *tableau II.2.10*, au 30 septembre 2005, la langue maternelle et le dossier scolaire de l'élève étaient des moyens toujours considérés par les commissions scolaires des régions lors de l'identification des élèves allophones nécessitant des services de francisation. Dans un autre ordre d'idées, une épreuve mathématique, l'outil diagnostic d'évaluation de la compétence langagière produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997 et les autres outils ou épreuves de français étaient rarement ou aucunement utilisés comme moyen d'identification des élèves devant bénéficier des services. Deux autres moyens étaient répertoriés par les commissions scolaires afin d'effectuer l'identification : des informations données par les parents de l'élève et des outils construits par la commission scolaire.

En bref, le tableau nous révèle que, pour l'identification des élèves ayant besoin des services de soutien, les commissions scolaires des régions se basaient essentiellement sur la langue maternelle de l'élève et sur son dossier scolaire, mais guère sur des évaluations de la compétence de l'élève en français ou en mathématique.

Tableau II.2.11
Les régions- Identification
Secondaire- Éléments considérés

| CS | Langue maternelle | | | | Dossier scolaire de l'élève | | | | Épreuve mathématique | | | | Outil diagnos. éva. compétence | | | | Autres outils ou épreuves de | | | | Autres | | | |
|--|-------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|--------------------------------|---|---|---|------------------------------|---|---|---|---------------|--|--|--|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | | |
| 713000 | | | X | | X | | | | | | X | | | | | X | X | | | | | | | |
| 722000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 723000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | X | X | | | | | | | |
| 724000 | X | | | | X | | | | | | X | | | X | | | | | | X | Plan d'interv | | | |
| 741000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | | | |
| 752000 | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | Anal. CSRS | | | |
| 822000 | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | X | | | | | | | |
| 823000 | X | | | | X | | | | | | | | | | | X | X | | | | | | | |
| 824000 | | X | | | X | | | | | | | X | | | X | | | | | X | | | | |
| 872000 | X | | | | X | | | | | | X | | X | | | | | | X | | | | | |
| 873000 | | X | | | X | | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | | |
| <i>Compilation des éléments considérés par dix des onze CS répondantes</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /10 | 7 | 2 | 1 | | 9 | 1 | | | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | 5 | 1 | 3 | 1 | 2 | | | |

Légende
T= Toujours
S= Souvent
P= Parfois
J= Jamais
CS= Commissions scolaires
Éva.= Évaluation
Lang.= Langagière
Diagnos.= Diagnostique
Franç.= Français
Interv.= Intervention
Anal.= Analyse
N.B.
Onze commissions scolaires sont présentes dans les régions, mais seulement dix ont complété cette section.

Commentaire pour le tableau II.2.11

Ce tableau rend compte des éléments considérés par les commissions scolaires des régions aux fins de l'identification des élèves issus de l'immigration au niveau secondaire, en date du 30 septembre 2005. Ces éléments servaient à confirmer l'admissibilité de l'élève aux services d'accueil et d'intégration.

En tenant compte des données révélées par le *tableau II.2.11*, au 30 septembre 2005, la langue maternelle et le dossier scolaire de l'élève étaient des moyens considérés par la majorité des commissions scolaires des régions lors de l'identification des élèves allophones nécessitant des services de francisation. Les autres outils ou épreuves de français avaient aussi une importance notable. Dans un autre ordre d'idées, une épreuve mathématique et l'outil diagnostique d'évaluation de la compétence langagière produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997 étaient rarement ou aucunement utilisés comme moyen d'identification des élèves devant bénéficier des services de soutien. Deux autres moyens étaient répertoriés par les commissions scolaires afin d'effectuer l'identification des élèves: un plan d'intervention et une analyse effectuée par le CSRS.

En bref, le tableau nous indique que, pour l'identification des élèves ayant besoin des services de soutien, les commissions scolaires des régions se basaient essentiellement sur la langue maternelle de l'élève et sur son dossier scolaire, mais guère sur des évaluations de la compétence de l'élève en français ou en mathématique.

Tableau II.2.12

**Québec et les régions- Identification
Préscolaire- Éléments considérés**

Les régions

| CS | Langue maternelle | | | | Dossier scolaire de l'élève | | | | Épreuve mathématique | | | | Outil diagno. éva. compétence | | | | Autres outils ou épreuves de | | | | Autres | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|-------------------|-----------|----------|---|-----------------------------|-----------|----------|----------|----------------------|---|----------|-----------|-------------------------------|-----------|----------|---|------------------------------|----------|---|---|--------|----------|--|--|-----------|-----------|----------|--|--|--|--|--|--|----------|--|--|--|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 713000 | | | X | | X | | | | | | X | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 723000 | X | | | | X | | | | | | | | X | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 724000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 741000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | X | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| 752000 | X | | | | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 822000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 823000 | X | | | | X | | | | | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| 824000 | | | X | | | | | X | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 872000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | X | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| 873000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | X | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total /9 | 7 | | 2 | | 8 | | | 1 | | | 1 | 5 | 3 | 2 | 1 | | 6 | 5 | | | | 5 | | | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 1 | | | |
| Québec | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 732000 | X | | | | X | | | | | | | | X | | | | X | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| 733000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | X | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| 734000 | | X | | | | X | | | | | | | X | | | X | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| Total /3 | 2/ | 1/ | | | 2/ | 1/ | | | | | | 1/ | 2/ | 2/ | | | 1/ | | | | | | | | 2/ | 1/ | | | | | | | | | | | |
| Total /12 | 9 | 1 | 2 | | 10 | 1 | 1 | | | | 1 | 6 | 5 | 4 | 1 | | 7 | 5 | | | | 4 | | | 4 | 3 | | | | | | | | | | | |

Légende

T= Toujours

S= Souvent

P= Parfois

J= Jamais

CS=

Commissions scolaires

Éva.=

Évaluation

Lang.=

Langagière

N.B.

Onze

commissions scolaires sont présentes dans les régions, mais

seulement neuf ont

complète cette section. Quant à la ville de Québec, trois CS y sont situées, ce qui fait un total de 12 CS.

Commentaire pour le tableau II.2.12

Le but de ce tableau était de comparer les résultats des commissions scolaires de la Ville de Québec et ceux des CS des régions et d'en dégager les points marquants. Ce tableau a permis de regrouper les éléments considérés comme importants par ces deux régions pour l'identification des élèves issus de l'immigration au niveau préscolaire.

En examinant le *tableau II.2.12*, il est possible de constater que les commissions scolaires des deux régions utilisent, en général, les mêmes éléments pour le repérage. En effet, en regardant les totaux des éléments les plus souvent considérés comme importants par les commissions scolaires, la langue maternelle de l'élève et son dossier scolaire se révélaient être privilégiés par les commissions scolaires. Les évaluations de la compétence de l'élève en français, incluant l'évaluation diagnostique produite par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997, et en mathématique étaient, en général, beaucoup moins prises en considération. Un autre moyen a été répertorié quant à l'identification des élèves devant bénéficier de services. Cet élément, une évaluation langagière, était mentionné par une commission scolaire des régions.

En bref, le tableau nous indique que les commissions scolaires de la Ville de Québec et des régions se basaient essentiellement sur les informations générales de l'enfant (la langue maternelle de l'élève et son dossier) lors de l'identification des élèves devant bénéficier des services de soutien. Quant aux autres éléments considérés, Québec n'avait pas recours à d'autres moyens d'identification contrairement aux régions.

Tableau II.2.13

**Québec VS les régions - Identification
Primaire- Éléments considérés**

Les régions

| CS | Langue maternelle | | | | Dossier scolaire de l'élève | | | | Épreuve mathématique | | | | Outil diagnos. éva. compétence | | | | Autres outils ou épreuves de | | | | Autres |
|-----------------|-------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|----------------------|----------|----------|----------|--------------------------------|----------|----------|----------|------------------------------|----------|----------|----------|-------------|
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | |
| 713000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | X | | | X | |
| 722000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 723000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | | X | | | X | |
| 724000 | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | | X | | | Infos |
| 741000 | X | | | | X | | | | | | X | | | X | | | | X | | | Outils CSRS |
| 752000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | | |
| 822000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | | | X | | | |
| 823000 | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | X | | | | |
| 824000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | | X | | | | |
| 872000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | | X | | | X | |
| 873000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | | X | | | X | |
| Total/10 | 10 | | | | 10 | | | | | 2 | 5 | 3 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |

| Québec | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|-------------------|----------|---|---|-----------------------------|---|---|---|----------------------|----------|----------|----------|--------------------------------|----------|----------|----------|------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| | Langue maternelle | | | | Dossier scolaire de l'élève | | | | Épreuve mathématique | | | | Outil diagnos. éva. compétence | | | | Autres outils ou épreuves de | | | | Autres |
| | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | T | S | P | J | |
| 732000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | | X | | | X | |
| 733000 | X | | | | X | | | | | | X | | | | | | X | | | X | |
| 734000 | | X | | | X | | | | | | | X | | | | | X | | | X | |
| Total/3 | 2 | 1 | | | 3 | | | | | | 2 | 1 | 2 | | | 1 | 3 | 3 | 5 | 2 | |
| Total /13 | 12 | 1 | | | 13 | | | | | 2 | 7 | 4 | 5 | 2 | 1 | 5 | 3 | 3 | 5 | 2 | 2 |

Légende

T= Toujours
 S= Souvent
 P= Parfois
 J= Jamais

CS= Commissions scolaires

Éva.= Évaluation

Lang.= Langagières

Diagnos.= Diagnostique

Franç.= Français

N.B.
Onze commissions scolaires sont présentes dans les régions, mais seulement dix ont complété cette section. De plus, trois CS sont situées dans la ville de Québec. Le total des CS est donc de 13.

Commentaire pour le tableau II.2.13

Le but de ce tableau est de comparer les résultats des commissions scolaires de la Ville de Québec et ceux des commissions scolaires des régions et d'en dégager les points marquants. Ce tableau permet de cerner les éléments considérés comme importants par ces deux régions pour l'identification des élèves issus de l'immigration au niveau primaire.

En observant le *tableau II.2.13*, il est possible de constater que les commissions scolaires des deux régions utilisent, en général, les mêmes éléments pour le repérage. En effet, en regardant les totaux des éléments les plus souvent considérés comme importants par les commissions scolaires, la langue maternelle de l'élève et son dossier scolaire se révélaient être privilégiés par les commissions scolaires. Les évaluations de la compétence de l'élève en français, incluant l'évaluation diagnostique produit par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997, et en mathématique étaient, en général, beaucoup moins prises en considération. Deux autres moyens ont été répertoriés quant à l'identification des élèves soient les informations des parents et un outil de la CSRS devant bénéficier des services de soutien. Ces éléments étaient mentionnés par des commissions scolaires des régions.

En bref, le tableau nous démontre que les commissions scolaires de la Ville de Québec et des régions se basaient essentiellement sur les informations générales de l'enfant (la langue maternelle de l'élève et son dossier scolaire) lors de l'identification des élèves devant bénéficier des services d'accueil et d'intégration. Quant aux autres éléments considérés, Québec n'avait pas recours à d'autres moyens d'identification contrairement aux régions.

Tableau II.2.14

**Québec VS les régions- Identification
Secondaire- Éléments considérés**

Les régions

| CS | Langue maternelle | | | | | Dossier scolaire de l'élève | | | | | Épreuve mathématique | | | | | Outil diagnos. éva. compétence | | | | | Autres outils ou épreuves de | | | | | Autres | | | | | |
|----------|-------------------|---|---|---|--|-----------------------------|---|---|---|--|----------------------|---|---|---|---|--------------------------------|---|---|---|---|------------------------------|---|---|---|---|--------|--|--|--|---------------|--|
| | T | S | P | J | | T | S | P | J | | T | S | P | J | | T | S | P | J | | T | S | P | J | | | | | | | |
| 713000 | | | | X | | X | | | | | | | | X | | | | | | X | X | | | | | | | | | | |
| 722000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 723000 | X | | | | | X | | | | | | | | | X | | | | | X | X | | | | | | | | | | |
| 724000 | X | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | X | | | | X | | | | | | Plan d'interv | |
| 741000 | X | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | X | | | | | | | | | | Anal. CSRS | |
| 752000 | X | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | |
| 822000 | X | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | X | X | | | | | | | | | | |
| 823000 | X | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | |
| 824000 | | | X | | | X | | | | | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | | |
| 872000 | X | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| 873000 | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| Total/10 | 7 | 2 | 1 | | | 9 | 1 | | | | 1 | 3 | 3 | 3 | | 1 | 4 | 2 | 3 | | 5 | 1 | 3 | 1 | | | | | | 2 | |

Québec

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|--|--|----|---|--|--|--|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|--|--|--|---|--|
| 732000 | X | | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| 733000 | X | | | | | X | | | | | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| 734000 | | X | | | | | X | | | | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| Total/3 | 2 | 1 | | | | 2 | 1 | | | | 1 | | 2 | | | 2 | | 1 | | | | | | 3 | | | | | | | |
| Total/13 | 9 | 3 | 1 | | | 11 | 2 | | | | 2 | 3 | 5 | 3 | | 3 | 4 | 3 | 3 | | 5 | 1 | 6 | 1 | | | | | | 2 | |

Légende

T= Toujours

S= Souvent

P= Parfois

J= Jamais

CS= Commissions
scolaires

Éva.= Évaluation

Lang.= Langagière

Diagnos.=
Diagnostique

Frang.= Français

Interv.=
Intervention

Anal.= Analyse

N.B.

Onze commissions scolaires sont présentes dans les régions, mais seulement dix ont complété cette section et trois CS situées dans la ville de Québec ce qui fait un total

Commentaire pour le tableau II.2.14

Le but de ce tableau est de comparer les résultats des commissions scolaires de la Ville de Québec et ceux des commissions scolaires des régions et d'en dégager les points marquants. Ce tableau permet de circonscrire les éléments considérés comme importants par ces deux régions pour l'identification des élèves issus de l'immigration au niveau secondaire.

En examinant le *tableau II.2.14*, il est possible de constater que les commissions scolaires des deux régions utilisent, en général, les mêmes éléments pour le repérage. En effet, en regardant les totaux des éléments les plus souvent considérés comme importants par les commissions scolaires, la langue maternelle de l'élève et son dossier scolaire se révélaient être privilégiés par les commissions scolaires. Les évaluations de la compétence de l'élève en français, incluant l'évaluation diagnostique produite par les commissions scolaires de l'Île de Montréal en 1997, et en mathématique étaient, en général, beaucoup moins prises en considération. Deux autres éléments soit un plan d'intervention et une analyse du CSRS ont été répertoriés quant à l'identification des élèves devant bénéficier des services d'accueil et d'intégration. Ces éléments étaient mentionnés par des commissions scolaires des régions.

En bref, le tableau nous révèle que les commissions scolaires de la Ville de Québec et des régions se basaient essentiellement sur les informations générales de l'enfant (la langue maternelle de l'élève et son dossier scolaire) lors de l'identification des élèves devant bénéficier des services de soutien. Quant aux autres éléments considérés, Québec n'avait pas recours à d'autres moyens d'identification contrairement aux régions.

Synthèse des tableaux II.2.1 à II.2.14

Identification :

Cette étape nous a permis de rassembler les éléments qui, selon le questionnaire en ligne rempli par les commissions scolaires interrogées, ont été le plus souvent considérés lors de l'identification des élèves issus de l'immigration. À cet effet, nous avons pu relever que certains points ont été plus déterminants que d'autres.

D'abord, en ce qui concerne le préscolaire, les résultats font ressortir l'importance accordée à la langue maternelle et au dossier scolaire de l'élève lors de l'identification. Montréal, par contre, se situe à part en n'accordant pas autant d'importance au dossier scolaire de l'élève. Les commissions scolaires de l'Île de Montréal utilisaient davantage l'outil diagnostique comparativement à toutes les autres régions mise à part celle de Québec qui elle aussi l'utilisait dans plus de la moitié de ses commissions scolaires. Au chapitre des épreuves pour vérifier le niveau des acquis, dans la majorité des commissions scolaires, on utilisait peu l'épreuve mathématique ou d'autres outils ou épreuves de français.

En ce qui a trait à l'identification au primaire, la situation est similaire à celle du préscolaire. En effet, lors de l'identification, l'importance la plus grande est accordée à la langue maternelle et au dossier scolaire de l'élève. Néanmoins, en ce qui concerne les commissions scolaires de l'Île de Montréal, l'importance liée au dossier scolaire de l'élève est moindre que pour les trois autres régions. Les commissions scolaires de l'Île de Montréal étaient celles qui utilisaient le plus l'outil diagnostique en comparaison des autres régions mise à part celle de Québec qui elle aussi l'utilisait dans plus de la moitié de ses commissions scolaires. Finalement, dans la majorité des commissions scolaires, on utilisait peu l'épreuve mathématique ou d'autres outils ou épreuves de français aux fins d'identification.

La situation différait légèrement au secondaire. En effet, l'importance accordée à la langue maternelle et au dossier scolaire de l'élève se manifestait chez toutes les

commissions scolaires. On peut dire que les commissions scolaires de l'Île de Montréal considéraient comme important le dossier scolaire de l'élève lors de l'identification tout en continuant à se démarquer par l'utilisation de l'outil diagnostique. Notons que les commissions scolaires de Québec avaient recouru elles aussi à l'outil diagnostique. Fait à remarquer, dans la majorité des commissions scolaires, on utilisait peu l'épreuve mathématique ou d'autres outils ou épreuves de français.

En somme, il ressort de cette étude que la langue maternelle et le dossier scolaire de l'élève sont toujours pris en considération lors de l'identification pour tous les niveaux et toutes les régions du Québec, sauf celle de Montréal pour le préscolaire et primaire. De surcroît, si l'on prend seulement les commissions scolaires de l'Île de Montréal et celles de Québec, l'outil diagnostique est une évaluation des connaissances de la langue à laquelle les responsables se réfèrent toujours au moment de l'identification.

Tableau II.3 Personnes décidant de l'offre des services

| Régions | Personne désignée par la CS | Personne désignée par l'école | Professionnel des services complémentaire | Enseignant de la classe ordinaire | Enseignant de la classe d'accueil | Direction de l'école |
|-----------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|--|--|--|-----------------------------|
| <i>01- Bas St-Laurent</i> | P | T | T | T | | |
| <i>02- Saguenay</i> | T | S | S | S | S | |
| <i>03- Capitale</i> | T | S | | S | P | P |
| <i>04- Mauricie</i> | T | T | | T | | |
| <i>05- Estrie</i> | T | T | T | | | |
| <i>06- Montréal</i> | S | S | P | | | |
| <i>07- Outaouais</i> | S | S | | S | P | P |
| <i>12- Chaudières-</i> | T | S | P | S | | |
| <i>13- Laval</i> | T | T | T | T | T | |
| <i>14- Lanaudière</i> | S | P | P | S | | P |
| <i>15- Laurentides</i> | S | S | S | | | |
| <i>16- Montérégie</i> | T | T | S | T | P | P |
| <i>17- Centre-du-Québec</i> | T | S | S | S | S | T |

Légende

T = Toujours *S* = Souvent *P* = Parfois

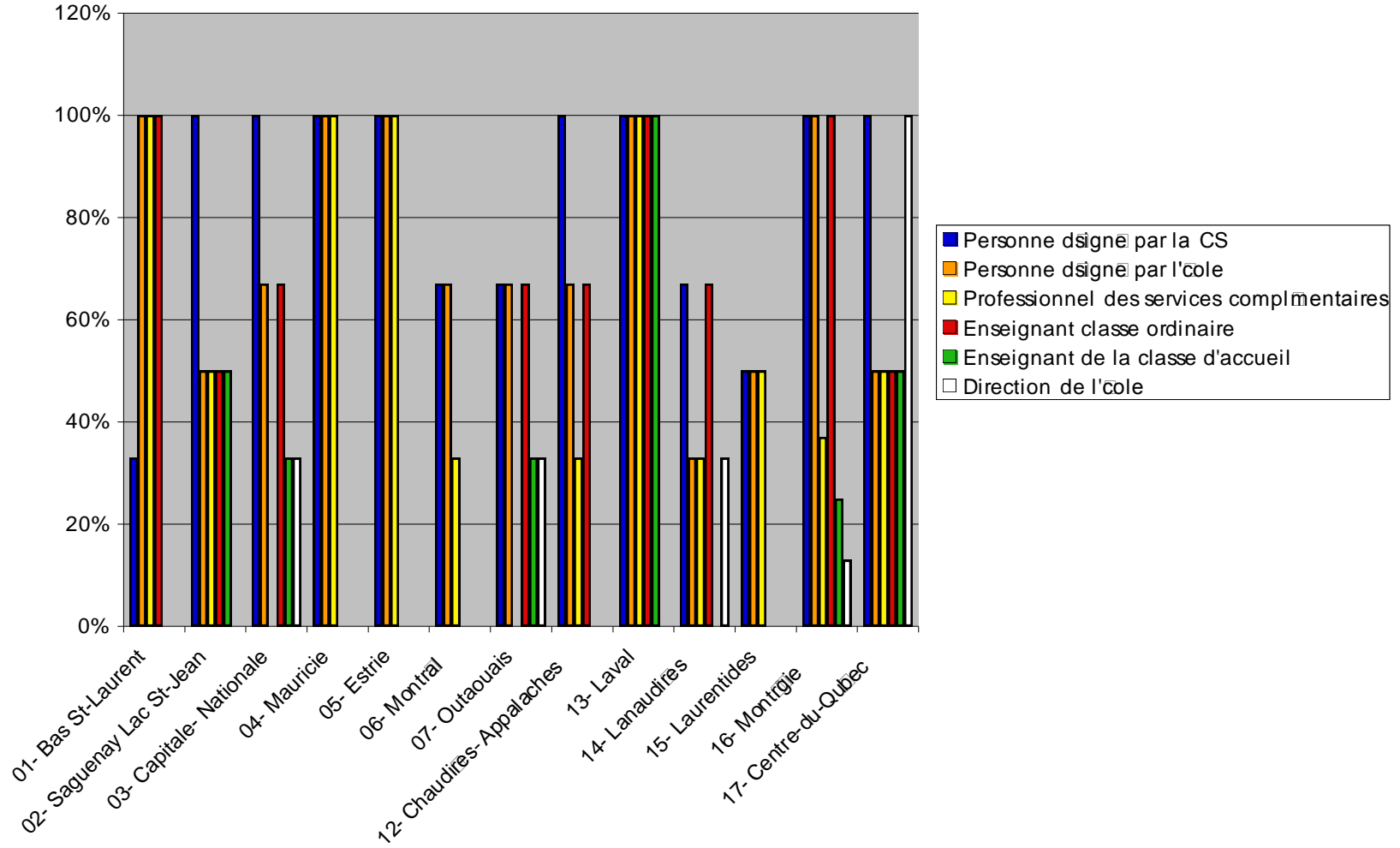
Commentaire pour le tableau II.3

Le tableau II.3 et la figure 2.1 ont pour but de rendre compte des personnes appartenant aux commissions scolaires qui étaient en charge de l'offre des services complémentaires aux élèves issus de l'immigration, en date du 30 septembre 2005.

En observant *le tableau II.3 et la figure 2.1*, il est évident que les individus qui se révélaient avoir le plus grand poids, lors de la décision de l'offre des services de soutien aux élèves allophones, étaient la personne désignée par la CS et la personne désignée par l'école. Dans ce processus, l'importance des enseignants de classes régulières et les professionnels des services complémentaires étaient moindre, mais toujours présente. Par contre, l'enseignant de la classe d'accueil et la direction de l'école jouaient un rôle moins notable.

En bref, *le tableau II.3 et la figure 2.1* nous indiquent visiblement que les commissions scolaires avaient principalement attribué la responsabilité de la décision de l'offre des services complémentaires aux personnes désignées par la CS et par l'école. L'enseignant de classe régulière pouvait également être approché au moment de la décision. Les moins consultés pour cette décision étaient l'enseignant de classe d'accueil et la direction de l'école.

Figure 2.1 Personnes d'ici de l'offre des services de



Annexe 13.3

Modèles de service

**Tableau III.1 Les modèles de services offerts
par région en date du 30 septembre 2005**

| <i>Régions</i> | <i>Niveaux</i> | <i>Classe d'accueil fermée</i> | <i>Int. totale avec soutien</i> | <i>Int. totale sans soutien</i> | <i>Int. partielle</i> | <i>Classe d'accueil fermée (aide)</i> |
|----------------|----------------|--|---|---|---------------------------|---|
| 01 | Précolaire | | X | | | |
| | Primaire | | X | | | |
| | Secondaire | | X | | | |
| 02 | Précolaire | | X | X | X | |
| | Primaire | | X | X | X | |
| | Secondaire | | X | X | X | |
| 03 | Précolaire | | X | X | | |
| | Primaire | | X | X | | |
| | Secondaire | X | X | X | X | |
| 04 | Précolaire | | X | | | |
| | Primaire | X | X | | | |
| | Secondaire | | X | | X | |
| 05 | Précolaire | | X | | | |
| | Primaire | X | X | | X | |
| | Secondaire | X | X | | X | |
| 06 | Précolaire | X | X | | | |
| | Primaire | X | X | | X | X |
| | Secondaire | X | | | X | X |
| 07 | Précolaire | X | X | X | | |
| | Primaire | X | X | | | |
| | Secondaire | | X | | X | X |
| 12 | Précolaire | | X | X | | |
| | Primaire | | X | | | |
| | Secondaire | | X | X | | |
| 13 | Précolaire | | X | | | |
| | Primaire | X | X | | | |
| | Secondaire | | X | | | |
| 14 | Précolaire | | X | | | |
| | Primaire | | X | | | |
| | Secondaire | | X | | | |
| 15 | Précolaire | | X | | | |
| | Primaire | | X | | | |
| | Secondaire | | X | | | |
| 16 | Précolaire | X | X | X | X | X |
| | Primaire | X | X | X | X | X |
| | Secondaire | X | X | X | X | X |
| 17 | Précolaire | | X | | X | |
| | Primaire | | X | | X | |
| | Secondaire | | X | | X | |

Commentaire pour le tableau III.1

Le questionnaire en ligne nous a permis de répertorier, auprès des commissions scolaires, tous les modèles de services mis en place, en date du 30 septembre 2005. *Le tableau III.1* a pour but de montrer quels étaient les modèles les plus répandus dans les écoles du Québec pour la francisation des élèves issus de l'immigration, et ce, en fonction des réponses des répondants. Il s'avère cependant nécessaire de préciser un certain nombre d'éléments pour nous assurer que l'interprétation qui sera faite de ce tableau tiendra compte de la variété des milieux. Ainsi, il importe de distinguer, dans la lecture des résultats, la fréquence d'application du modèle à travers les 13 régions administratives du Québec et le nombre d'élèves touchés par ce modèle. En effet, étant donné la présence importante d'élèves allophones à Montréal, sur la rive sud et la rive nord, comparativement au reste de la province, le modèle principalement privilégié par ces régions touchera un nombre plus important d'élèves. De plus, il est également important de noter que les répondants ont désigné, dans le questionnaire en ligne, les modèles présents dans leur Commission scolaire, pour chacun des trois niveaux scolaires, sans systématiquement préciser l'année de cheminement considérée (an 1 ou an 2 pour le primaire et an 1, 2, ou 3 pour le secondaire). En d'autres termes, un modèle peut être utilisé dès la 1^{re} année dans certaines régions alors qu'il n'est retenu qu'à l'an 2 ou 3, dans d'autres régions. Enfin, nous pouvons également souligner que les répondants n'ont pas toujours été en mesure de chiffrer le nombre d'élèves scolarisés selon l'un ou l'autre des modèles de service qui, selon eux, existaient dans leur commission scolaire ou ont indiqué par la suite, lors de l'entrevue téléphonique, ne pas connaître précisément quel modèle était appliqué dans quelle école, la durée de l'application des modèles et le nombre d'élèves touchés. Certains répondants nous ont d'ailleurs signalé que ce n'était pas à leur niveau que nous pourrions obtenir ces chiffres mais qu'il fallait interroger les réseaux, voire même les écoles.

Ainsi, tout en gardant en tête les nuances d'interprétation qu'apportent ces précisions, nous pouvons maintenant présenter les résultats du questionnaire en ligne, fondés sur les déclarations des répondants des 33 commissions scolaires.

En tenant compte des données révélées par *le tableau III.1*, au 30 septembre 2005, le modèle d'intégration totale avec soutien était le modèle présent dans presque la totalité des commissions scolaires et des niveaux. L'intégration totale avec soutien était donc le modèle le plus utilisé afin de mettre les élèves allophones en contact avec la langue française. Le deuxième modèle présent dans les écoles selon les données fournies par les commissions scolaires était l'intégration partielle. En ce qui concernait la classe d'accueil fermée, elle se retrouvait en égalité avec le modèle d'intégration totale sans soutien mais, contrairement à cette dernière, elle se retrouvait dans des régions au bassin allophone important et donc, où le nombre d'élèves issus de l'immigration permettait la formation de classes d'accueil fermées. Il faut donc comprendre ici que c'est ce dernier modèle qui touche le plus d'élèves. Enfin, le modèle de classe d'accueil fermée avec aide n'était pas encore très répandu. Ce dernier se retrouvait présent dans seulement trois des régions administratives sélectionnées.

En résumé, nous pouvons constater que la plupart des commissions scolaires avaient opté pour le modèle d'intégration totale avec soutien. Les autres modèles de services étaient présents selon la région et le nombre d'élèves issus de l'immigration devant recevoir les services de soutien.

Figure 3.1 Nombre de minutes de service offert par période de 5 jours

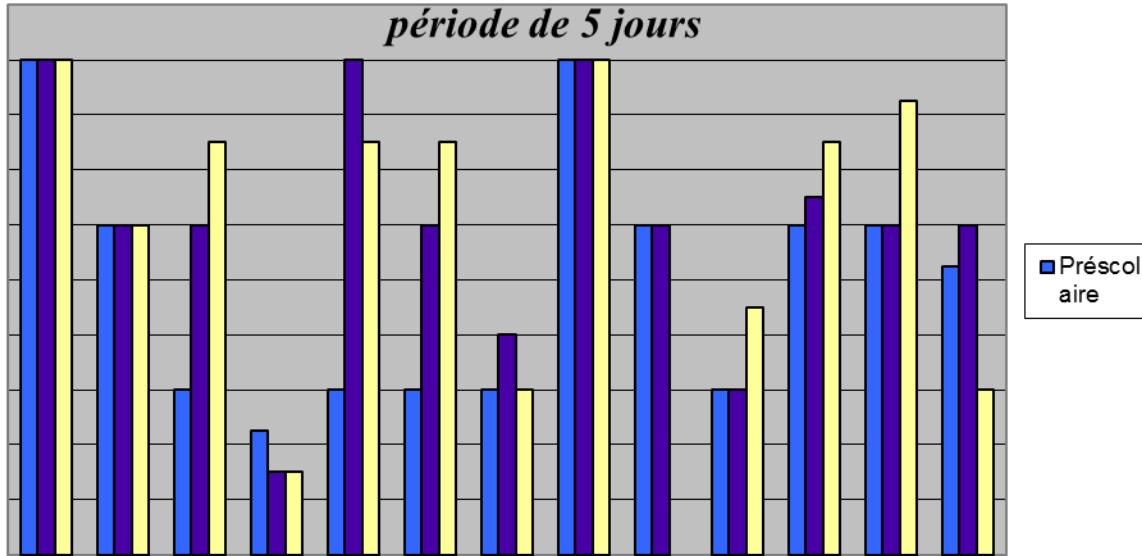


Tableau III.2
Suivi des élèves par région

| Régions | Pendant | | Après | |
|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | <i>Oui</i> | <i>Non</i> | <i>Oui</i> | <i>Non</i> |
| 01- Bas St-Laurent | X | | X | |
| 02- Saguenay - Lac St-Jean | X | | X | |
| 03- Capitale- Nationale | X | | X | |
| 04- Mauricie | X | | X | |
| 05- Estrie | X | | | X |
| 06- Montréal | X | | X (50%) | X (50%) |
| 07- Outaouais | X | | X | |
| 12- Chaudières- Appalaches | X | | X (67%) | X (33%) |
| 13- Laval | X | | X (50%) | X (50%) |
| 14- Lanaudière | X (50%) | X (50%) | | X |
| 15- Laurentides | X | | X | |
| 16- Montérégie | X (87%) | X (13%) | X (87%) | X (13%) |
| 17- Centre-du-Québec | X | | X (50%) | X (50%) |

Commentaire pour le tableau III.2

Ce tableau a pour but d'apporter des éclaircissements sur le suivi qui était fait par les commissions scolaires auprès des élèves issus de l'immigration, en date du 30 septembre 2005.

En observant *le tableau III.3*, il était visible que dans la majorité des cas, le suivi était effectué pendant et après la période des services complémentaires. Par contre, en comparaison, le suivi après la fin des services de soutien se trouvait être moins présent. Dans plusieurs des cas, le suivi était effectué auprès de la moitié des élèves allophones.

En bref, le tableau nous indique visiblement que les commissions scolaires veillaient surtout sur le progrès des élèves pendant que leur étaient donnés les services de soutien. Le suivi offert par après était toutefois présent dans la plupart des régions.

Figure 3.2 Personnes désignées pour offrir les services de soutien par commission scolaire

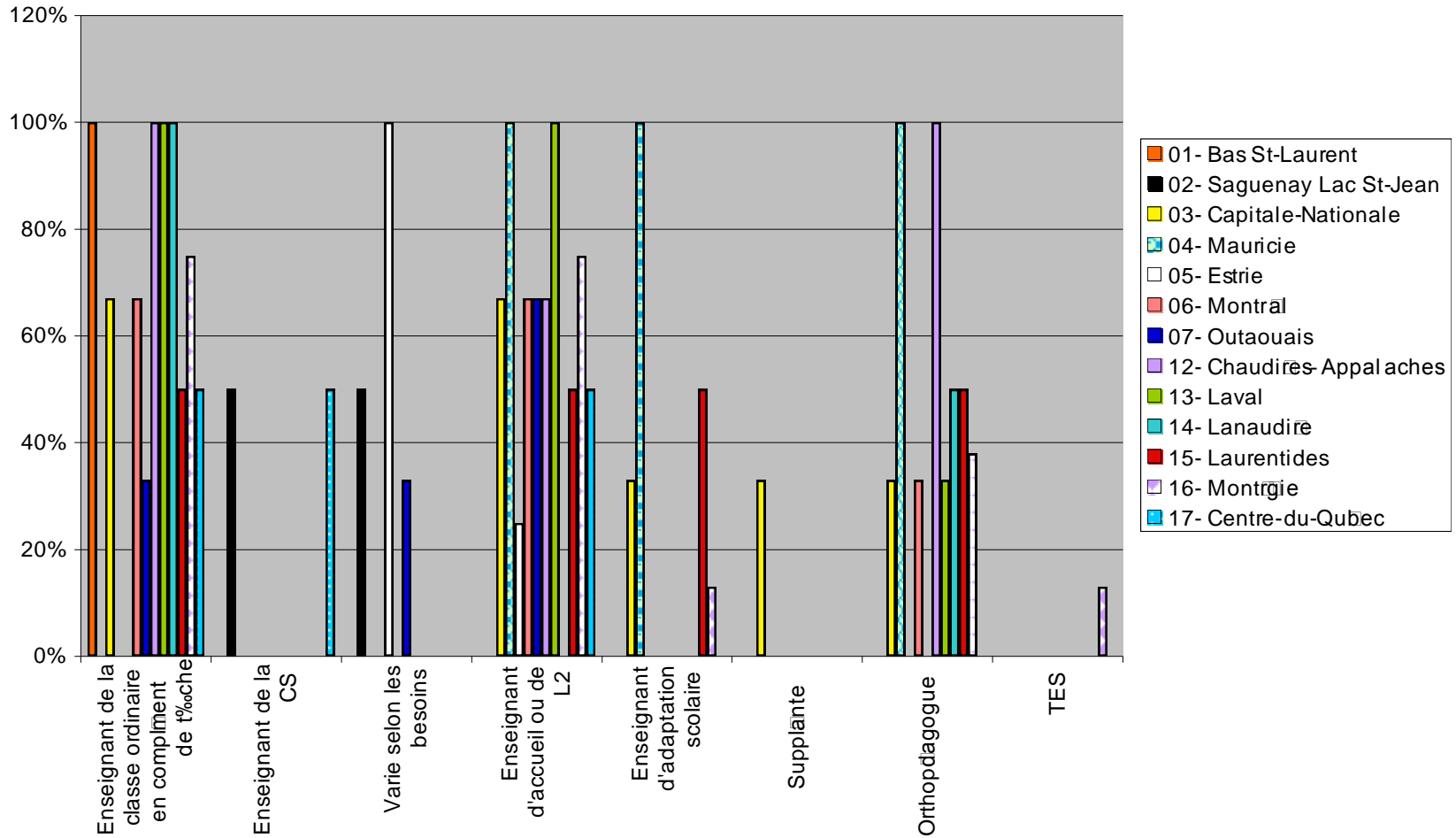


Tableau III.3 Personnes désignées pour offrir le soutien par C.S.

| Régions | Enseignant classe ordinaire | Enseignant de la CS | Varie selon les besoins | Enseignant d'accueil ou de L2 | Enseignant d'adaptation scolaire | Suppléante | Ortho. |
|---|--|--------------------------------|--|--|---|-------------------|---------------|
| 01- <i>Bas St- Laurent</i> | X | | | | | | |
| 02- <i>Saguenay Lac St-Jean</i> | | X | X | | | | |
| 03- <i>Capitale- Nationale</i> | X | | | X | X | X | X |
| 04- <i>Mauricie</i> | | | | X | X | | X |
| 05- <i>Estrie</i> | | | X | X | | | |
| 06- <i>Montréal</i> | X | | | X | | | X |
| 07- <i>Outaouais</i> | X | | X | X | | | |
| 12- <i>Chaudières- Appalaches</i> | X | | | X | | | X |
| 13- <i>Laval</i> | X | | | X | | | X |
| 14- <i>Lanaudière</i> | X | | | | | | X |
| 15- <i>Laurentides</i> | X | | | X | X | | X |
| 16- <i>Montérégie</i> | X | | | X | X | | X |
| 17- <i>Centre- du- Québec</i> | X | X | | X | | | |

Commentaire pour le tableau III.3 et la figure 3.2

Le tableau et la figure ont pour but d'apporter des éclaircissements sur l'identité professionnelle des personnes mandatées à donner les services de soutien, au sein des commissions scolaires auprès des élèves issus de l'immigration, en date du 30 septembre 2005.

L'observation du tableau III.3 et de la figure 3.2 nous amène à constater que la plupart des commissions scolaires faisaient appel à des enseignants de la classe ordinaire, à des enseignants de classe d'accueil ou de L2 ainsi qu'à des orthophonistes. Certaines commissions scolaires emploient d'autres professionnels de manière moins courante, comme des enseignants de la commission scolaire, des enseignants en adaptation scolaire et des suppléants. Il était intéressant de noter que quelques-unes d'entre elles avaient mentionné que le tout variait selon les besoins.

En bref, le tableau III.3 et la figure 3.2 nous indiquent visiblement que les commissions scolaires employaient, en grande majorité, des enseignants de classe ordinaire, des enseignants de classe d'accueil ou de L2 ainsi que des orthophonistes pour offrir les services de soutien aux élèves issus de l'immigration.

Tableau III.4

Éléments les plus souvent sélectionnés comme favorisant la mise en place des services

| Régions | 1^{er} élément | 2^e élément | 3^e élément |
|----------------------------------|---|--|---|
| <i>01- Bas St-Laurent</i> | Niveau de collaboration des membres | Disponibilité du budget | Disponibilité des personnes ressources |
| <i>02- Saguenay Lac St-Jean</i> | Niveau de collaboration des membres | Disponibilité des personnes ressources | |
| <i>03- Capitale-Nationale</i> | Disponibilité du budget | Disponibilité des personnes ressources | Nombre suffisant d'élèves Niveau de collaboration du personnel impliqué |
| <i>04- Mauricie</i> | Disponibilité du budget | Disponibilité du matériel ... des places en classe rég. ... des pers. ressources | |
| <i>05- Estrie</i> | Disponibilité du budget Niveau de collaboration des membres | | |
| <i>06- Montréal</i> | Disponibilité des personnes ressources | Disponibilité des places dans les classes ordinaires | Niveau de collaboration... Nbr suffisant d'élèves Disponibilité du budget |
| <i>07- Outaouais</i> | Disponibilité des personnes ressources | Niveau de collaboration des membres du personnel impliqués | Disponibilité du budget ... des places dans les classes ordinaires |
| <i>12- Chaudières-Appalaches</i> | Disponibilité du budget Disponibilité des personnes ressources | Nombre suffisant d'élèves | |
| <i>13- Laval</i> | Disponibilité du budget | Niveau de coll. des membres Dispo. des pers. ressources | |
| <i>14- Lanaudière</i> | Disponibilité des personnes ressources | Disponibilité du matériel ... du budget ... des places en classe rég. | |
| <i>15- Laurentides</i> | Disponibilité des personnes ressources Disponibilité du budget | Nombre suffisant d'élèves | |
| <i>16- Montérégie</i> | Disponibilité des personnes ressources Disponibilité du budget | Niveau de collaboration des membres du personnel impliqués | Disponibilité des places en classes régulières |
| <i>17- Centre-du-Québec</i> | Disponibilité des personnes ressources Disponibilité du budget | Niveau de collaboration Nombre suffisant d'élèves | |

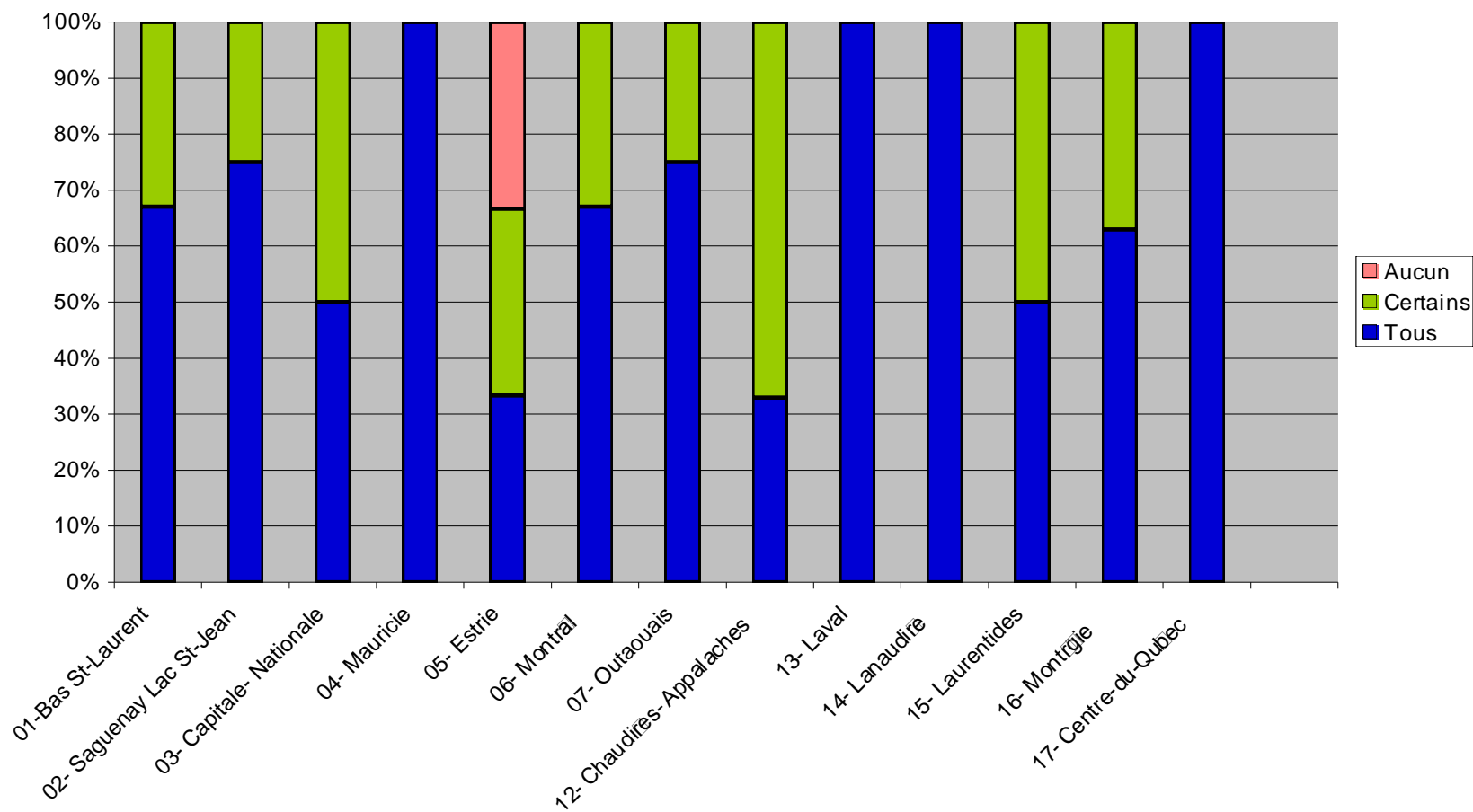
Commentaire pour le tableau III.4

Cette figure a pour but d'apporter des éclaircissements sur les éléments qui favorisaient la mise en place des services en sein des commissions scolaires, en date du 30 septembre 2005.

En observant *le tableau III.4*, il est évident que les éléments qui déterminaient l'installation des services de soutien par les commissions scolaires questionnées étaient la disponibilité du budget et la disponibilité des personnes ressources. Les autres éléments étaient tantôt choisis comme des éléments importants, tantôt rarement sélectionnés selon la commission scolaire questionnée.

En bref, la figure nous révèle que les commissions scolaires prenaient en considération la disponibilité du budget et des personnes ressources lors de la mise en place des services de soutien.

Figure 3.3 Proportion des lves bnficiant de services complmentaires en date du 30 septembre 2005



Annexe 13.4

Fin des services

Tableau IV.1 Personnes décidant de la fin des services de soutien

| <i>Régions</i> | Responsable de l'accueil | | | | Divers professionnels des services complémenta | | | | Enseignant classe ordinaire | | | | Enseignant classe d'accueil | | | | Direction d'école | | | | Parents de l'élève | | | |
|-----------------------------|--------------------------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|-----------------------------|----------|----------|----------|-----------------------------|----------|----------|----------|-------------------|----------|----------|----------|--------------------|----------|----------|----------|
| | <i>T</i> | <i>S</i> | <i>P</i> | <i>J</i> | <i>T</i> | <i>S</i> | <i>P</i> | <i>J</i> | <i>T</i> | <i>S</i> | <i>P</i> | <i>J</i> | <i>T</i> | <i>S</i> | <i>P</i> | <i>J</i> | <i>T</i> | <i>S</i> | <i>P</i> | <i>J</i> | <i>T</i> | <i>S</i> | <i>P</i> | <i>J</i> |
| <i>01- Bas St-Laurent</i> | | | | X | | X | | | | X | | | | | | X | X | | | | | | | X |
| <i>02- Saguenay</i> | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | X | | | | | X | | |
| <i>03- Capitale</i> | X | | | | | | X | | | X | | | | X | | | X | | | | | | | |
| <i>04- Mauricie</i> | | | X | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | |
| <i>05- Estrie</i> | X | | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | | | | | | |
| <i>06- Montréal</i> | | | X | | | | X | | | | | X | X | | | | X | | | | | | | |
| <i>07- Outaouais</i> | | | X | | | | X | | | X | | | | | X | | X | | | | | | | |
| <i>12- Chaudières-</i> | X | | | | | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | | |
| <i>13- Laval</i> | | | X | | | | | | | X | | | | X | | | X | | | | | | | |
| <i>14- Lanaudière</i> | X | | | | | | | X | | | X | | | | | X | X | | | | | | | |
| <i>15- Laurentides</i> | | X | | | | X | | | | X | | | | | | X | | X | | | | | | |
| <i>16- Montérégie</i> | | | | X | | X | | | X | | | | X | | X | | X | | | | | | | |
| <i>17- Centre-du-Québec</i> | X | | | | | | X | | | X | | | | | X | | X | | | | | | X | |

Légende
T= Toujours *S*= Souvent *P*= Parfois *J*= Jamais

Tableau IV.2 Raisons invoquées pour mettre fin aux services complémentaires

| <i>Régions</i> | <i>Fin du financement</i> | <i>Compétence en français oral</i> | <i>Autonomie de l'élève</i> | <i>Fin de l'année scolaire</i> | <i>Comp. de français écrit</i> | <i>Capacité du milieu</i> | <i>Comp. en math.</i> | <i>Nbr de mois passés</i> |
|---------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------------|
| 01- Bas St-Laurent | X | X | X | X | | | | |
| 02- Saguenay Lac St-Jean | X | X | X | | X | X | X | |
| 03- Capitale-Nationale | X | X | X | X | | | X | |
| 04- Mauricie | X | X | X | | X | X | X | |
| 05- Estrie | X | X | X | | X | X | | |
| 06- Montréal | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 07- Outaouais | X | X | X | | X | X | X | X |
| 12- Chaudières-Appalaches | X | X | X | X | X | X | X | |
| 13- Laval | X | X | X | | X | | X | |
| 14- Lanaudière | X | X | X | | X | | | |
| 15- Laurentides | X | X | | X | | | | |
| 16- Montérégie | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 17- Centre-du-Québec | X | X | X | | X | | X | |

Commentaires pour les tableaux IV.1 et IV.2

Les tableaux IV.1 et IV.2 ont pour but de représenter les individus qui décidaient de la fin de l'offre des services complémentaires des élèves issus de l'immigration, en date du 30 septembre 2005 et les raisons invoquées pour mettre fin aux services complémentaires.

En observant *les tableaux IV.1 et IV.2*, il en ressort que les personnes se révélant avoir le plus de poids lors de la décision de l'arrêt de l'offre des services de soutien des élèves allophones étaient les directions d'école. Plusieurs raisons étaient fréquemment mentionnées par les commissions scolaires pour justifier cette décision comme la fin du financement, l'acquis de la compétence orale en français, le degré d'autonomie de l'élève et l'acquis de la compétence écrite en français. Le responsable de l'accueil et l'enseignant de classe ordinaire possédaient également un certain pouvoir sur la décision d'arrêter l'offre des services complémentaires offert à un élève allophone. Pour compléter, les divers professionnels des services complémentaires, les enseignants de la classe d'accueil et les parents de l'élève étaient plus rarement consultés pour la prise de décision. Mise à part les quatre raisons les plus déterminantes en ce qui concernait la fin des services de soutien, la fin de l'année scolaire, la capacité du milieu ainsi que la compétence en mathématique de l'élève pouvaient plus ou moins influencer la décision de certaines commissions scolaires. La variante considérée comme moins importante par la grande majorité des commissions scolaires était le nombre de mois passés de service.

En bref, le tableau IV.1 nous indique visiblement que les commissions scolaires avaient principalement attribué la responsabilité de la décision de la fin de l'offre des services complémentaire à la direction de l'école. Les éléments étant pris en considération par ceux-ci étaient la fin du financement, la compétence orale en français de l'élève, son degré d'autonomie ainsi que sa compétence écrite en français.

Annexe 13.5

Gestion organisationnelle

Figure 5.1 Pourcentage des coles possdant ou non une politique locale

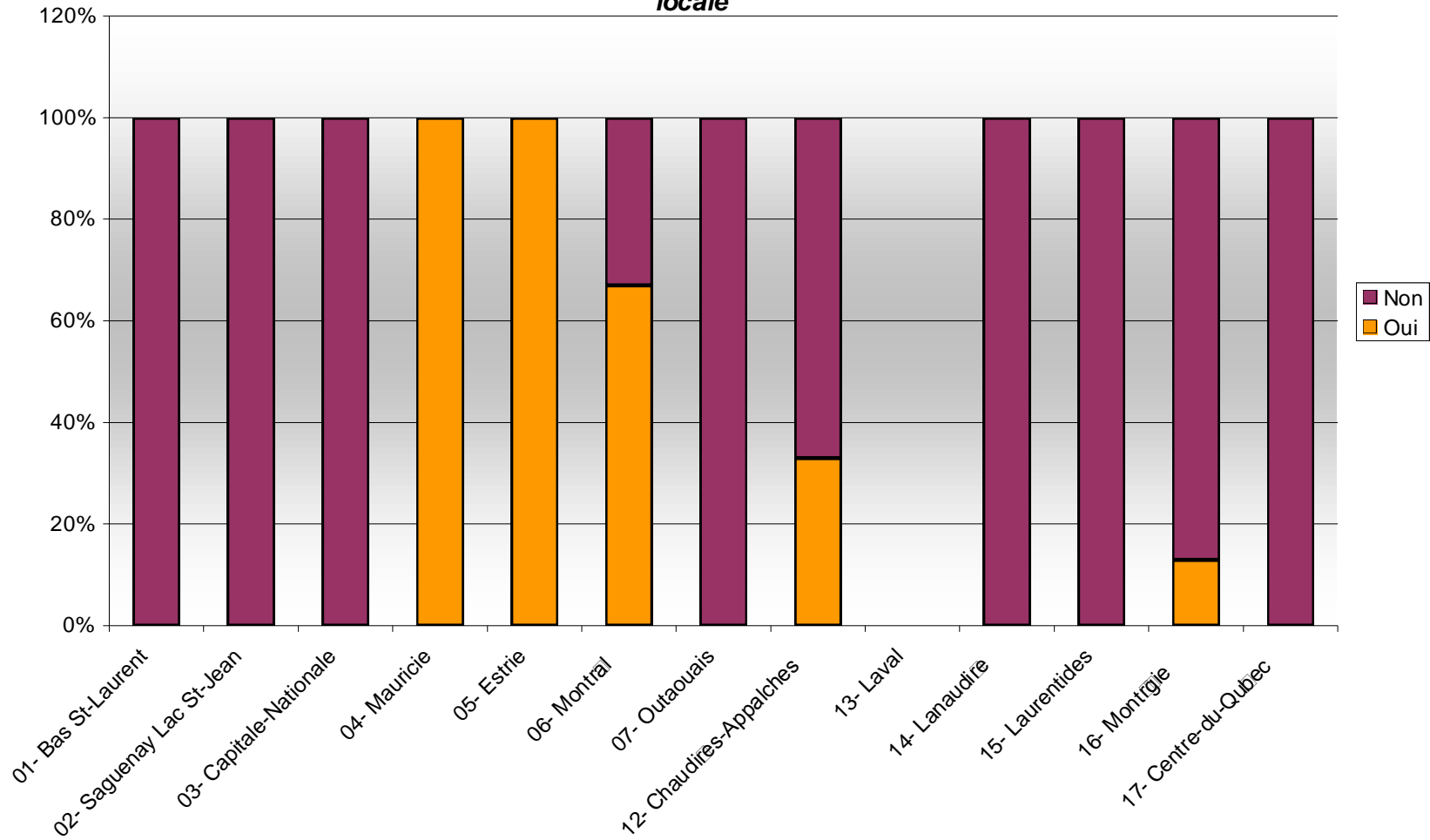
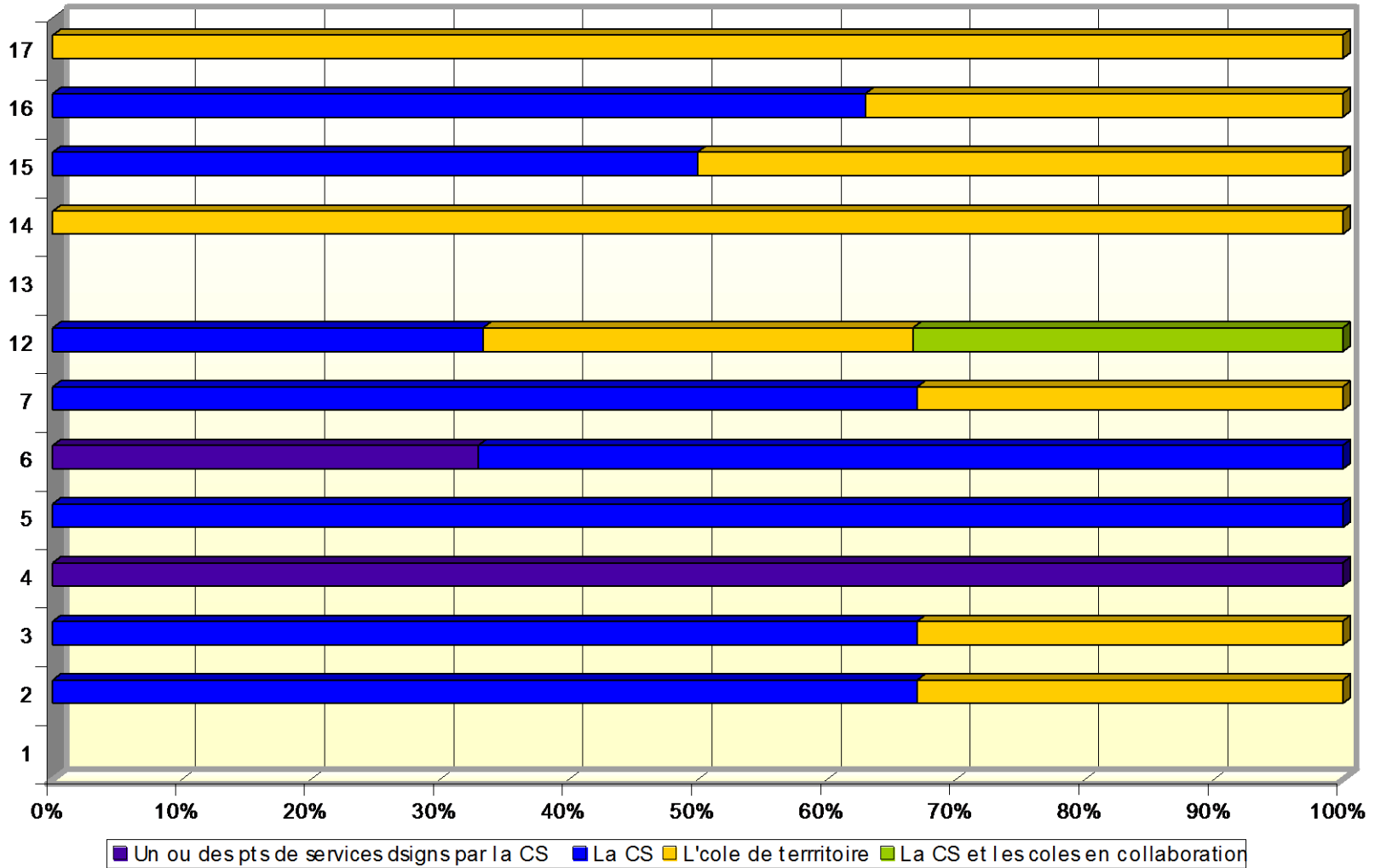


Tableau V.1
Responsabilité de l'organisation des points de services

| Régions | Un ou des pts de services désignés par la CS | La CS | L'école de territoire | La CS et les écoles en collaboration |
|-------------------------------------|---|----------------|------------------------------|---|
| 01- <i>Bas St-Laurent</i> | | | | |
| 02- <i>Saguenay Lac St-Jean</i> | | | | |
| 03- <i>Capitale- Nationale</i> | | | | |
| 04- <i>Mauricie</i> | X | | | |
| 05- <i>Estrie</i> | | X | | |
| 06- <i>Montréal</i> | X (33%) | X (67%) | | |
| 07- <i>Outaouais</i> | | X (67%) | X (33%) | |
| 12- <i>Chaudières-Appalaches</i> | | X (33%) | X (33%) | X (33%) |
| 13- <i>Laval</i> | | | | |
| 14- <i>Lanaudière</i> | | | X | |
| 15- <i>Laurentides</i> | | X (50%) | X (50%) | |
| 16- <i>Montérégie</i> | | X (63%) | X (37%) | |
| 17- <i>Centre-du-Québec</i> | | | X | |

Figure 5.2 Responsabilit de l'organisation des services de soutien par rjon



Annexe 14

Synthèse de l'examen des projets éducatifs et des plans de réussite

Synthèse de l'examen des projets éducatifs et des plans de réussite des écoles visitées dans la Région du Grand Montréal et à Québec et régions

Région du Grand Montréal

L'accent est mis, dans presque toutes les écoles, sur l'intégration scolaire. Selon la pensée exprimée par plusieurs des établissements scolaires mentionnés dans l'étude, le français est la première étape à l'intégration dans la société québécoise et dans la communauté. Plus de 50% des écoles ont un projet éducatif visant les élèves allophones, tandis que, pour les plans de réussite, ce nombre diminue. Ceci indique donc qu'il n'existe pas de continuité, entre les objectifs fixés et leur application, au sein de toutes les écoles possédant un projet éducatif visant l'intégration des élèves issus de l'immigration.

Québec et régions

La grande majorité des écoles ne font pas ou quasiment pas référence à des mesures prises pour faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration. La plupart des établissements scolaires, ne se sont pas fixé d'objectifs spécifiques pour faire face au problème de l'intégration des élèves allophones en ce qui concerne les sphères scolaire, sociale et culturelle. Bref, les écoles de Québec et des régions vivent la réalité grandissante de l'immigration, mais semblent ne pas savoir comment s'y ajuster.

Synthèse de l'examen de l'ensemble des projets éducatifs et plans de réussite recueillis

En bref, pour Québec et les régions, de l'examen des documents qui ont été remis, il ressort que ce soit l'intégration socio-culturelle qui soit la plus présente dans le discours, contrairement à ce qui a pu être décelé dans les documents concernant la Région du Grand Montréal. En effet, dans cette documentation, l'accent était mis sur l'intégration scolaire qui servirait de lien pour les autres facettes de l'intégration (sociale et culturelle) chez l'élève. Les écoles de la Région du Grand Montréal intègrent davantage la dimension immigrante dans leurs documents, alors qu'en majorité Québec et les régions ne font que la mentionner. On remarque aussi dans la Région du Grand Montréal une plus grande production d'autres types de documents adressés spécifiquement aux élèves issus de l'immigration et à leur famille qu'à Québec et en régions.

Annexe 15

Synthèse de l'examen des outils d'évaluation et documents recueillis

Synthèse de l'examen des outils d'évaluation et documents recueillis dans les écoles visitées de la Région du Grand Montréal et de Québec et régions

Région du Grand Montréal

L'accent est mis sur l'évaluation du français oral à l'arrivée de l'élève au Québec. Nous pouvons constater qu'il existe très peu d'outils d'évaluation des mathématiques ou du français écrit qui permettraient de situer le niveau des élèves issus de l'immigration au début des mesures d'accueil. Notons le manque d'outils présents au suivi de l'intégration de l'élève, entre autres, à la fin des mesures qui se révéleraient utiles pour déterminer les progrès réalisés. Il ressort aussi de l'examen des documents que les écoles de la métropole n'utilisent pas d'outils destinés aux élèves affichant de grands retards scolaires. En effet, dans la majorité des établissements, il n'existe aucun document servant à poser un diagnostic sur les besoins de l'élève.

Québec et régions

La plupart des établissements scolaires possède un outil d'évaluation pour le français oral utilisé au début des mesures d'accueil. Par contre, les mathématiques et le français écrit ne reçoivent pas la même attention dans ces types d'évaluation. Il ressort de l'examen des outils d'évaluation, qu'il existe, dans la majorité des écoles, un suivi des progrès de l'élève sous la forme d'évaluation avant l'intégration en classe régulière déterminant ainsi les progrès de l'élève après les mesures d'accueil. Par contre, la situation est différente en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration présentant des retards scolaires importants. Mise à part une école de Québec et des régions, aucun établissement ne possède d'outil servant à déterminer les besoins et le niveau des élèves. Par contre, certaines écoles de Québec et régions offrent des suivis de l'évolution de l'élève, adressés aux enseignants du régulier, ce qui facilite son intégration dans les classes régulières.

Synthèse de l'examen de l'ensemble des outils d'évaluation et documents

En bref, pour Québec et les régions, l'examen des documents qui nous ont été remis nous révèle que ce sont la production et la compréhension orales qui constituent les éléments les plus importants à évaluer, à l'arrivée de l'élève, une position que partage Montréal. Par contre, Québec et les régions possèdent des outils d'évaluation leur permettant d'effectuer un suivi plus important de l'intégration scolaire des élèves en évaluant ces derniers à la fin des mesures d'accueil, ce qui n'est pas le cas dans les écoles de la Région du grand Montréal. Finalement, dans la majorité des écoles de la Région du Grand Montréal et de Québec et les régions, aucun outil d'évaluation n'est utilisé pour les mathématiques, pour le français écrit et pour le diagnostic des retards scolaires.