

Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise

Françoise Armand

Citer ce document / Cite this document :

Armand Françoise. Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. In: Santé, Société et Solidarité, n°1, 2005. Immigration et intégration. pp. 141-152;

doi : 10.3406/oss.2005.1035

http://www.persee.fr/doc/oss_1634-8176_2005_num_4_1_1035

Document généré le 13/06/2016

Résumé

Au fil des trente dernières années, la population des écoles québécoises est devenue plus diversifiée en termes de culture, de religion et de langue d'origine. La présence accrue de cette diversité ethnoculturelle a mené le système scolaire, et en particulier les écoles francophones montréalaises, à amorcer une transformation radicale. Celle-ci s'est traduite par la mise en place d'un ensemble de mesures et de programmes destinés, entre autres, aux nouveaux arrivants. Cet article présente une vue d'ensemble de ce processus de transformation. L'auteure expose tout d'abord un portrait récent de la diversité de la population scolaire québécoise (essentiellement montréalaise) avant d'aborder plus spécifiquement la question des élèves immigrants nouvellement arrivés (caractéristiques, historique des services offerts, documents officiels, pratiques actuelles, cheminements et performances scolaires). L'accent est mis ensuite sur un groupe moins connu: celui des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire. Enfin, sont exposées quelques données de recherches portant sur les perceptions des enseignants et des élèves sur différents thèmes liés à la présence de la pluriethnicité en milieu scolaire montréalais.

Abstract

Over the last thirty years, the population of Québec schools has become more diversified in terms of culture, religion and heritage language. This increased ethno-cultural diversity has led the school system and, in particular, Montreal Francophone schools, to undertake a radical transformation. This has involved implementing a set of measures and programs intended for newcomers, among others. This article presents an overview of this transformation process. The author first presents a recent portrait of the diversity of the Québec school population (essentially Montreal), then more specifically addresses the issue of newly arrived immigrant students (characteristics, a history of the services provided, official documents, current practices, academic history and performance). Particular attention is then paid to a less known group, that of immigrant students who have fallen a long way behind at school. Lastly, some research data are presented dealing with the teachers' and students' perceptions on the various topics related to the presence of multi-ethnicity in Montreal schools.

Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise

► **Françoise Armand - QUÉBEC**

Professeure au Département de didactique de l'Université de Montréal et directrice du Centre de recherche Immigration et Métropoles à Montréal

RÉSUMÉ

Au fil des trente dernières années, la population des écoles québécoises est devenue plus diversifiée en termes de culture, de religion et de langue d'origine. La présence accrue de cette diversité ethnoculturelle a mené le système scolaire, et en particulier les écoles francophones montréalaises, à amorcer une transformation radicale. Celle-ci s'est traduite par la mise en place d'un ensemble de mesures et de programmes destinés, entre autres, aux nouveaux arrivants.

Cet article présente une vue d'ensemble de ce processus de transformation. L'auteure expose tout d'abord un portrait récent de la diversité de la population scolaire québécoise (essentiellement montréalaise) avant d'aborder plus spécifiquement la question des élèves immigrants nouvellement arrivés (caractéristiques, historique des services offerts, documents officiels, pratiques actuelles, cheminements et performances scolaires). L'accent est mis ensuite sur un groupe moins connu : celui des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire. Enfin, sont exposées quelques données de recherches portant sur les perceptions des enseignants et des élèves sur différents thèmes reliés à la présence de la pluriethnicité en milieu scolaire montréalais.

ABSTRACT

Over the last thirty years, the population of Québec schools has become more diversified in terms of culture, religion and heritage language. This increased ethno-cultural diversity has led the school system and, in particular, Montreal Francophone schools, to undertake a radical transformation. This has involved implementing a set of measures and programs intended for newcomers, among others.

This article presents an overview of this transformation process. The author first presents a recent portrait of the diversity of the Québec school population (essentially Montreal), then more specifically addresses the issue of newly arrived immigrant students (characteristics, a history of the services provided, official documents, current practices, academic history and performance). Particular attention is then paid to a less known group, that of immigrant students who have fallen a long way behind at school. Lastly, some research data are presented dealing with the teachers' and students' perceptions on the various topics related to the presence of multi-ethnicity in Montreal schools.

Contexte général

Depuis les années 60, la population scolaire québécoise s'est davantage diversifiée avec l'apport des mouvements migratoires. Même si un nombre important d'immigrants connaissent le français à leur arrivée au Québec (de 1998 à 2002 : 45 % en moyenne, selon le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI), 2003), il est prévisible que le Québec continuera d'accueillir, toutes catégories confondues, une proportion d'immigrants ne connaissant pas le français à leur arrivée.

Jusqu'à la fin des années 60, la très grande majorité des immigrants et immigrantes étaient originaires d'Europe et d'Amérique du Nord; aujourd'hui, ces immigrants proviennent de tous les continents et surtout d'Asie, des Antilles, d'Afrique et d'Amérique du Sud (MEQ, 1998a). Comme partout à travers le monde, depuis la révolution industrielle, la population se concentre de plus en plus dans les grands centres urbains. Ainsi, au Québec, c'est dans la région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal, que s'installent 80 % des nouveaux arrivants et leurs enfants (MRCI, 2003). En conséquence, les écoles montréalaises sont caractérisées par une importante diversité culturelle, religieuse et linguistique.

Les questions soulevées par la scolarisation de ces élèves allophones¹ issus de l'immigration au Québec ne sont pas dissociables, depuis les trente dernières années, de la redéfinition des rapports ethniques au sein de la société québécoise (Mc Andrew, 2003). En effet, l'adoption de la Charte de la langue française² a clairement revalorisé le statut du français au Québec en tant que langue de scolarisation, langue de travail et langue commune de la vie publique. Depuis, la communauté francophone québécoise a amorcé une redéfinition majeure de son identité collective. S'affirmant peu à peu comme majorité sociologique et linguistique, elle est ainsi devenue graduellement un pôle d'intégration relativement incontournable par les groupes immigrants.

Cette transformation est particulièrement visible dans le système scolaire de langue française, traditionnellement homogène, qui a connu une importante modification de sa population et de son fonctionnement depuis l'entrée en vigueur de la Charte. En effet, le volet scolaire de cette charte prévoit, avec quelques exceptions, la fréquentation obligatoire de l'école française pour l'ensemble de la population scolaire québécoise.

Diversité de la population scolaire québécoise

Selon le rapport produit par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2003), au 30 septembre 2002, la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais est en progression depuis 1998 et représente 34,9 % des effectifs scolaires de l'ensemble des établissements scolaires anglophones et francophones situés sur l'île de Montréal. Dans la plus importante commission scolaire francophone, celle de Montréal, ce pourcentage monte à 42,2 %. Parmi les langues maternelles autres que le français et l'anglais, c'est l'espagnol qui est le plus souvent déclaré. Depuis 1999, c'est l'arabe et non plus l'italien qui se classe au 2^e rang. Viennent ensuite l'italien, le créole et le chinois. Au total, ce sont plus de 150 langues différentes qui sont parlées sur l'île de Montréal.

En ce qui concerne l'analyse des lieux de naissance des parents et des élèves, sur l'ensemble de l'île, on observe, toujours pour l'année 2002-2003, que 17,2 % des élèves sont nés à l'étranger de parents nés à l'étranger, que 22,3 % des élèves sont nés au Québec de parents nés à l'étranger et que 10,2 % des élèves sont nés au Québec de parents dont l'un est né à l'étranger. Ces trois types de situations familiales regroupent, en 2002, près de la moitié (49,7 %) de tous les élèves de l'enseignement primaire et secondaire du secteur public. Le pourcentage d'élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger culmine dans la Commission scolaire de Montréal avec 26,7 % des élèves.

1. Élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

2. La Charte de la langue française, mieux connue sous son nom officiel de « loi 101 », a été adoptée le 26 août 1977.

Les élèves immigrants nouvellement arrivés et les services offerts

Nous présenterons tout d'abord dans cette partie quelques caractéristiques des élèves immigrants nouvellement arrivés puis un historique des services offerts à ces immigrants et, plus largement, aux élèves d'origine immigrée jusqu'à la fin des années 90. Nous exposerons ensuite les documents officiels produits par le MEQ, *Programmes de formation à l'école québécoise* (2001) et *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998a), qui indiquent les balises relatives à l'accueil et à l'intégration des élèves immigrants. Nous préciserons aussi, en fonction des données disponibles, les pratiques actuelles en termes de services d'intégration et de francisation des nouveaux arrivants. Enfin, nous présenterons les recherches relatives au cheminement et à la performance scolaires de ces élèves.

Caractéristiques des élèves immigrants nouvellement arrivés

Selon les chiffres indiqués dans un document récent du ministère de l'Éducation (MEQ, 2002), 13 942 élèves ont été, en 2001, susceptibles de bénéficier des programmes d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au préscolaire, primaire et secondaire pour l'ensemble de la province (sur un peu plus d'un million d'élèves). Si ces élèves représentent un pourcentage important de la population scolaire sur l'île de Montréal, on peut aussi en compter dans les banlieues proches de Montréal ainsi que dans les villes de Québec, Sherbrooke et Hull.

Au cours des années 90, le ministère de l'Éducation (MEQ, 1996) a réalisé une enquête auprès de cohortes d'élèves ayant bénéficié des services et des mesures d'accueil et de francisation (que nous décrirons plus loin) dans les années 1989-1990 et 1993-1994. De cette enquête, ressort la grande diversité des pays d'origine (200 pays ou provinces d'origine) et des langues parlées (155). Parmi les principales langues parlées, on trouve l'espagnol, l'anglais, l'arabe, le chinois et le créole.

En ce qui concerne les caractéristiques socioéconomiques des élèves, d'une part, elles sont évidemment en relation avec les

caractéristiques générales de la population immigrante à son arrivée, elles-mêmes en grande partie en lien avec les politiques de sélection par le Québec et le Canada; d'autre part, elles sont déterminées par les histoires et les parcours d'insertion économique et sociale dans les années qui suivent l'arrivée dans le pays d'accueil (voir l'article de V. Piché à la page 19). Il importe de souligner qu'à Montréal, les zones défavorisées et la présence de clientèles pluriethniques ne coïncident pas nécessairement. Les établissements défavorisés sont à la fois les écoles à très haute et à faible concentration de population d'origine immigrante (Mc Andrew, 2001).

Historique des services offerts

C'est vers la fin des années 60 que se mettent en place les premiers programmes et interventions destinés aux élèves immigrants. Ces premières mesures, de type compensatoire, visaient essentiellement, dans un Québec soucieux de promouvoir le fait français, l'intégration linguistique.

En 1969, un Bureau des services aux communautés culturelles est créé par le ministère de l'Éducation (MEQ) tandis que la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal proposait, à titre expérimental, les premières classes d'accueil. Au sein de ces classes à effectif réduit, d'une durée prévue généralement de dix mois, les objectifs visés consistent à faire acquérir à l'élève, avant son intégration dans les classes régulières, des habiletés langagières minimales correspondant à son âge, à ses besoins et à ses intérêts, à développer chez l'élève une attitude positive à l'égard de la communauté francophone et à lui faire acquérir le langage spécialisé propre aux diverses matières d'enseignement inscrites au programme d'un élève québécois du même niveau de scolarisation. Le MEQ autorisait, en 1973, la création des maternelles d'accueil pour les enfants de 4 et 5 ans et ce type de programme a été généralisé suite à l'adoption de la loi 101. L'arrivée massive des élèves allophones dans le système francophone a eu pour conséquence de placer la classe d'accueil au cœur du processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale des nouveaux arrivants.

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

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

Si l'objectif premier des actions mises en place auprès des immigrants reste la francisation, la mise en place d'autres mesures, dès 1977, telles que les programmes PELO (programme d'enseignement des langues d'origine), indique l'émergence d'une certaine conscience de l'importance du respect de la diversité, notamment linguistique, dans les écoles. Dans le cadre de ces programmes, les élèves bénéficient, généralement en dehors des heures scolaires mais dans les locaux de l'école, de périodes d'enseignement (2 heures et demi) de leur langue d'origine. En 1990, ce programme connaît une expansion limitée et touche quelques 7 000 élèves pour environ quatorze langues (Laurier, Témisjian, 2003). De plus, il

concerne les élèves du régulier et non les élèves de l'accueil, ce qui peut paraître regrettable dans la mesure où l'on reconnaît clairement l'importance de s'appuyer sur les acquis en langue maternelle pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde (National Research Council, 1997).

Au niveau des écoles, des commissions scolaires et du MEQ se mettent en place différentes initiatives qui visent à favoriser l'intégration des élèves d'origine immigrée et le rapprochement interculturel à l'intérieur d'une société francophone. Parmi ces initiatives, on relève en particulier la publication de plusieurs grilles ayant pour but l'élimination des stéréotypes dans les manuels scolaires, l'offre de programmes de formation continue ou d'activités interculturelles pour les enseignants et les directeurs d'école, les fonds dégagés afin de permettre aux écoles pluriethniques d'engager des agents de liaison chargés de faciliter la mise en place de relations plus harmonieuses entre l'école et la famille, ainsi que des modules de formation destinés à faciliter la prise de décision des directeurs d'école en ce qui concerne la gestion des conflits de valeur en milieux pluriethniques (Mc Andrew, 2003).

Les documents officiels

Parmi les documents officiels, on trouve, d'une part, les programmes officiels d'enseignement pour les classes d'accueil et, d'autre part, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du MEQ (1998a) en collaboration avec le MRCI.

Le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire* (MEQ, 2001) présente, dans le domaine des langues, une section spécifique pour l'accueil, ce qui en soi constitue une marque évidente de la volonté de maintenir un service pour les nouveaux arrivants. Afin de permettre l'intégration scolaire et sociale de ces élèves nouvellement arrivés, deux compétences essentielles sont énoncées : interagir en français et se familiariser avec la culture de son milieu. La sortie du programme équivalent pour le secondaire est prévue pour la rentrée scolaire 2005.

**La politique d'intégration scolaire
et d'éducation interculturelle (1998a)
et les réactions suscitées**

L'objet de cette politique est de fournir des repères pour faciliter le processus d'intégration des élèves immigrants et de favoriser en milieu scolaire l'ouverture à la diversité. Trois principes clefs sont énoncés: la promotion de l'égalité des chances, la maîtrise du français langue commune de la vie publique et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste. Pour ce qui concerne les élèves nouveaux arrivants, le premier principe implique la mise en place de moyens particuliers et de mesures compensatoires telles que des actions de soutien à l'apprentissage du français.

La question essentielle soulevée par cette politique est la forme que doivent prendre les services de soutien à l'apprentissage du français. Si la classe d'accueil semblait constituer une mesure satisfaisante pour les premières vagues d'immigration, son efficacité a été par la suite questionnée quant à l'intégration des populations plus diversifiées, en termes de pays et de langues d'origine, et qui avaient fréquenté des systèmes scolaires dont les pratiques apparaissaient plus éloignées de celles du pays d'accueil. Il faut rappeler que l'apprentissage d'une langue est un processus à long terme (d'une à deux années pour la conversation, de cinq à sept ans pour la maîtrise d'une langue scolaire, plus décontextualisée) (Painchaud *et al.*, 1994) et que la classe d'accueil ne peut représenter qu'une étape, majeure certes, d'initiation. Il s'agit bien évidemment d'éviter deux écueils: celui de la submersion en classe régulière 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.

Sur cette question, les auteurs de la politique insistent sur le fait que la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement. Ce n'est donc pas au personnel responsable des classes d'accueil qu'incombe la seule responsabilité de cette intégration et on préconise l'immersion progressive de l'élève, avec soutien, dans les classes régulières.

Cette proposition a fait l'objet de vives réactions de la part de certains enseignants et des syndicats qui y voient un danger de suppression des classes d'accueil et de diminution des services offerts aux immigrants nouvellement arrivés.

Dans le même ordre d'idées, il apparaît aussi nécessaire que les centres universitaires de formation des maîtres, notamment en milieu montréalais, rendent obligatoires des cours sur la didactique du français en milieux pluriethniques dans les différents programmes de baccalauréat préscolaire, primaire et secondaire, de façon à ce que les enseignants des classes régulières aient la formation et les outils nécessaires pour adapter leur enseignement de la langue et des autres matières à une population d'élèves dont le français est la langue seconde, voire tierce (Verdelhan-Bourgade, 2002). Cette formation constitue un garant de la sensibilisation à cette problématique et une ouverture à cette responsabilisation collective de l'intégration des élèves nouvellement arrivés. Si un certain progrès a été réalisé en ce sens dans les universités essentiellement montréalaises, la vigilance reste de rigueur pour que les quelques heures de formation offertes conservent leur pleine place dans les programmes de formation.

Les pratiques actuelles

Depuis 1997, une fois inscrits dans une commission scolaire, les élèves immigrants nouvellement arrivés font l'objet d'une évaluation servant à identifier ceux qui n'ont pas de connaissances suffisantes en français. Les élèves ainsi repérés reçoivent une «cote administrative» qui indique qu'ils ont besoin des services de soutien à l'apprentissage du français. Ces services sont de dix mois pour le préscolaire, vingt mois pour le primaire, trente mois pour le secondaire. L'attribution de cette cote s'accompagne de mesures budgétaires dont les montants diminuent année après année d'attribution. Si, auparavant, les aides financières étaient attribuées en fonction de l'âge et des mois passés en classe d'accueil, cette nouvelle pratique d'attribution des budgets laisse aux commissions scolaires toute la latitude nécessaire pour qu'elles puissent mettre en place des modèles de services qu'elles jugent pertinents.

Dans les trois commissions scolaires francophones de Montréal, selon les informations fournies par les conseillères pédagogiques en accueil³, les formules de soutien à l'apprentissage du français offertes se ressemblent sensiblement. Au niveau préscolaire (5 ans), l'intégration dans des classes régulières est la pratique la plus répandue dans deux commissions scolaires sur trois, la troisième ayant aussi maintenu un modèle de classe d'accueil fermée pour environ la moitié de ses effectifs. Aux niveaux primaire et secondaire, la classe d'accueil fermée est le modèle le plus fréquent pour la 1^{re} année d'intégration. En 2^e année, selon leur niveau, les élèves seront intégrés au système scolaire régulier ou maintenus en classes d'accueil (dans le meilleur des cas en classe de « post accueil » à l'intérieur de laquelle l'élève poursuit ses apprentissages selon le niveau atteint à la fin de sa première période de scolarisation). Les modèles avec périodes d'intégration en classe régulière dès la 1^{re} année restent des initiatives isolées, réalisées par des équipes d'enseignants motivées.

De plus, il faut rappeler que les élèves bénéficiant des services de soutien à l'apprentissage du français ont aussi la possibilité de recevoir, selon le cas, dès la première année de leur arrivée, des services complémentaires (psychologue, orthopédagogue, orthophoniste) offerts à l'ensemble des élèves. Toutefois, dans les faits, les équipes éducatives ont tendance à considérer que ces élèves, fréquentant la classe d'accueil, reçoivent déjà une forme de service spécifique et, de façon regrettable, ils ne sont pas considérés prioritaires sur les listes d'intervention de ces différents spécialistes.

Tout récemment, le MEQ, dans le cadre de l'implantation de sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998, offre un soutien financier pour la réalisation de quelques projets novateurs, parmi lesquels le projet ELODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) (Armand *et al.*, 2004) favorisant cette intégration dans les classes régulières et l'engagement de l'ensemble de la communauté

éducative à la prise en charge collective de cette intégration.

Dans les régions situées à l'extérieur de Montréal, le nombre plus réduit d'élèves rend difficile l'ouverture de classes d'accueil et entraîne la mise en place de modèles d'intégration qui seront plus ou moins adéquats selon la disponibilité des ressources professionnelles formées pour intervenir auprès de ces élèves. Toutefois, dans ces régions plus francophones, on peut penser que l'élève immigrant nouvellement arrivé, placé en situation d'immersion, aura davantage l'occasion d'entendre et de parler le français et percevra mieux la nécessité, voire l'urgence, de l'apprentissage de cette langue seconde.

En conclusion, il apparaît important de soutenir, tout au moins pour certaines catégories d'élèves (enfants scolarisés antérieurement de façon régulière dans des systèmes d'éducation fonctionnels, langue maternelle proche du français, etc.), la mise en place de formules plus variées et plus souples, fondées sur une analyse des besoins spécifiques de chaque élève. Par ailleurs, le modèle de la classe d'accueil fermée, s'il est accompagné d'une pédagogie adéquate, constitue certainement un cadre pertinent pour les élèves qui présentent des caractéristiques spécifiques, tels que les élèves en situation de grand retard scolaire que nous présenterons plus loin.

Le cheminement et la performance scolaires des élèves immigrants nouvellement arrivés

À propos de la performance scolaire des élèves allophones en général, plusieurs études quantitatives, réalisées il y a plus de dix ans, démontrent que ceux-ci ont, dans l'ensemble, une performance équivalente et, dans certains cas, supérieure à celle des élèves francophones (St-Germain, 1988; Hanh Hoang, 1993). Toutefois, leurs résultats en français ou dans les matières où le contenu culturel est plus important sont

3. Nous remercions mesdames Sheila Brice de la Commission scolaire Pointe de l'île, Marielle Messier de la Commission scolaire de Montréal et Monique Tremblay de la Commission scolaire Marguerite Bourgeoys, conseillères pédagogiques en accueil, de nous avoir fourni les informations nécessaires.

légèrement plus faibles. On note aussi que ces résultats varient considérablement selon les différents groupes ethnolinguistiques. Ainsi, par exemple, les élèves de langue maternelle créole et les hispanophones affichent des résultats nettement plus faibles. De plus, ce sont les élèves d'immigration récente qui présentent le plus de difficultés, et cela dans tous les groupes ethnolinguistiques. Le degré de maîtrise de la langue d'enseignement peut être un des facteurs directement reliés à cette situation.

Quant au taux d'obtention de diplômes, tant au niveau secondaire que collégial, on note que les résultats des allophones sont meilleurs que ceux des élèves francophones. En effet, une étude réalisée par le MEQ (1998b) auprès de quatre cohortes d'élèves entrés au secondaire en 1985, 1987, 1989 et 1991 et suivis jusqu'à la fin de l'année scolaire 1996, montre que les élèves allophones se retrouvent à la deuxième place (tout près des anglophones) presque partout, quel que soit l'indice (obtention cumulative des diplômes au secondaire ou au collégial), la cohorte ou la durée. On note toutefois une obtention plus tardive des diplômes, révélatrice de certaines difficultés éprouvées au début du secondaire. Par ailleurs, on souligne, là encore, d'importantes différences à l'intérieur du groupe allophone selon l'appartenance ethnolinguistique des élèves. Les élèves allophones présentant les meilleurs résultats sont ceux dont la langue maternelle est le chinois, le vietnamien, l'italien, le polonais, l'hébreu et l'arabe. Les résultats les plus faibles correspondent aux élèves dont la langue maternelle est l'espagnol, le portugais, le créole.

Pour les élèves nés à l'extérieur du Canada, cette même enquête montre qu'ils obtiennent souvent les plus faibles résultats quant aux diplômes obtenus dans le secondaire, après une durée d'observation de cinq années. Toutefois, ils rattrapent leur retard et leurs résultats approchent ou dépassent ceux des élèves nés ailleurs au Canada.

En ce qui concerne plus précisément les élèves qui ont bénéficié des services d'accueil et des mesures spéciales, les dernières données disponibles sont celles d'une autre enquête, déjà mentionnée, réalisée

par le MEQ (1996). Ce qui est frappant ici est le nombre important d'élèves déclarés en difficultés d'adaptation et d'apprentissage : 29,4 % parmi les élèves d'accueil et de francisation de la cohorte de 1989 ont été identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dans l'une ou l'autre des années qui ont suivi. En ce qui touche à leur cheminement scolaire, on observe les points suivants :

- ▶ environ 75 % des élèves arrivés à 5 ans ne prennent pas de retard scolaire après une année d'accueil ou de francisation ;
- ▶ au primaire, 37,6 % des élèves qui ont passé un an en classe d'accueil n'ont aucun retard scolaire contre 55,8 % pour ceux et celles qui ont bénéficié des mesures spéciales ;
- ▶ presque tous les élèves du secondaire ont au moins un an de retard, une proportion importante ont deux ans de retard et nombreux sont les élèves sortis sans diplôme et inscrits au secteur des adultes : 32,4 %.

On peut ainsi observer que plus l'enfant immigrant arrive jeune, moins il est susceptible d'accumuler du retard et que la situation pour les élèves du secondaire apparaît problématique, en particulier pour une population d'élèves qui arrivent avec un grand retard scolaire.

Les élèves allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire

Les élèves allophones en situation de grand retard scolaire sont, selon le MEQ, ceux qui, à leur arrivée au Québec, accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme en difficulté d'adaptation scolaire :

Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leurs pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec. (MEQ, 1998a)

Ces élèves font l'objet d'une attention très récente dans différents pays ou provinces : aux États-Unis (Crandall *et al.*, 1998 ; Crandall,

Greenblatt, 1998), en France (Biarnes, 1997) et au Québec (Armand, d'Anglejan, 1996; Armand, à paraître; Gagné, 2003; MEQ, 2002, 2003a). En 1987, on estimait à 20 % le nombre de ces élèves dans les classes d'accueil au secondaire (Plante-Proulx, 1987). D'après un dénombrement effectué en 1995 (MEQ, 1996) dans trois commissions scolaires montréalaises, on estimait à environ 20 % le nombre d'élèves en difficulté d'intégration scolaire dans les classes d'accueil du primaire et du secondaire (9,3 % au primaire et 32 % au secondaire). Il faut toutefois souligner que les données fournies par les écoles sont basées en partie sur des évaluations réalisées à partir de tests mathématiques et globalement sur les perceptions des enseignants qui s'appuient sur leur expérience.

Parmi ces élèves en situation de grand retard scolaire dénombrés en 1995, quatre groupes sont surreprésentés: les créolophones (14,3 %) et les élèves dont la langue maternelle est le tamoul (6 %), le bengali (6,8 %) et le turc (3,7 %).

En 2000-2001, une enquête réalisée par questionnaire a été menée auprès de 103 écoles sur 233 ayant au moins dix élèves inscrits au programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (MEQ, 2002). Les résultats indiquent que 7 % seraient des élèves dit sous-scolarisés (élèves immigrants nouvellement arrivés ayant trois ans et plus de retard scolaire). Les élèves ainsi identifiés dans cette enquête viennent de 47 pays différents. Parmi eux, 37 % sont originaires des pays suivants: Haïti, Afghanistan, Pakistan, Inde, Bosnie-Herzégovine et Somalie.

Au début des années 90, sur l'initiative du MEQ, différents projets de recherches-action, axés notamment sur une mise en contact accrue avec la culture de l'écrit et sur la présence de personnel de soutien et de liaison avec la famille, ont été mis à l'essai auprès de ces élèves. Ces modèles d'intervention impliquaient que les élèves suivent un cursus de deux ans avec le même professeur. Deux grandes limites pratiques ont nui au maintien de ces mesures: d'une part, la nécessité d'avoir un nombre suffisant d'élèves immigrants sous-scolarisés et la difficulté de créer des groupes un tant soit

peu homogènes et, d'autre part, la grande mobilité du personnel enseignant, qui, par ailleurs, n'était pas nécessairement formé pour les apprentissages de base en lecture et en écriture.

En 1998, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle souligne qu'une intervention immédiate et appropriée est requise pour ces élèves (deuxième orientation) et qu'un repérage rapide est donc nécessaire. Par ailleurs, il est suggéré de mettre à profit les ressources des programmes PELO et de recourir à la langue d'origine pour favoriser le rattrapage des connaissances dans les diverses matières. Enfin, la nécessité d'impliquer les parents est largement soulignée.

Afin de mettre en œuvre son plan d'action, de 2000 à 2003, la Direction des services aux communautés culturelles du MEQ a réuni un groupe de travail qui a notamment permis l'élaboration d'un *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire* (MEQ, 2003b). À leur arrivée, au moment de leur inscription dans le système scolaire québécois, les élèves immigrants qui sont susceptibles d'être sous-scolarisés sont évalués au moyen de cet outil afin de recueillir une première indication, à compléter par d'autres moyens, sur le niveau de scolarisation.

En ce qui concerne les modèles d'intervention, on peut noter que, selon l'enquête réalisée par le MEQ (2002), les modèles principaux actuellement en vigueur sont autant le maintien en classe d'accueil ordinaire que le regroupement. Par ailleurs, au cours des années 2001-2003, différents projets novateurs élaborés par des équipes d'enseignants ont été financés afin de favoriser la réussite scolaire de ces élèves. Ces projets ont été présentés lors de deux journées de colloque qui ont permis de sensibiliser plus largement la communauté éducative.

Enfin, un tout récent *Plan d'intervention* (MEQ, 2003a), dont il reste à assurer une diffusion adéquate, comprend un cadre de référence, un guide d'interventions pédagogiques et un outil de suivi des apprentissages en lecture et en écriture destiné spécifiquement à cette clientèle d'élèves.

Perception des enseignants et des élèves sur différents thèmes liés à la pluriethnicité⁴

Avec la promulgation de la loi 101 en 1977 et l'arrivée massive des immigrants dans le système scolaire francophone québécois, une problématique nouvelle émergeait et un grand nombre de recherches ont porté, pendant les années 80, sur la perception des enseignants placés face à ce nouveau défi. Plusieurs études portent ainsi sur les perceptions des différents intervenants du milieu scolaire par rapport à l'intégration linguistique et psychosociale des élèves nouvellement arrivés (Beauchesne, Hensler, 1987; Conseil de l'Île de Montréal, 1989; Coopération Nord-Sud, 1986; Ferland, 1987; Laperrière, 1984). Ces études indiquent que les enseignants pointent particulièrement la faiblesse de la compétence linguistique des élèves allophones ainsi que l'inadaptation des élèves issus de différents groupes ethniques à l'école. En même temps, ils soulignent la volonté des élèves de s'intégrer et de réussir, leur attitude favorable à l'égard de la langue française ainsi que l'existence de certaines valeurs, au sein des cultures d'origine similaires à celles de la société québécoise.

Les études présentées ici, réalisées après 1990, sont plus diversifiées et portent, entre autres, sur les perceptions des intervenants quant aux effets de la pluriethnicité, sur les usages linguistiques et l'intégration, sur l'adaptation de l'école à la diversité culturelle et religieuse, sur les rapports interculturels école-famille, sur les représentations de la citoyenneté chez des jeunes montréalais (francophones-québécois versus allophones issus de l'immigration), etc.

Ainsi, du côté des enseignants, ces études soulignent les liens que les intervenants scolaires continuent d'établir entre l'intégration linguistique, le rendement scolaire et la concentration ethnique (Mc Andrew, 1993; Mc Andrew, Jacquet, 1996). Ces intervenants affirment que la concentration ethnique des élèves immigrants dans les

écoles aurait des conséquences négatives sur les usages linguistiques ayant cours en milieu scolaire ainsi que sur l'intégration culturelle et sociale des élèves immigrants ou d'origine immigrante. Signalons que ces perceptions sont très largement à nuancer⁵ et que le hiatus entre ces perceptions et les données de recherches est susceptible d'être expliqué en partie par l'inquiétude toujours présente chez des enseignants francophones québécois «de souche» de voir le français perdre la place qu'il a réussi à gagner ces dernières années.

Pour leur part, Hohl et Normand (2000), dans le cadre d'une recherche sur l'adaptation de l'école à la diversité culturelle et religieuse, ont réalisé une étude sur la gestion des conflits de valeurs entre l'école et la famille. Les conflits les plus fréquents, répertoriés dans des recherches antérieures, portaient entre autres sur l'utilisation des punitions corporelles à la maison, particulièrement en cas de mauvais résultats scolaires, les pratiques religieuses comme le jeûne pendant le ramadan et les usages linguistiques des parents lors de rencontres à l'école. À partir de cas-types, les auteurs ont rencontré des groupes d'enseignants et leur ont demandé de débattre d'un cas et de prendre une décision concernant le problème évoqué. Les auteurs ont analysé les arguments déployés au cours de ces échanges et des exemples de communication avec les parents que ces situations pouvaient entraîner. Les auteurs ont repéré quatre types de discours qui permettent de différencier quatre types de professeurs : l'enseignant «réflexif», l'enseignant «éducateur de parents», l'enseignant «menacé» et l'enseignant «autoritaire». Les deux premiers tiennent ce que les auteurs ont appelé un discours d'«accommodement», alors que les deux autres développent un discours de «résistance».

Par ailleurs, une enquête menée en 1995 auprès de 2 800 élèves montréalais de secondaire cinq (âgés de 16 ans en moyenne) a montré que les élèves québécois-francophones et les élèves allophones issus de l'immigration se ressemblent quant à leurs propres valeurs et à celles qu'ils attribuent à leur

4. Remerciements à Josefina Rossell-Parades, étudiante au doctorat, pour sa contribution à la rédaction de cette section.

5. Voir Mc Andrew (2001) pour un exposé complet.

famille (Pagé *et al.*, 1998). Les élèves s'identifient tout d'abord comme «jeunes» et prennent la même distance critique face aux valeurs de leurs parents, essentiellement dans le domaine des relations interethniques. Les résultats montrent également une ouverture chez l'ensemble des élèves envers les différents groupes ethniques bien que, lorsqu'il s'agit des fréquentations, telles que décrites dans les questionnaires, les résultats soient quelque peu différents.

Ainsi, on peut réaliser que du côté des enseignants, les thèmes clefs restent toujours la question de la place du français en contexte de pluriethnicité et, plus largement, la question des différences culturelles entre la famille et l'école. Chez les élèves, on observe un souci de dépasser ces différences, tout au moins dans les discours.

Conclusion

Depuis les quarante dernières années, l'école québécoise a connu d'importantes modifications en raison de l'importance accrue de la diversité ethnoculturelle et linguistique de sa clientèle scolaire. En particulier, de nombreuses mesures ont été mises en place pour favoriser l'intégration linguistique et scolaire des immigrants nouvellement arrivés.

Si les premières étapes de ce grand défi ont été franchies avec un certain succès, il reste de nombreux questionnements et plusieurs pistes à explorer. Ainsi, on peut relever la question des modèles de soutien à l'apprentissage du français (classes fermées,

intégration partielle, etc.) qu'il apparaît souhaitable d'assouplir et de diversifier davantage pour mieux répondre à la clientèle visée. On peut noter aussi le besoin de recherches qui décriraient ces différents modèles et leurs effets sur le cheminement et la performance scolaires des élèves nouvellement arrivés. De façon générale, il apparaît tout aussi nécessaire de réaliser des recherches quantitatives plus approfondies sur la performance scolaire et la mobilité éducative, d'une part, pour l'ensemble des élèves d'origine immigrée et, d'autre part, pour certaines populations d'élèves plus à risque telles que les minorités visibles.

Par ailleurs, le cas des élèves sous-scolarisés doit rester une priorité importante de l'ensemble des intervenants du milieu scolaire afin que soit remplie la mission de l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier) auprès de tous les élèves qui lui sont confiés, quelles que soient leurs caractéristiques (origine ethnique, langue maternelle, condition sociale, sexe, allégeance religieuse, etc.).

Il reste aussi à mener une réflexion approfondie concernant la place que pourraient prendre les programmes PELO d'apprentissage de la langue d'origine (pas seulement auprès des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire) et, dans un contexte de mondialisation qui intensifie les échanges linguistiques et les situations de plurilinguisme, à questionner les modalités de valorisation de ce plurilinguisme au sein de la société québécoise.

Bibliographie

- Armand F., Maraillet E., Beck I.A., avec la collaboration de Lamarre P., Messier M., Paquin S. (2004). *Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet ÉLODiL*, Revue Québec Français, 132: 54-57.
- Armand F., d'Anglejan A. (1996). Acquisition de la littératie par des élèves sous-scolarisés intégrés dans une classe d'accueil multi-âges au primaire, in De Koninck Z., *Multicultural Education, The State of the Art. National Study, Rapport n° 3*. Toronto et Laval, CASALT, 73-87.
- Armand F. (à paraître). *Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*, Revue des sciences de l'éducation.
- Beauchesne A., Hensler H. (1987). *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*, Dossiers du Conseil de la langue française, n° 25, Québec, Les Publications du Québec, 585.

- Biarnes J. (1997). Scolarisation des jeunes non francophones peu ou pas scolarisés antérieurement: analyse d'une innovation pédagogique, *Migrants Formation*, 108: 86-108.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (2003). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'Île de Montréal. Inscription au 30 septembre 2002*, Montréal, 417.
- Coopération Nord-Sud (1986). *Le vécu scolaire interculturel dans les écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, Coopération Nord-Sud en éducation, 48.
- Crandall J., Bernache C., Prager S. (1998). New frontiers in Educational Policy and Program Development: The Challenge of the Underschooled Immigrant Secondary School Student, *Educational Policy*, 12 (6): 719-34.
- Crandall J., Greenblatt L. (1998). Teaching beyond the middle: Meeting the needs of underschooled and high-achieving immigrant students, in Basterra M.R., *Excellence and equity for language minority students: critical issues and promising practices*, Washington, DC, Mid-Atlantic Equity Center, 43-60.
- Ferland M. (1987). *La loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique*, Québec, Service des communications du Conseil scolaire de la langue française, 97.
- Gagné J. (2003). *Développement des habiletés langagières orales de décontextualisation chez des élèves allophones sous-scolarisés*, Québec, Université Laval, Thèse de doctorat inédite.
- Hanh Hoang T. (1993). *La performance scolaire des élèves de la Commission des écoles catholiques de Montréal selon la langue maternelle, Années 1986-1990*, Montréal, CECM, 18.
- Hohl J., Normand M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée, in Mc Andrew M., Gagnon F., *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées, Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*, Montréal/Paris, L'Harmattan, 169-81.
- Laperrière A. (1984). L'intégration scolaire d'enfants d'immigrants en milieux populaires montréalais: vers une autre école?, *Cahiers de recherches sociologiques*, 2 (2): 91-113.
- Laurier M., Témisjian K. (2003). Représentations des acteurs intervenant dans les programmes d'enseignement des langues d'origine au Québec. Communication présentée à la 8^e Conférence internationale Métropolis, Vienne, 16 septembre 2003.
- Mc Andrew M. (1988). *Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais*, Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 199.
- Mc Andrew M. (1993). *L'intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après la loi 101: quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région montréalaise*, Québec, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction des études et de la recherche.
- Mc Andrew M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 263.
- Mc Andrew M. (2003). Immigration, pluralisme et éducation, in Gagnon A., *Québec: État et société, Tome II*. Montréal, Québec-Amérique, 345-68.
- Mc Andrew M., Jacquet M. (1996). Le discours public des acteurs du monde de l'éducation sur l'immigration et l'intégration des élèves des minorités, *Recherches sociographiques*, 37: 1-41.
- MEQ (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*, Québec, 62.
- MEQ (1998a). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 48.
- MEQ (1998b). Élèves diplômés au secondaire et au collégial: analyse sociodémographique, *Bulletin statistique de l'éducation*, 5, Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives, 16.
- MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 350.

- MEQ (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec – État de situation*, Québec, 32.
- MEQ (2003a). *Plan d'intervention auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*, Trousse pédagogique, Québec, Direction des services aux communautés culturelles.
- MEQ (2003b). *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire*, Québec, 216.
- MRCI (2003). *Caractéristiques de l'immigration au Québec, statistiques – Consultation 2005-2007*, Québec, 39.
- National Research Council (1997). *Improving Schooling for Language Minority Children: A Research Agenda*, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Committee on Developing a Research Agenda on the Education of Limited English Proficiency and Bilingual Students.
- Pagé M., Jodoin M., Mc Andrew M. (1998). Pluralisme et style d'acculturation d'adolescents néo-Québécois, *Revue québécoise de psychologie*, 19 (3): 115-49.
- Painchaud G., d'Anglejan A., Armand F., Jezak M. (1994). Diversité culturelle et littératie, in Mc Andrew M., *Repères. Essais en éducation*, 15: 77-94.
- Plante-Proulx L. (1987). *Problématique des élèves non francophones analphabètes ou en situation de grand retard scolaire dans les écoles françaises de Montréal et pistes d'intervention*, Québec, Ministère de l'Éducation, Comité d'étude sur la concentration des communautés ethniques dans les écoles de Montréal.
- St-Germain C. (1988). *Les résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire selon la langue maternelle. juin 1987*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques.
- Verdelhan-Bourgade M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, 257.