

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PORTRAIT DES SERVICES D'ACCUEIL ET DE FRANCISATION OFFERTS
EN 2005 À L'ÉCOLE MONTRÉLAISE PLURIETHNIQUE AU PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CÉLINE PICARD

OCTOBRE 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Table des matières

AVANT PROPOS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ACRONYMES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE	
1.1. Enjeux de l’immigration.....	3
1.2. Intégration scolaire des immigrants.....	5
1.3. Historique de la scolarisation des immigrants.....	6
1.4. Programme et structure d’accueil.....	8
CHAPITRE II.....	12
CADRE THÉORIQUE	
2.1. Définitions des concepts-clés et du vocabulaire.....	12
2.2. Recension des écrits sur le sujet.....	20
2.3. Objectifs général et spécifiques.....	23

CHAPITRE III.....	24
MÉTHODOLOGIE	
3.1. Type de recherche.....	24
3.2. Échantillonnage prévu.....	25
3.3. Échantillonnage réel.....	26
3.4. Entrevues.....	32
3.5. Grille d'entrevue.....	32
3.6. Protocole de terrain.....	40
3.7. Déontologie.....	40
3.8. Synthèse du cadre opératoire.....	41
CHAPITRE IV.....	42
DESCRIPTION DES RÉSULTATS	
4.1. Transcription et dépouillement des entrevues.....	42
4.2. Triangulation.....	43
4.3. Dépouillement des résultats.....	45
CHAPITRE V.....	66
ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	
5.1. Thème 1: Les intervenants et leurs conditions de travail.....	67
5.2. Thème 2: Les budgets.....	72
5.3. Thème 3: L'intégration des élèves immigrants.....	73
5.4. Thème 4: Les services offerts aux immigrants.....	74

CONCLUSION.....	77
APPENDICE A.....	82
POPULATION DES MINORITÉS VISIBLES, PAR PROVINCES ET TERRITOIRES	
APPENDICE B.....	84
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT	
BIBLIOGRAPHIE.....	86

Avant propos

En octobre 2001, j'ai constaté plusieurs lacunes au niveau des services offerts aux immigrants dans plusieurs écoles montréalaises. Par la suite, d'une manière informelle, j'ai décidé de faire un sondage auprès de mes collègues afin de connaître leur opinion en ce qui a trait à ces services. Constatant plusieurs insatisfactions de la part de ces gens, j'ai décidé de faire une recherche sur les services offerts aux immigrants. À ce moment là, je ne connaissais pratiquement aucun auteur ayant fait une recherche de ce type, ce qui m'a motivée à savoir si ces mécontentements se vivaient dans d'autres écoles. Au début, je voulais comparer plusieurs écoles entre elles dans différents milieux et ce, même à l'extérieur de l'île de Montréal. Cette tâche s'avérant plutôt colossale dans le cadre d'un mémoire, j'ai dû me restreindre à faire des entrevues auprès d'intervenants travaillant dans les écoles de Montréal. Dans ce travail, j'avais l'intention de dresser un portrait des services offerts aux immigrants en 2006 dans les écoles montréalaises tout en comparant ces services avec ceux offerts en 1996. De plus, je désirais tâter le pouls au niveau des intervenants du milieu afin de connaître leur opinion face à ces services pour orienter les services par rapport aux besoins du milieu et ainsi faire des recommandations.

Je remercie spécialement toutes les personnes qui ont accepté de me recevoir à leur école afin que je les interroge. Sans elles, je n'aurais pu mener à bien ma recherche. Merci d'avoir été si accueillantes et d'avoir participé si activement aux entrevues. Merci évidemment à ma directrice de maîtrise, Marie-Louise Lefebvre, qui m'a soutenue tout au long de ma recherche.

Liste des tableaux

Tableaux	Pages
Tableau 1	Portrait des répondantes.....27
Tableau 2	Questions avant et après le pré-test.....32
Tableau 3	Conditions de travail des intervenants auprès des allophones.....66
Tableau 4	Les critères d'engagement des intervenants.....67
Tableau 5	Les ressources didactiques dans les écoles.....68
Tableau 6	Les perfectionnements.....69
Tableau 7	Les approches pédagogiques.....70
Tableau 8	La répartition et la quantité des budgets.....71
Tableau 9	Les conditions d'intégration.....72
Tableau 10	Les services offerts aux immigrants73
Tableau 11	Services aux familles74

Liste des acronymes

CECM	Commission des Écoles Catholiques de Montréal
CGTIS	Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'Île de Montréal
CLIN	Classe d'Initiation
COFI	Centres d'Orientation et de Formation des Immigrants
CSDM	Commission Scolaire de Montréal
DEL	Plan de Développement d'Enseignement des Langues
MAICC	Ministère des Affaires Interculturelles de l'Immigration et des Communautés Culturelles
MCCI	Ministère des communautés Culturelles de l'Immigration
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MI	Ministère de l'Immigration
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles du Québec
ORI	Office des Relations Interculturelles
PLE	Programme des Langues Ethniques
PPMF	Programme de Perfectionnement des Maîtres en Français
SOFI	Service d'Orientation et de Formation pour les Immigrants

Résumé

Le but de cette recherche est de dresser un portrait des services d'accueil et de francisation dans les écoles montréalaises pluriethniques. De plus, une comparaison sera effectuée avec le document du Gouvernement du Québec de 1996 : *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise; Pratiques actuelles et résultats des élèves* puisqu'il traite du même sujet que celui de cette recherche et que depuis 1996, aucun autre document semblable n'a été publié. Cette étude est exploratoire et comparative avec celle de 1996. Elle a été effectuée auprès de dix personnes provenant de trois écoles différentes des 3 commissions scolaires francophones de l'île de Montréal (Commission Scolaire de Montréal, Pointe-de-l'île et Marguerite-Bourgeois). Pour ce faire l'entrevue semi-dirigée a été privilégiée.

Plusieurs sujets ont été traités à l'intérieur de ce document soit : la problématique de l'immigration, l'historique de la scolarisation des immigrants ainsi que l'intégration de ces derniers, la structure de l'accueil, les intervenants du milieu et leurs conditions de travail, les budgets alloués pour les services aux immigrants, l'intégration de ces élèves et les services offerts aux allophones. Le sujet de la recherche ayant comme objectif de dresser un portrait de la situation actuelle au niveau des services aux immigrants, il ne comportait pas d'hypothèse spécifique de départ. En fait, il y en avait plusieurs qui ont guidé la recherche. Premièrement, l'hypothèse qu'il y a un mécontentement au niveau des intervenants du milieu en ce qui a trait aux services aux immigrants. Deuxièmement, l'hypothèse que la documentation sur le sujet est plutôt pauvre. Finalement, l'hypothèse a été émise que les recommandations de 1996 n'ont pas été suivies et que les services sont plutôt stables depuis ce temps.

Afin de jeter la lumière sur les services, de faire une comparaison avec le document de 1996 du Gouvernement du Québec et de vérifier nos hypothèses, une recension des écrits a été effectuée. Ensuite, des entrevues semi-dirigées ont été pratiquées auprès d'intervenants en milieu scolaire pluriethnique. Puis, le dépouillement des données a été fait par une seule personne afin de ne pas biaiser la compilation. Évidemment, une triangulation a été nécessaire pour s'assurer de la fiabilité des résultats. Pour finir, une analyse des données et des résultats a été exécutée. Nous pouvons constater une insatisfaction de la part des intervenants au niveau des classes et du manque de budget à l'intérieur de ces dernières tant en 1996 qu'en 2006.

De plus, les critères d'engagement des intervenants semblent similaires depuis dix ans. Aussi, le manque de matériel spécifique pour les immigrants est flagrant depuis au moins une dizaine d'année. Même phénomène en ce qui a trait aux perfectionnements qui semblent plutôt restreints lorsque vient le temps d'en choisir pour le personnel de l'accueil. L'intégration des élèves ne semble pas s'être renouvelée depuis 1996. Puis, les services aux élèves immigrants ainsi qu'à leurs familles paraissent déficitaires tant en 1996 qu'en 2006. En effet, des lacunes semblables sont évoquées dans les deux cas.

À la lumière des résultats recueillis et de la comparaison avec le document de 1996, nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas eu beaucoup de changements au niveau des services aux immigrants dans les écoles depuis une dizaine d'années. Nous pouvons aussi dire que les services sont insuffisants depuis nombre d'années et parfois même inadéquats à la clientèle. Les manques de budget, de matériel et de services créent une nette insatisfaction au niveau des intervenants du milieu. Plusieurs recommandations ressortent de cette étude et confirment la validité de celles qui ont été énoncées en 1996, mais qui n'ont pas été suivies. D'autres s'ajoutent encore, en 2005, preuves que les services aux immigrants ne font pas partie d'une priorité du gouvernement depuis quelques années.

Mots clés : Immigrant; service d'accueil; francisation; école primaire

Introduction

La diversité des cultures, des origines, des langues au Québec est flagrante. En effet, les vagues d'immigration ont façonné et façonnent toujours le portrait de notre société. L'école porte aussi les couleurs de cette pluriethnicité. Pour aider l'intégration des nouveaux arrivants, plusieurs services sont mis en place dans les établissements scolaires. Est-ce que ces élèves immigrants ont suffisamment d'aide et est-ce que les agents du milieu sont satisfaits des budgets et des moyens qui sont à leur portée? Aucune étude récente ne semble pouvoir répondre concrètement à ce questionnement. Le document du Gouvernement du Québec : *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise; Pratiques actuelles et résultats des élèves* semble être le seul allant en ce sens, toutefois, il date de 1996, soit plus de 10 ans!

En ce sens, l'objectif général de cette recherche est de dessiner un portrait des services d'accueil et de francisation offerts en 2005 à l'école montréalaise pluriethnique, au primaire. À cette fin, la présente recherche définit trois objectifs spécifiques. Le premier objectif est la description de la structure, l'organisation et la gestion des services d'accueil et de francisation. Le second objectif vise l'établissement d'une comparaison avec les services de francisation datant de 1996 (selon le document de 1996 du gouvernement du Québec) avec ceux d'aujourd'hui. Le dernier objectif veut dresser une liste de recommandations permettant d'améliorer la qualité des services. Cette étude est entreprise pour établir une comparaison avec celle de 1996. Elle a été effectuée à l'intérieur de trois écoles de

trois commissions scolaires différentes auprès de 10 intervenants des milieux scolaires. L'échantillon composé uniquement de femmes¹ a répondu à des questions lors d'entrevues qui ont eu lieu dans leurs écoles respectives. Ce projet s'inscrivant dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, il est évident que certaines limites n'ont pu être dépassées. Le fait que l'étude n'a été effectuée qu'auprès de 10 intervenantes lui donne son caractère exploratoire et non généralisable à toutes les écoles de l'île de Montréal. Toutefois, la comparaison avec le document de 1996, facilitée grâce aux sujets communs abordés, permet de mesurer les ressemblances et les écarts dans les mêmes situations, de constater certaines constances dans les réponses et d'émettre des recommandations générales.

Dans ce document vous trouverez premièrement un résumé de la problématique de l'immigration, plus spécifiquement au Québec. Deuxièmement, les concepts-clés et le vocabulaire sont expliqués à l'intérieur du cadre théorique. Ensuite, la recension des écrits est exposée pour faire place aux objectifs de la recherche. La méthodologie de la recherche apparaît dans les pages suivantes, suivie des résultats des entrevues. Pour terminer, l'interprétation et la discussion des résultats sont présentées.

¹ Le terme féminin est utilisé afin d'alléger le texte puisque l'échantillon final est composé uniquement de femmes.

Chapitre I

Problématique

1.1. Enjeux de l'immigration

Le document *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves 1999-2000 et 2000-2001* édité par le Conseil scolaire de l'île de Montréal nous informe que l'augmentation de l'immigration est manifeste. En septembre 1990 le nombre d'immigrants dénombrés dans l'ensemble des cinq commissions scolaires du Conseil était de 65 384. Dix ans plus tard, en septembre 2000, la quantité d'immigrants est de 92 950. Ce groupe forme 47,17% de l'ensemble des élèves des cinq commissions scolaires. Il y a donc 52,83% des élèves qui sont de «vieille souche » (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 2001). Cette augmentation est autant perceptible dans le secteur anglophone que dans le secteur francophone.

Le document *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal* nous indique que la proportion d'élèves du primaire et du secondaire dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais a augmenté de façon régulière depuis 1998 et représente, en 2005, plus du tiers (36,3%) des effectifs scolaires montréalais. De plus, en 2005, 133 écoles montréalaises répondaient au critère de concentration multiculturelle. Il y a 121 écoles sur les 133 qui sont du secteur francophone. On peut donc dire que les fortes concentrations d'immigrants se retrouvent dans les écoles francophones (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal-CGTIS, 2005). Leurs lieux et

langues d'origine sont d'une extrême diversité. À titre d'exemple, en 2006, la CSDM recense sur l'ensemble des 73 000 élèves de la CSDM, seulement 50% répondent français lorsqu'on leur demande quelle est leur langue maternelle. Les écoliers proviennent de 180 pays et, dans l'ensemble, maîtrisent quelque 150 langues et dialectes (CSDM, 2006).

En tant qu'enseignante au sein d'écoles francophones du Québec accueillant des enfants immigrants, j'ai pu remarquer que les services offerts à ces derniers n'étaient pas toujours adéquats. En effet, l'appui n'est souvent pas individualisé et le suivi non assuré. Un nouvel enfant arrivant du Salvador recevra des services semblables à ceux du nouvel arrivant laotien, alors que ces deux individus ont une conception particulière de la langue selon le pays d'où ils viennent et selon leur langue maternelle. De plus, les enfants allophones de moins de 5 ans ne reçoivent souvent aucun service. Des services de soutien linguistique sont offerts dans les écoles, mais à petite échelle et souvent, sans qu'ils soient effectifs au début de l'année scolaire. Les élèves des maternelles 4 ans n'en profitent que très peu puisque ce soutien linguistique est offert à l'ensemble de l'école et qu'il est souvent très restreint. Alors que ce groupe ne bénéficie plus des classes d'accueil. Voilà pourquoi les services devraient être plus personnalisés et offerts en plus grande quantité.

Malheureusement, les budgets sont minimes, la population immigrante est de plus en plus diversifiée et les intervenants auprès de ces élèves sont souvent mal outillés et dépourvus de formations adaptées à la particularité de la clientèle. Parallèlement, il semble y avoir une baisse d'intérêt en ce qui a trait aux immigrants. Le fait que la majorité des études qui concernent les services linguistiques offerts aux immigrants datent de plus de 10 ans est un bon exemple de ce désintérêt. Une recherche rapide sur MANITOU avec des mots clés tels soutien linguistique, Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO), classe de francisation, Centres

d'orientation et de formation des immigrants (COFI) et mesures spéciales d'accueil et de francisation signale majoritairement des documents datant des années 1990. À la lumière du manque de documentation sur le sujet nous pouvons dire qu'il est temps de mettre à jour les services et de se questionner par rapport au soutien accordé à la scolarisation des nouveaux arrivants fréquentant une école montréalaise. D'ailleurs, comment se déroule, au Québec l'intégration scolaire des immigrants?

1.2. Intégration scolaire des immigrants

L'immigration est depuis toujours et dans plusieurs pays industrialisés une problématique importante et l'intérêt porté aux services aux nouveaux immigrants qui y sont reliés diffère d'un pays à l'autre. D'ailleurs, l'attention portée à ce groupe d'individus est très politique. En effet, les budgets attribués pour cette population fluctuent selon le gouvernement au pouvoir. Ceci se reflète même dans les appellations des ministères se rapportant aux immigrants. Au Québec il y a déjà eu un Ministère de l'immigration de 1968 à 1981 (MI). Ensuite, de 1981 à 1994 le ministère est baptisé le Ministère des communautés culturelles et de l'immigration (MCCI). Par la suite, il devient le Ministère des Affaires Internationales de l'Immigration et des Communautés Culturelles de 1994 à 1996 (MAICC). Finalement, depuis 1996, le Ministère a pour nom le Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (MICC).

Les services concernant l'intégration des enfants immigrants varient tout autant et ce au niveau scolaire et social. Chaque pays a ses particularités. La France, par exemple, offre aux nouveaux arrivants âgés entre 6 et 12 ans les classes d'initiation (CLIN) dont le fonctionnement a été officialisé dès 1970. C'est une structure qui permet l'acquisition rapide de la maîtrise de la langue à travers des méthodes de français langue seconde pour intégrer progressivement, mais le plus rapidement

possible, les élèves dans le cursus scolaire traditionnel. Les élèves y sont regroupés quotidiennement et pour une durée variable en fonction de leur besoin. Il peut être envisagé un maintien plus long qu'une année pour les élèves qui n'ont pas ou peu bénéficié d'une scolarité dans leur pays d'origine. Les élèves qui fréquentent cette structure doivent être préalablement inscrits dans leur classe d'âge ou au plus proche de leur classe d'âge (<http://savoircsdi.cndp.fr/pedago/Delarue/delarue.pdf>).

L'intégration des immigrants n'a pas toujours suivie le même processus. En effet, les vagues d'immigrations ont motivées le Gouvernement a instauré des mesures spéciales d'insertions des nouveaux arrivants.

1.3. Historique de la scolarisation des élèves immigrants

L'immigration au Québec ne date pas d'hier. En effet, entre les années 1815 et 1835 une première vague d'immigrants composée en majorité d'Irlandais catholiques vient s'installer à Montréal. Cette vague d'immigrants a un impact sur le système d'éducation Québécois au cours des années 1860-0890. L'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique remet à chaque province la juridiction exclusive en ce qui a trait à l'éducation. Le Ministère de l'instruction publique voit le jour en 1868. Par la suite, les lois de 1869 et 1875 créent deux réseaux presque entièrement indépendants en partageant le système scolaire en deux sur une base de l'appartenance religieuse. Dans les années 1880, plusieurs communautés juives débarquent à Montréal. Le problème de l'intégration des communautés non catholiques aux écoles confessionnelles est alors mis de l'avant (Gagnon, 1996).

Au début du XX^e siècle, la quantité d'immigrants qui s'établissent au Québec s'intensifie. Le groupe le plus important est certainement celui des juifs de l'Europe de l'Est. Des Italiens, des Polonais, des Syriens et des Chinois viennent aussi diversifier le portrait de la société québécoise. Cette nouvelle réalité force le

gouvernement à s'intéresser au problème de l'instruction des immigrants non catholiques et non protestants. Au cours de la deuxième guerre mondiale (1939-1945), le Québec a connu un arrêt de l'immigration. Cette réalité a eu pour effet de repousser le traitement du problème de l'intégration des Néo-Canadiens. Ce n'est qu'en 1947 que la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) se préoccupera davantage de cette réalité. Dès les années 1930, les dirigeants de cette Commission avaient songé à l'organisation de classes spéciales pour les immigrants. Le comité des Néo-Canadiens avait bâti alors des classes de français pour les enfants et les adultes. La Commission décide de les supprimer, vingt ans plus tard, jugeant que ces classes sont devenues des lieux où l'on apprend plutôt l'anglais. Suite à la fermeture de ces groupes, deux enseignants spécialistes sont engagés afin de choisir du matériel didactique et audiovisuel qui servira aux deux premières classes d'accueil qui verront le jour en septembre 1968 (Gagnon, 1996).

Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), en 1969, fonde le Service d'orientation et de formation pour les immigrants (SOFI). Cette même année, marque le début de la loi 63 qui favorise la langue française. Cette loi a comme principale mission l'intégration des nouveaux immigrants à la société francophone et l'organisation des classes d'accueil. Au début des années 1970 le MEQ crée le Bureau de Coordination de l'accueil aux enfants immigrants (ancêtre de l'actuelle Direction des services aux communautés culturelles) avec un quadruple mandat : conseiller les commissions scolaires pour la mise en œuvre des mesures d'accueil, présider à l'élaboration des programmes appropriés; assurer l'animation pédagogique et établir des contacts avec les parents d'immigrants par l'entremise d'un service d'interprètes. En 1972, le gouvernement propose des cours de langue dans sept centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI). Ces cours deviennent les moyens clés d'intégration du Ministère de l'Immigration. L'année suivante, en 1973, les premières maternelles d'accueil pour les enfants de 4 et 5 ans voient le jour. Cette action relevait du plan DEL (Plan de développement

d'enseignement des langues) qui avait pour objet l'amélioration de l'enseignement du français et de l'anglais et des langues secondes (Gagnon, 1996).

Par la suite, en 1974, La loi sur les langues officielles (loi 22), puis la loi 101 en 1977 (Charte de la langue française) viennent limiter l'accès à l'école anglophone aux seuls enfants qui possèdent une maîtrise suffisante de la langue anglaise. Elles obligent donc les enfants d'origine étrangère, dont la langue maternelle n'est pas l'anglais et qui ne parlent pas déjà cette langue, à s'inscrire dorénavant à l'école publique francophone. Ces lois permettaient à tout élève qui fréquentait l'école francophone pour la première fois et qui ne possédait pas une connaissance suffisante de la langue française d'être dirigé vers la classe d'accueil. Cela a d'ailleurs augmenté fortement l'importance du rôle de ces classes au regard de l'intégration linguistique, scolaire et sociale des nouveaux arrivants.

Dû à plusieurs compressions budgétaires, les maternelles d'accueil 4 ans seront abandonnées en 1981. Cette même année, des classes de francisation voient le jour pour accueillir des élèves non francophones nés au Québec, dont un nombre de plus en plus élevé fréquente les classes d'accueil depuis 1977. Ces classes mettaient l'accent sur la langue française usuelle et moins sur la compréhension de la culture majoritaire (Gagnon, 1996).

1.4. Programme et structure des classes d'accueil

L'importance accordée à la scolarité et à la francisation des immigrants se fait sentir aussi, dans les années 1980, dans des programmes novateurs. Dans les années 1985-1986, le Ministère accorde des unités pour la sanction des études aux élèves qui ont suivi des cours dans le Programme des langues ethniques (PLE) offerts par leur communauté d'origine. Dans les années 1987-1988, la CECM crée le Comité

consultatif des groupes ethniques avec pour mandat de la conseiller en ce qui a trait aux relations avec les communautés culturelles. Par la suite, l'Office des relations interculturelles (ORI) est créé. On lui confie le rôle du développement des relations intercommunautaires, les activités d'accueil et d'admission et l'application du programme PELO (Programme d'enseignement des langues d'origine, 1978). En 1988, le service de soutien linguistique est créé. Ce service a pour but de combler l'écart entre les compétences en français des immigrants intégrés en classes régulières et celles qui sont attendues auprès des élèves réguliers. En 1988, les commissions scolaires dont les effectifs au niveau des élèves sont fortement multiethniques reçoivent un appui financier spécial. Cet appui constitue une mesure pour l'encadrement organisationnel et pédagogique relié à la concentration ethnique (Gouvernement du Québec, MEQ, 1996).

Différentes productions pédagogiques ont été également élaborées par le MEQ entre 1973 et 1988 en vue de promouvoir l'apprentissage de la langue d'enseignement : les programmes cadres de français pour les classes d'accueil, les programmes de français pour les classes d'accueil et de francisation (primaire et secondaire), les guides pédagogiques pour l'enseignement du français, les guides d'évaluation, les épreuves sommatives pour le français, le *Guide d'initiation à la vie québécoise* (1983), le guide *À la découverte des nouveaux mondes* (1984) et le *Guide pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique* (1988). De plus, des sessions d'éducation interculturelle ont été organisées pour le personnel enseignant et le personnel scolaire entre les années 1987 et 1995 (Gagnon, 1996).

En 1991-1992, l'ORI implante, à la CECM, un programme de formation aux relations interethniques. À la demande des écoles, la Commission crée des postes d'agents de liaison et d'agents de milieu avec comme fonction de faire un lien entre les écoles et les parents. Depuis 1995, le Ministère collabore avec plusieurs

commissions scolaires au perfectionnement d'un groupe de personnes-ressources appelées à jouer le rôle de médiateurs dans les cas de conflits de valeurs en contexte scolaire multiethnique (Gagnon,1996). De plus, un bulletin de communication interculturelle (*Osmose*) est publié à raison de quatre numéros par année. Enfin un *Programme d'accès à l'égalité d'emploi* est promu par le Comité consultatif.

En 1995, le MEQ publie, pour les membres des communautés culturelles, plusieurs documents : le *Répertoire de projets et de pratiques pour favoriser le partenariat famille-école*, *Cahier d'activités pour favoriser l'accès à un emploi pour la fonction publique québécoise* et *La présence des noirs dans la société d'hier à aujourd'hui*. Finalement, de nombreuses initiatives de plusieurs commissions scolaires de l'île de Montréal ont permis la production du matériel pour leurs nouveaux effectifs et l'offre d'activités de perfectionnement à une grande partie de leur personnel.

Devant la multiplication des projets et programmes au service des élèves immigrants, le MEQ décidait de décrire les pratiques éducatives en cours pour en faire le bilan et émettre des recommandations : ce sera la publication en 1996 du document : « *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique* ». Cet ouvrage dressait un portrait des pratiques éducatives aux immigrants et procédait à des recommandations pour les années suivantes.

Depuis cette étude, il y a eu d'énormes changements dans l'éducation: plusieurs coupures de budgets, des réorientations au plan sociopolitique, des modifications de l'organisation des services offerts aux immigrants, un vieillissement du corps professoral, l'allongement du baccalauréat en éducation de 3 ans à 4 ans, la précarisation d'emploi en enseignement, la déconfessionnalisation, etc. Même la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) enlèvera de son nom la partie confessionnelle pour devenir maintenant la Commission scolaire de Montréal (CSDM) à la suite de la révision de l'organisation scolaire sur une base linguistique

plutôt que religieuse. Tous ces bouleversements auraient dû susciter des études et des évaluations dans plusieurs domaines de l'éducation dont celui des services aux allophones.

Or, aucune étude sur le sujet n'a été produite et il est impossible de savoir si les recommandations du document de 1996 ont été suivies. Est-ce que les services de francisation d'aujourd'hui sont semblables à ceux d'il y a dix ans ? Est-ce que les budgets sont équivalents, supérieurs ou plus faibles ? Ces questions demeurent sans réponses précises parce qu'il n'y a pas de littérature récente pouvant y répondre, même si la quantité d'immigrants qui arrivent au pays augmente chaque année. D'où l'importance de tenter de retracer le portrait des services d'accueil et de francisation dans les écoles montréalaises aujourd'hui.

Les changements relatifs à l'immigration et à l'éducation au Québec entraînent plusieurs questionnements en ce qui a trait aux services offerts aux élèves immigrants. Malheureusement, aucune étude récente ne semble dresser une image de ce que sont les mesures d'accueil au Québec. Afin de vérifier ces dires, il est important de bien comprendre les termes utilisés lorsque l'on parle de services d'accueil aux élèves immigrants, de plus, il est essentiel de vérifier rigoureusement les études effectuées sur le sujet et d'élaborer des objectifs qui répondront aux besoins du milieu. Il ne faut pas négliger l'appropriation des termes de cette recherche. Dans les pages suivantes, vous retrouverez les définitions des termes dominants de cette étude.

Chapitre II

Cadre théorique

Ce chapitre, présente moins un cadre théorique au sens traditionnel du terme que les définitions du vocabulaire et la recension des écrits propres à cette recherche, pour terminer par la présentation des objectifs général et spécifiques.

L'établissement de définitions homogènes aide à une compréhension similaire des termes. C'est pourquoi, les concepts-clés et le vocabulaire sont définis ci-après. Les mots et expressions nécessitant ce type de conceptualisation sont : allophones, classe d'accueil, classe de francisation, COFI, communauté culturelle, francisation, immigrant et immigration, mesures spéciales d'accueil et de francisation, PELO, PLE, SOFI et soutien linguistique.

2.1. Définitions des concepts-clés et du vocabulaire

Tel que mentionné plus haut, afin de bien comprendre toutes les données de cette recherche, il est important de s'entendre sur un vocabulaire commun. Alors voici les concepts-clés de cette étude :

2.1.1 Immigrants et immigration

« On désigne comme immigrant toute personne qui entre dans un pays étranger pour s'y établir » (Legendre, 1993).

Le concept d'immigration désigne le mouvement de personnes d'un pays quelconque vers un autre pays dans le but de s'y établir. Il s'applique aux personnes à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence. Ce terme concerne généralement les personnes nées à l'extérieur du Canada, mais, peut aussi impliquer un petit nombre de personnes nées au Canada, de parents qui sont citoyens d'autres pays. De la même façon, un petit nombre de citoyens canadiens par naissance sont né(e)s à l'extérieur du Canada de parents canadiens. La désignation du statut d'immigrant reçu est accordée à vie, aussi longtemps qu'une personne réside au Canada. Par conséquent, les immigrants sont classés selon la période d'immigration dans le but de faire la distinction entre les personnes arrivées récemment et celles qui résident au Canada depuis un certain nombre d'années (Statistiques Canada, 2003).

2.1.2. Allophones

Est désignée comme allophone, toute personne dont la langue maternelle n'est pas celle de la communauté dans laquelle elle se trouve. Plus précisément au Québec, le mot allophone ne se réfère à toute personne dont la langue maternelle est autre que le français, l'anglais, l'inuktitut ou les langues amérindiennes (Legendre, 1993).

À travers cette définition, nous comprenons que tous les « immigrants » ne sont pas allophones et vice versa. Ainsi, un Français venu s'établir récemment au Québec sera identifié comme « immigrant » mais non comme « allophone », (sa langue maternelle étant le français) alors que tous les allophones ne seront pas nécessairement « immigrant » (Ex : Sergio né au Québec de parents immigrés d'Italie et déclarant l'Italien comme langue maternelle).

2.1.3. Adaptation

Processus d'acclimatation, de familiarisation et d'accommodation d'une personne à un nouvel environnement scolaire par l'intégration au groupe et aux apprentissages scolaires, et par l'adoption de comportements appropriés ainsi que par le respect des règles et convention du milieu (Legendre, 1993)

2.1.4. Communauté culturelle

Toute communauté culturelle distincte des Amérindiens et de Inuits et des communautés d'origine française et britannique, distincte par ses caractéristiques physiques, par sa langue, par ses institutions, par ses coutumes, par ses croyances religieuses et par les valeurs suivant lesquelles elle structure son mode de vie. Chaque communauté peut avoir en propre une ou plusieurs de ces caractéristiques et elle peut aussi en partager l'une ou l'autre, avec des communautés (Chancy, 1985).

C'est donc dire, que les autochtones sont exclus de la notion de « communauté culturelle » mais qu'il y entre à la fois « immigrants » et « allophones » mais aussi des groupes qui pourraient être unis par la religion (exemples : juifs, musulmans) ou par des traits physiques (exemples : noirs, asiatiques).

2.1.5. Francisation

« Apprentissage de la langue française par des individus qui n'ont pas le français comme langue maternelle » (Legendre, 1993).

Cette définition nous paraît la plus intéressante pour notre projet parce qu'elle fait référence uniquement à l'apprentissage et non à l'adhésion quelconque à une langue à travers des attitudes.

2.1.6. Classe d'accueil

Classe qui accueille tout élève ou toute élève qui fréquente l'école francophone pour la première fois et qui ne possède pas une connaissance suffisante de la langue française lui permettant de poursuivre normalement ses études. Classe qui se veut un lieu d'intégration linguistique, scolaire et sociale des nouveaux arrivants et arrivantes (Gouvernement du Québec, MEQ, 1996).

Dans la définition de Legendre (1993), empruntée au Québec-français de 1984 :

Classe qui a pour but de faciliter l'insertion à l'école française et l'intégration à la collectivité québécoise d'élèves non francophones dont le séjour au Québec n'excède pas cinq ans et qui fréquentent l'école française pour la première fois. Classe spéciale destinée aux élèves non francophones qui n'ont pas une connaissance suffisante du français pour fréquenter la classe ordinaire.

Enfin, selon Chancy (1985), une classe d'accueil s'avère être : « Une classe réservée aux enfants dont les parents sont établis au Québec depuis moins de cinq ans et qui ne sont pas admissibles à l'enseignement en anglais. Ces classes sont offertes en maternelle, au primaire et au secondaire à temps complet » (Chancy, 1985).

Nous pouvons retenir de ces définitions, sans entrer dans les détails de leur durée, que les classes d'accueil visent l'adaptation à la société d'accueil avec l'aide de programmes ou d'approches pédagogiques particuliers.

2.1.7. Classe de francisation

« Classe qui accueille des élèves non francophones nés au Québec. Ces classes mettaient l'accent sur la langue française usuelle et moins sur la compréhension de la culture majoritaire » (Gagnon, 1996).

« Classe dont les objectifs sont identiques à ceux de la classe d'accueil, mais qui s'adresse aux élèves non francophones qui vivent au Québec depuis plus de cinq ans et qui fréquentent l'école française pour la première fois » (Legendre, 1993).

« Classe qui s'adresse aux enfants admissibles à l'enseignement en anglais et aux enfants d'immigrants, établis au Québec depuis plus de cinq ans et qui s'inscrivent pour la première fois à l'école de langue française » (Chancy, 1985).

La différence ici avec la définition précédente est évidemment la durée : moins de cinq ans au Québec = classe d'accueil et plus de cinq ans = classe de francisation.

2.1.8. COFI

« Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI). Plusieurs cours de sont donnés aux immigrants et deviennent les moyens clés d'intégration du ministère de l'Immigration » (Gouvernement du Québec, MEQ, 1996).

En effet, comme l'indique leur nom, ils intègrent des classes d'introduction au marché du travail et à la recherche d'emplois.

2.1.9. Intégration

Processus par lequel les immigrants participent à leur société d'accueil par une activité professionnelle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, l'apprentissage de la langue et des normes de comportement, etc. (Legendre, 1993).

2.1.10. Mesures spéciales d'accueil et de francisation

Ensemble de services qui sont offerts chaque fois que l'effectif est inférieur à celui qui a été prévu pour l'ouverture d'une classe d'accueil ou de francisation. Cela est

courant dans les régions où la concentration des immigrants et des immigrantes est plus faible que dans les grands centres urbains. On retire alors les élèves des classes ordinaires à des moments déterminés de la journée, pour leur donner un enseignement intensif du français. On vise donc, comme dans les classes d'accueil et de francisation, l'acquisition d'une connaissance de base de la langue d'enseignement pour l'intégration scolaire des élèves. Soulignons que l'intégration sociale dans le cas des mesures se trouve facilitée par l'environnement de la classe ordinaire (Gouvernement du Québec, MEQ, 1996).

Des mesures mises en place là où les effectifs du primaire et du secondaire sont inférieurs à ceux prévus pour l'ouverture d'une classe d'accueil à temps complet. L'élève est intégré directement en classe régulière et il en est retiré à des périodes déterminées pour recevoir un enseignement intensif du français. (Chancy, 1985).

Pour préciser ces définitions, on peut rappeler que les effectifs des classes d'accueil ou de francisation sont de 15 élèves en maternelle accueil, 18 au primaire et de 12 élèves au secondaire.

2.1.11. Programme d'Enseignement des Langues d'Origines (PELO)

Le programme d'enseignement des langues d'origines (PELO) est offert aux élèves du secteur français de la commission depuis 1978 et neuf langues sont enseignées, généralement en dehors des heures de classe. À partir des années 1980, il s'adresse non seulement aux élèves des communautés culturelles, mais également à tous les élèves de la CECM, y compris ceux du secteur anglais qui peuvent apprendre l'italien ou le portugais. Le programme PELO est implanté dans les écoles à forte concentration ethnique et vise surtout à valoriser l'identité des élèves et à promouvoir le dialogue interculturel. (Gagnon, 1996).

Programme grâce auquel des élèves des communautés culturelles peuvent améliorer leurs connaissances et leurs habiletés de base en ce qui regarde leur langue et leur

culture d'origine, et ainsi maintenir le contact avec leur milieu familial et social. Deux motifs psychopédagogiques ont été invoqués pour justifier l'établissement du PELO : - l'amélioration des apprentissages – de toutes les matières, y compris celle de la langue seconde – qu'amènerait une plus grande connaissance de la langue d'origine ; - la consolidation identitaire des élèves qui voient l'acceptation de leur culture par le milieu scolaire (Gouvernement du Québec, MEQ, 1996).

2.1.12. PLE

Avant même la loi 101, les communautés culturelles avaient mis sur pied des écoles ou des classes du samedi ou du dimanche qui servaient à améliorer l'identité des membres et à aider les groupes minoritaires à se retrouver. Les PLE proviennent d'un: « Programme d'aide financière du Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration visant à accorder un soutien aux organismes des communautés culturelles qui administrent eux-mêmes des cours de langue et de culture d'origine » (Chancy, 1985).

2.1.13. SOFI

À la différence des COFI, les SOFI sont des : « services d'orientation et de formation pour les immigrants dont le mandat principal est d'intégrer les nouveaux immigrants à la société francophone et de mettre sur pied des classes d'accueil » (Gagnon, 1996).

2.1.14. Soutien linguistique

Le soutien linguistique est une mesure de francisation des élèves allophones. Les définitions sont semblables:

« Service scolaire ayant pour but de combler l'écart entre les compétences en français des immigrants intégrés et celles qui sont attendues dans les classes ordinaires ». (Gagnon, 1996).

« Activités d'aide pédagogique en français destinés aux élèves non francophones inscrits en classes ordinaires qui ont fait, au cours des deux dernières années, un séjour en classes d'accueil ou de francisation, ou qui ont bénéficié de mesures spéciales d'accueil » (Chancy, 1985).

« Les services de soutien linguistique ont pour but de permettre aux élèves en question de combler l'écart entre leur compétence en français et celle qui est attendue des élèves des classes ordinaires » (Gouvernement du Québec, MEQ, 1996).

« Services qui s'adressent à l'élève inscrit à l'enseignement en français dans une classe ordinaire et ayant bénéficié de services d'accueil ou de francisation » (Legendre, 1993).

La définition est claire; ces services en sont de post-accueil et doivent être administrés aux enfants intégrés en classe régulière pendant 2 ans au moins après leur intégration.

Pour arriver à cerner les notions et le vocabulaire de ce mémoire, nous avons dû passer par la définition de concepts très larges, tout comme francisation ou

immigration par exemple. De plus, les principaux services, programmes et mesures offerts aux allophones qui touchent notre recherche ont été définis afin de bien comprendre les éléments particuliers qu'ils comportent (classe d'accueil, soutien linguistique, etc.).

Pour compléter le cadre théorique il nous faut également examiner les travaux similaires à notre propre recherche.

2.2. Recension des écrits sur le sujet

Une étude, menée par Statistique Canada (2002), indique que les enfants nés au Québec de parents immigrés allophones adoptent trois fois plus souvent l'anglais que le français comme langue d'usage à la maison. L'assimilation à la langue française au Québec a de graves problèmes selon plusieurs chercheurs. Ce phénomène est perceptible même si la loi 101, qui existe depuis 30 ans, exige l'usage du français. L'étude de Statistique Canada a été menée auprès de personnes nées au Canada et au Québec dont les parents sont nés à l'étranger (enfants d'immigrés). L'échantillon était composé d'allophones âgés de 15 ans ou plus en 2002 et totalisait 1,3 million de citoyens au pays, dont près de 175 000 au Québec. Cette étude montre que la langue d'origine des enfants d'immigrés se perd avec le temps. Seulement au Canada, 20% des personnes interrogées continuent de parler cette langue lorsqu'ils ont eux-mêmes fondé une famille et uniquement 11 % d'entre eux ont transmis leur langue maternelle à leurs propres enfants. Au Québec, 22 % utilisent régulièrement leur langue d'origine avec leurs amis (La Presse, avril 2006). Ces données sont alarmantes, surtout lorsque l'on sait que la bonne connaissance de la langue maternelle aide grandement l'apprentissage d'une langue seconde. De plus, cette étude jette un regard sombre sur l'utilité de la loi 101.

Le phénomène de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse caractérise aujourd'hui les systèmes d'éducation de la grande majorité des sociétés Nord-occidentales. Au Québec, comme ailleurs au Canada et dans le monde, les établissements d'enseignement font face à la nécessité de prendre en considération cette diversité dans leurs visées et leurs pratiques éducatives (Gouvernement du Québec, MEQ, 1998). L'introduction de cette *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* nous indiquait que le Ministère de l'Éducation du Québec visait, par cette politique, aider la prise en considération de la problématique immigrante en mettant en lumière des principes et des orientations pour l'intégration des élèves immigrants et immigrantes en milieu scolaire québécois et à la société québécoise, ainsi que pour l'éducation appropriée de l'ensemble des élèves aux relations interculturelles. Ces objectifs semblent être justifiés et bien étudiés, mais est-ce que dans les faits toutes ces actions concrètes visant l'intégration des élèves immigrants et immigrantes ont été posées?

Comme nous le mentionnons dans la problématique, aucun document aussi complet que le rapport du Gouvernement du Québec : *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise; Pratiques actuelles et résultats des élèves* (1996) n'a été produit au Québec. Ce document présentait la situation actuelle des pratiques d'accueil et de francisation des élèves et des communautés culturelles et exposait plusieurs recommandations. Peu de textes d'actualité mettent en lumière ce qui devrait être fait afin d'intégrer adéquatement les immigrants. Certains font une description sommaire des services. La revue de littérature, depuis l'adoption de cette politique, montre une baisse de publications sur la question de l'intégration des immigrants et leur réussite scolaire. La recherche des dix dernières années abordent le thème de l'immigration mais sous différents aspects. Par exemple, le rapprochement interculturel avec des programmes de reconnaissance de la culture de l'autre a été observé par Gautrin (1998). Un autre grand thème abordé, suite à la transformation des commissions scolaires confessionnelles en

linguistiques, concerne la question de la religion à l'école (Milot et Ouellet, 2004). Évidemment, le thème de la réussite scolaire est récurrent (Mc. Andrew, 2005; Parades, 1996; Hamel, 2000). Ce qui est surprenant c'est que sur une majorité de titres recensés au cours des dix dernières années ayant pour thème les élèves allophones immigrants dans les écoles du Québec, plus ou moins 85% des résultats s'avèrent être des thèses ou des mémoires (Brice, 2004 et Allard, 2002). Sur huit études recensées sur les thèmes énumérés plus haut, aucune ne porte sur les services, les structures, l'organisation ou la satisfaction des services sauf, évidemment, celle de Volcy de 1996. Dans son étude, il présentait l'historique des services d'accueil et de francisation, un portrait des effectifs et des résultats scolaires, l'organisation des services et la gestion des ressources humaines. En 2005, une personne voulant obtenir les mêmes informations concernant la situation actuelle des pratiques d'accueil et de francisation au Québec, ne trouvera pas un document contenant toutes ces informations souhaitées. Toutefois, il est possible de retracer plusieurs informations en faisant une recherche à l'intérieur de différents documents. L'étude comparative du Conseil scolaire de l'île de Montréal : *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves 1999-2000 et 2000-2001* nous informe que le secteur francophone a vu croître ses effectifs d'immigration récente de façon continue depuis 1990 et que ceci s'est traduit par une augmentation moindre des élèves de langue maternelle autre que française ou anglaise («allophone»).

Certaines recherches font état également de problématiques nouvelles au niveau des services d'accueil ou de francisation. C'est le cas notamment de l'étude de Kirk (2002) qui identifie les difficultés des enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal. La présente recherche abordera des objectifs bien précis qui sont exposés à la page suivante.

2.3. Objectifs général et spécifiques

L'objectif général de cette recherche est de dessiner un portrait des services d'accueil et de francisation offerts en 2005 à l'école montréalaise pluriethnique, au primaire. À cette fin, l'objectif général de cette recherche se divise en trois objectifs spécifiques.

Le premier objectif permettra de décrire la structure, l'organisation et la gestion des services d'accueil et de francisation.

Le second objectif est d'établir une comparaison avec les services de francisation de 1996.

Le dernier objectif est de dresser une liste de recommandations qui permettront d'améliorer la pertinence et la qualité des services.

Afin de répondre adéquatement à ces objectifs une méthodologie doit être suivie.

Chapitre III

Méthodologie

3.1. Type de recherche

Cette étude est exploratoire et comparative, autant que faire se peut avec celle de 1996. Elle a été effectuée auprès de trois écoles de trois commissions scolaires différentes. Trois Commissions scolaires sont toutes francophones (CSDM, Pointe-de-l'île et Marguerite-Bourgeois). Ces écoles pluriethniques n'ont pas la même clientèle immigrante, il est donc pertinent de faire une comparaison entre ces milieux. En effet, la clientèle immigrante n'est pas homogène d'un secteur à l'autre. Chancy (1985) identifie six types d'écoles, allant d'une école dont la clientèle provient de communautés culturelles implantées au Québec depuis plus de dix ans, soit les Italiens et les Grecs, située dans un quartier d'immigration ancienne (ex. Montréal Nord). Il reconnaît un autre type d'école dont la clientèle provient de communautés culturelles arrivées (ex. Parc Extension, Hochelaga Maisonneuve) depuis moins de dix ans et située dans un quartier qui est le lieu d'arrivée des immigrants. Sans oublier un type d'école anglaise en milieu anglophone qui reçoit une clientèle provenant de communautés anciennes (ex. Mile End). La diversité d'écoles, entraîne des milieux distincts et des services complexes qui doivent s'adapter aux besoins particuliers des immigrants.

Afin de bien tâter le pouls de chaque milieu, l'étude de cas, plus précisément l'entrevue semi-dirigée a été privilégiée dans cette recherche. Selon Gauthier

(2002), une étude de cas peut être définie comme étant une approche méthodologique qui consiste à étudier une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle. Comme le suggère son nom une étude de cas se penche sur une unité particulière quelconque. L'étude de cas fait le plus souvent appel à des méthodes qualitatives, dont l'entrevue semi-dirigée. Cependant, il n'est pas rare que les informations soient recueillies par différents types d'instruments, y compris par des outils quantitatifs (Gauthier, 2002). Dans le cas qui nous concerne, les instruments ont été commandés par le contexte où se déroulait la recherche. En effet, pour des raisons de calendriers, le terrain devait être fait en 2005, au même moment où la majorité des établissements scolaires boycottaient un certain nombre d'activités, dont la recherche. Cette situation nous a contraint à repousser notre terrain et à ne pas utiliser l'analyse par logiciel, notre échantillon étant plutôt restreint.

3.2. Échantillonnage prévu

Notre échantillon était composé de personnes œuvrant auprès d'immigrants dans une école primaire francophone de l'île de Montréal. Ces personnes composant notre échantillon devaient travailler auprès devaient travailler en éducation plus précisément dans un milieu pluriethnique (enseignants, orthopédagogues, direction d'école, soutien linguistique, etc). Les répondants devaient faire partie de l'une des trois commissions scolaires de l'île de Montréal soit : la Commission scolaire de Montréal, la Commission scolaire Pointe-de-l'île ou la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Trois répondants (tes) dans chaque Commission scolaire devaient être sélectionnés. L'échantillon devait donc être composé de neuf personnes au total. L'un des critères d'échantillonnage des répondantes était le nombre d'années d'expérience en milieu pluriethnique. Nous voulions privilégier les personnes ayant davantage d'années d'expérience afin de bénéficier de leur

expertise et de leur connaissance en ce qui a trait à l'évolution des services d'accueil et de francisation. D'autres variables courantes ont été observées tel le sexe et l'âge mais elles n'ont pas été contrôlées afin de garder le portrait exact des milieux. Dans les faits, vous retrouverez à la page 24 l'échantillon réel utilisé.

3.3. Échantillonnage réel

La sélection de l'échantillon s'est faite en plusieurs étapes. Connaissant très bien une école de la Commission scolaire de Montréal ayant des classes d'accueil et accueillant de nombreux immigrants, le premier contact avec cette école s'est effectué très facilement. D'ailleurs, plusieurs personnes voulant participer à l'étude, le critère d'échantillonnage privilégiant les personnes ayant davantage d'années d'expérience auprès des immigrants a pu être utilisé.

En ce qui a trait aux Commissions scolaires Pointe de l'île et Marguerite Bourgeoys, le contact a été plus ardu. Premièrement, dans les deux cas, des appels ont été faits auprès des responsables des communautés culturelles dans les deux commissions scolaires. Ceux-ci ont répertorié les écoles qui accueillait des classes pour les immigrants sous leurs toits. Des appels téléphoniques ont alors été faits auprès des directions scolaires afin d'entrer en contact avec des personnes susceptibles d'être interviewées. Plusieurs établissements ayant manifesté leur désir de participer à l'étude, un tirage au sort a alors été effectué afin d'établir une sélection. Il n'y a pas eu de choix à faire en ce qui a trait au choix des répondants des écoles puisque le nombre de personnes intéressées correspondait au nombre de personnes requises pour l'étude, sauf pour une école où quatre enseignantes se sont portées volontaires. Elles ont toutes participé à l'étude. Par contre, plusieurs des répondantes volontaires commençaient leur carrière auprès des immigrants. Le

critère d'échantillonnage tenant compte des années d'expérience n'a donc pas été pris en considération.

Toutes les personnes interrogées s'avéraient de sexe féminin. Vous retrouverez dans les prochaines pages un tableau comparatif de notre échantillon (Tableau 1). Ce tableau nous indique la commission scolaire de provenance de chaque répondante, l'ambiance lors de l'entrevue, le lieu de l'entrevue, l'âge des répondantes, les années d'expérience à l'école et dans un milieu pluriethnique ainsi que les diplômes obtenus par l'échantillon. L'ambiance a été définie selon le bruit ambiant, la disponibilité de la répondante ainsi que les réactions des collègues de travail à mon arrivée (calme, accueillant, stressé, etc.). Ces données nous seront utiles lors de l'analyse des données. En effet, le portrait des répondantes nous aidera certainement à émettre certaines hypothèses en ce qui a trait aux résultats de l'étude.

Tableau 1 Tableau des répondantes

Répondantes	Ambiance Accueil	Lieu	Âge	Années d'expérience à l'école	Années d'expérience (milieu pluriethnique)	Diplômes obtenus
1 CSDM Répondante 1	Accueil chaleureux, calme, ambiance détendue	Classe	55 ans et +	1 an d'expérience à l'école	18 ans à l'accueil et 8 ans au régulier	Bacc en enseignement primaire et préscolaire + Programme de perfectionnement des maîtres en français (PPMF)
2 CSDM Répondante 2	Accueil sans prétention, Ambiance décontractée	Bureau	50-55 ans	5 ans	5 ans	Bacc en adaptation scolaire + certificat en animation de groupes
3 CSDM	Accueil plutôt simple. Ambiance	Bureau	50-55 ans	10 ans	10 ans	Bacc en enseignement de la musique +

<p>Répondante 3</p>	<p>parfois dérangée par les bruits ambiants (cloche, arrivée des élèves...)</p>				<p>certificat en moyen didactique d'expression</p>
<p>4 CSMB Répondante 4</p>	<p>Accueil très chaleureux et sympathique. Ambiance décontractée mais très chaud dans le local</p>	<p>Classe</p>	<p>30-35 ans</p>	<p>1 an</p>	<p>Bacc en enseignement du français langue seconde</p>
<p>5 CSMB Répondante 5</p>	<p>Accueil très chaleureux et sympathique. Ambiance décontractée mais très chaud dans le local</p>	<p>Classe</p>	<p>30-35 ans</p>	<p>1 an</p>	<p>Bacc en enseignement du français langue seconde</p>

6 CSMB Répondante 6	Accueil plutôt froid et l'ambiance était altérée puisque la répondante était pressée par une rencontre de parents suite à l'entrevue	Classe	55 ans et +	21 ans	21 ans	Bacc et enseignement primaire et préscolaire et maîtrise en éducation à l'université du Québec à Montréal
7 CSMB Répondante 7	Accueil amical et ambiance plutôt détendue	Classe	55 ans et +	20 ans	25 ans	Bacc en enseignement préscolaire et élémentaire
8 CSPI Répondante 8	Accueil très chaleureux, ambiance décontractée	Classe	25-30 ans	1 an	4 ans	Bacc en enseignement du français langue seconde
9 CSPI	Accueil chaleureux, ambiance un peu	Classe	40-45 ans	1 an	5 ans	Bacc en enseignement du français langue

	pressée par le temps					seconde + certificat en éducation interculturelle
Répondante 9	Accueil simple et ambiance relax	Classe	40-45 ans	3 ans	3 ans	Bacc en orthopédagogie
Répondante 10						

3.4. Entrevues

Toutes les entrevues se sont déroulées dans les écoles respectives. Les locaux de classe, les bureaux des professionnels ou de la direction ont été utilisés pour faire les rencontres. En tout, dix entrevues ont été effectuées, soit trois dans deux écoles et quatre dans une seconde école. Elles ont toutes été enregistrées sur une cassette audio qui sera détruite suite à la rédaction et à la correction du mémoire. Le temps de chaque entrevue est d'approximativement 45 minutes. Lors des rencontres, les répondants semblaient plutôt calmes et disponibles pour répondre aux questions. L'échantillon étant constitué de volontaires, qui étaient très intéressées au sujet de mon étude, enthousiastes et répondaient avec sérieux aux multiples questions. Un climat calme et agréable était présent lors de toutes les rencontres. Aucune pression n'a été ressentie et les personnes se sentaient à l'aise de répondre aux questions qui les intéressaient. Il n'y a aucune personne qui a décidé de se désister de l'étude et toutes les personnes composant l'échantillon ont répondu à toutes les questions. Toutes les entrevues se sont déroulées au cours de l'année scolaire 2004-2005.

3.5. Grille d'entrevue

Le Tableau 2 présente à la fois la grille utilisée lors du pré-test et les corrections apportées après le passage de celui-ci. En effet, toutes les questions de l'entrevue ont été soumises à un expert. En plus, elles ont été posées à une personne œuvrant, depuis plusieurs années, auprès d'immigrants dans une école montréalaise. Suite à cela, certaines questions jugées redondantes ou inutiles ont été retirées de cette grille d'entrevue. De plus, certaines questions ont été modifiées afin de rendre l'entrevue plus précise. Cette grille ainsi altérée s'est révélée fort utile afin de couvrir les aspects de l'entrevue. Le tableau de la page suivante contient les

questions qui ont été modifiées suite aux pré-tests. D'un côté, il présente les questions avant le pré-test, puis de l'autre, les modifications effectuées.

Tableau 2 Questions avant et après le pré-test

Questions avant le pré-test	Modifications suite au pré-test
<p data-bbox="555 1457 587 1839">Question générale de départ</p> <p data-bbox="655 1377 746 1917">1- <u>Que pensez-vous des services d'accueil et de francisation?</u></p>	<p data-bbox="555 632 587 1037">Questions générales de départ</p> <p data-bbox="655 310 963 1356">Lors du pré-test la première question semblait trop vaste et plutôt impersonnelle pour commencer. La question : <u>Comment se fait-il que vous soyez en accueil ou dans un milieu pluriethnique?</u> a été ajoutée pour commencer. Cette question fait parler le répondant sur ses motivations à travailler auprès des immigrants et la majorité a répondu très longuement à cette question. Démontrant leur intérêt à parler de leur début auprès des immigrants.</p> <p data-bbox="1038 310 1129 1356">2- <u>Que pensez-vous des services d'accueil et de francisation? (aucune modification)</u></p>

Thème 1 : Intervenants/conditions de travail	Thème 1 : Intervenants/conditions de travail
2- <u>Que pensez-vous des conditions de travail des intervenants auprès des allophones?</u>	3- <u>Que pensez-vous des conditions de travail des intervenants auprès des allophones?</u> (aucune modification)
3- <u>Est-ce que l'on demande les mêmes exigences, professionnelles, scolaires et personnelles, à tout le monde, qu'elle fasse de l'accueil du soutien ou autre?</u>	4- <u>Est-ce que l'on demande les mêmes exigences, professionnelles, scolaires et personnelles, à tout le monde, qu'elle fasse de l'accueil du soutien ou autre?</u> (aucune modification)
4- <u>Quels sont les critères d'engagement des intervenants auprès des allophones?</u>	5- <u>Quels sont les critères d'engagement des intervenants auprès des allophones?</u> (aucune modification)
5- <u>Est-ce qu'ils sont semblables pour tous les postes?</u>	6- <u>Est-ce qu'ils sont semblables pour tous les postes?</u> (aucune modification)
6- <u>Avez-vous des ressources didactiques dans votre école?</u>	7- <u>Est-ce que ces critères ont été utilisés pour votre engagement?</u> Lors du pré-test cette question a été ajoutée pour clarifier la pensée du répondant. Cette interrogation supplémentaire a été gardée pour les entrevues.
	8- <u>Avez-vous des ressources didactiques dans votre école?</u> (aucune modification)

<p>7- <u>Bénéficiez-vous de perfectionnements?</u> <u>Si oui, qui les donne?</u></p> <p>8- <u>Quelles sont les approches pédagogiques utilisées auprès des immigrants?</u></p>	<p>9- <u>Bénéficiez-vous de perfectionnements? Si oui qui les donne?</u> (aucune modification)</p> <p>10- <u>Quelle est, d'après vous, l'utilité des perfectionnements et leur impact?</u> Cette question n'a pas été posée lors du pré-test. Par contre, la répondante a parlé des impacts des perfectionnements. Il y a donc pas eu l'ajout de cette question suite au pré-test.</p> <p>11- <u>Quelles sont les approches pédagogiques utilisées auprès des immigrants?</u> (aucune modification)</p>
--	---

<p style="text-align: center;">Thème 2 : Budget</p>	<p style="text-align: center;">Thème 2 : Budget</p>
<p>9- <u>Que pensez-vous des budgets alloués pour les immigrants?</u></p> <p>10- <u>Comment sont répartis les budgets? Qui prend cette décision?</u></p> <p>11- <u>Trouvez-vous qu'ils sont bien distribués? Expliquez.</u></p>	<p>12- <u>Que pensez-vous des budgets alloués pour les immigrants?</u> (aucune modification)</p> <p>13- <u>Comment sont répartis les budgets? Qui prend cette décision?</u> (aucune modification)</p> <p>14- <u>Trouvez-vous qu'ils sont bien distribués? Expliquez.</u> (aucune modification)</p>
<p style="text-align: center;">Thème 3 : Intégration</p>	<p style="text-align: center;">Thème 3 : Intégration</p>
<p>12- <u>Quelles sont les conditions d'intégration des élèves immigrants?</u></p>	<p>15- <u>Quelles sont les conditions d'intégration des élèves immigrants?</u> (aucune modification)</p>

<p><u>13- Est-ce qu'ils bénéficient de soutien après leur intégration?</u></p> <p><u>14- Après combien de temps les enfants sont-ils intégrés dans les classes régulières?</u></p> <p><u>15- D'après vous, qu'est-ce qui pourrait aider l'intégration des immigrants?</u></p>	<p><u>16- Est-ce qu'ils bénéficient de soutien après leur intégration?</u> (aucune modification)</p> <p><u>17- Quel genre ou type d'intégration?</u> Le constat qui a été fait en faisant le pré-test du thème de l'intégration est que les questions n'étaient pas assez précises et n'incitaient pas à expliquer vraiment le processus d'intégration. C'est pourquoi cette question a été ajoutée ainsi que la suivante.</p>
	<p><u>18- Cette intégration est assurée par qui?</u> (question ajoutée suite au pré-test)</p> <p><u>19- Après combien de temps les enfants sont-ils intégrés dans les classes régulières?</u> (aucune modification)</p> <p><u>20- D'après vous, qu'est-ce qui pourrait aider l'intégration des immigrants?</u> (aucune modification)</p>

Thème 4 : Services	Thème 4 : Services
<p>16- <u>Quels sont les services offerts aux immigrants?</u></p> <p>17- <u>Ont-ils accès aux mêmes services que les élèves des classes régulières?</u></p> <p>18- <u>Est-ce que vous croyez que les élèves immigrants devraient pouvoir bénéficier d'autres services? Si oui, lesquels?</u></p>	<p>21- <u>Quels sont les services offerts aux immigrants?</u> (aucune modification)</p> <p>22- <u>Ont-ils accès aux mêmes services que les élèves des classes régulières?</u> (aucune modification)</p> <p>23- <u>Est-ce que vous croyez que les élèves immigrants devraient pouvoir bénéficier d'autres services? Si oui, lesquels?</u> (aucune modification)</p>

3.6. Protocole de terrain

Le même protocole a été utilisé lors de toutes les entrevues. Toutes les personnes ont été interrogées en terrain connu, c'est-à-dire dans leur milieu de travail (à l'intérieur de leurs classes ou de leurs bureaux). Les entrevues ont toutes été enregistrées et les mêmes sujets ont été abordés lors de tous les entretiens. La majorité des personnes se disaient très satisfaites de cet espace d'expression et espéraient fortement faire évoluer les mesures de francisation. Le fait que la majorité des gens désiraient faire des recommandations à la fin de l'entrevue nous porte à croire que l'entrevue était stimulante. Suite à ces conseils pour l'avenir de l'accueil et de la francisation la plupart des répondants n'avaient rien à ajouter. Des commentaires du type : « C'est complet », « Vous avez touché à tous les points » ou encore « Je n'ai rien à ajouter, c'est tout » ont été prononcés à la fin des entrevues. Le fait de poser les questions des entrevues de la même façon, de suivre le même protocole pour chacune d'elles et de stimuler la parole des gens à la fin a fait en sorte que les répondants ressortent satisfaits des entrevues. Lors de recherches, le suivi d'un protocole d'entrevues est essentiel. C'est ce que nous retrouvons dans la section suivante, déontologie.

3.7. Déontologie

Le protocole d'entrevues a été systématiquement respecté à chaque intervention. D'abord, les entrevues commençaient par une courte introduction pour présenter le projet. Cette étape garantissait à chacun les procédures éthiques et déontologiques de l'entrevue. En effet, lors de l'étude, l'anonymat, la confidentialité et le droit de retrait de chaque individu ont été respectés. Toutes les personnes qui ont participé à l'étude ont dû lire et signer un formulaire de consentement. Ce dernier contenait des informations en ce qui a trait à l'étude et expliquait leur droit en tant que répondant (voir Appendice B : Formulaire d'information et de consentement de l'étude). De

plus, chaque personne faisant partie de l'échantillon a été informée que la cassette audio de leur entrevue sera détruite à la fin du mémoire. Suite à cette introduction, une grille prévoyant quatre thèmes introduits par des questions générales et spécifiques a été suivie selon les besoins des entrevues. Dans la majorité des cas, la plupart des questions ont été nécessaires pour stimuler la parole des répondants et les amener à préciser leur pensée. Quelques personnes interrogées semblaient devancer l'entrevue et répondaient à certaines questions avant qu'elles ne soient posées.

3.8. Synthèse du cadre opératoire

Le travail méthodologique effectué pour réaliser le terrain a permis de saisir, d'une part, l'importance à accorder à l'échantillonnage et à chaque répondant. D'autre part, il nous amène à vérifier la rédaction et la validation de notre grille d'entrevue, à préciser des axes de questionnement et les thèmes les plus susceptibles de nous permettre d'atteindre nos objectifs. Enfin, la conduite des entrevues elles-mêmes a été riche car elle nous a permis de connaître diverses expériences et d'entrer en contact avec des personnes œuvrant auprès d'immigrants d'une manière particulière. Nous avons eu le privilège d'entrer dans le milieu de travail des personnes travaillant dans le milieu scolaire pluriethnique et d'échanger directement avec elles. La transcription, le dépouillement et la manière de valider les données par triangulation sont explicités au chapitre IV qui présente aussi l'ensemble des résultats des entrevues.

Chapitre IV

Description des résultats

4.1. Transcription et dépouillement des entrevues

Toutes les entrevues sont d'une durée de 35 à 45 minutes. Il n'y a qu'une répondante qui a dû quitter l'interview en cours pour cause d'urgence. Cette dernière a donc eu un temps de 20 minutes. Le temps nécessaire aux répondantes pour cerner le sujet de chaque question a été pris en note pour faciliter l'évaluation de l'importance accordée à chaque thème. En tout, dix entrevues ont été enregistrées sur cassette audio. Le temps additionné de ces entrevues équivaut à plus de sept heures d'enregistrement. Des méthodes d'analyse de contenus traditionnelles manuelles ont donc été utilisées. En effet, dans le cadre de ce mémoire, il a été jugé que la saisie du verbatim de ces rencontres et leur analyse par logiciel seraient beaucoup trop exhaustives et onéreuses en temps et en investissements. De plus, maîtriser le logiciel Sphinx ou N'Vivo pour le dépouillement d'uniquement dix entrevues ne semblait guère pertinent. Tremblay (1968) propose deux types de dépouillement : la transcription mot à mot de tous les verbatim avec les pauses, hésitations, répétitions, etc. (« je euh enfin, je pensais alors que les services étaient euh comment dire euh, un peu rare quoi! ») ou de travailler à dépouiller en repérant chacun des thèmes au fil de chaque entrevue et en transcrivant les idées principales qui ressortent de chaque question. Les citations sont utilisées afin de corroborer les pensées des répondants. Dans la recherche qui nous concerne, une seule personne a écouté, à plusieurs reprises, toutes les entrevues et les a analysées. Un minimum de 20 entrevues à compiler est nécessaire pour que

l'apprentissage de ce logiciel soit nécessaire. Il n'y a donc pas eu de transcription complète de l'enregistrement des cassettes audio.

C'est pourquoi, une grille par thèmes a été privilégiée lors de la compilation des résultats des entrevues. Dans les faits, cette procédure s'est avérée aussi longue que de noter tous les verbatim. Effectivement, les cassettes devaient être écoutées et réécoutées plusieurs fois afin de compiler adéquatement toutes les données. De plus, les entrevues ne présentent pas toutes les mêmes formes ce qui fait en sorte que la personne qui compile les résultats doit retrouver les informations à différents endroits dans un même enregistrement. Au total, une cinquantaine d'heures ont été nécessaires pour l'ensemble du dépouillement (identification des termes principaux et secondaires, transcription des phrases ou des passages clefs, comparaison entre les répondantes, etc.). L'ordre des thèmes de la grille d'entrevue a été respecté lors de ce dépouillement des entrevues qui ont été effectuées une à la fois. Étant donné le nombre de thèmes, un minimum de 4 écoutes de chaque cassette pour relever chacun des 4 thèmes et la quinzaine de sous questions ont été nécessaires.

4.2. Triangulation

Afin de s'assurer de la fiabilité des résultats, une triangulation a été effectuée. Deux personnes ont été choisies afin de dépouiller les deux mêmes entrevues. La première personne choisie travaille dans le domaine de l'éducation tandis que l'autre œuvre dans le milieu du marketing. Suite à cette triangulation, il a été constaté que le dépouillement des entrevues a été fait d'une manière adéquate. En effet, les gens choisis pour faire cette triangulation sont arrivés à des résultats semblables pour la majorité des questions que ceux de l'analyse des entrevues que nous avons faite.

Les personnes ayant participé à cette validation du dépouillement des entrevues ont rempli les grilles d'entrevues dans les mêmes conditions que la première qui a analysé toutes les cassettes de cette recherche. Ces personnes sont arrivées, dans la majorité des cas, aux mêmes résultats que celle en charge de toutes les analyses. Il n'y a que deux questions qui ont été interprétées différemment.

Premièrement, en début d'entrevue, la question : « *Que pensez-vous des services d'accueil et de francisation en 2005 qui s'adressent aux élèves allophones dans les écoles montréalaises?* » a été comprise de deux façons. Certains répondants croyaient devoir dire si ces services étaient essentiels et s'ils devaient continuer d'exister dans les écoles montréalaises. D'autres, ont plutôt parlé de la qualité des services mis en place dans les écoles en 2005. La deuxième réponse étant celle recherchée, la personne en charge des entrevues demandait de clarifier les réponses de l'échantillon en orientant la question dans le sens voulu. L'analyse de cette question par les personnes responsables de la triangulation a été complexifiée puisque deux réponses alternatives de cette question étaient mises en lumière à l'intérieur des entrevues enregistrées sur cassette audio. Puisque la chercheuse analysant les entrevues savait la portée à cette question, elle a su quelles réponses considérer. Toutefois, les gens effectuant la triangulation ne connaissaient pas le sens exact de cette dernière et ont donc rempli la grille en tenant compte de ce qu'ils croyaient être le sens de l'interrogation.

Dans un deuxième temps, à la dernière question : *Est-ce que vous croyez que les élèves immigrants devraient pouvoir bénéficier d'autres services?*, la personne œuvrant dans un autre domaine que celui de l'enseignement n'a pas compris la réponse donnée par la répondante qui a indiqué que plusieurs services seraient bénéfiques pour les enfants tels : agent de milieu. Toutefois la personne effectuant la triangulation a noté que la répondante n'était pas satisfaite des services mais elle n'a aucunement fait mention des suggestions faites par cette dernière. L'enregistrement

de l'entrevue met en lumière ces recommandations. Par contre, la personne ne travaillant pas dans le domaine de l'éducation n'a pas décelé que le soutien linguistique et l'agent de milieu s'avéraient être des services aux immigrants.

4.3. Dépouillement des résultats

Afin de mettre en évidence les données des entrevues, le libellé de chacune des questions posées est encadré pour chaque thème. Le temps moyen des réponses des répondantes est inscrit entre parenthèse, ce qui nous aide à évaluer l'importance de chaque question. Puis, une description du contenu des entrevues de 2005 est rédigée. Finalement, les résultats de l'étude de 1996 en ce qui a trait au thème de chaque section sont mentionnés. Certaines questions posées en 2005 ne sont pas mentionnées dans le document de 1996. Peut-être ne faisaient-elles pas partie des questions de l'enquête ou les résultats n'étaient pas significatifs alors les auteurs ont décidé de les retirer. Aucune comparaison n'est produite dans la présentation du dépouillement: cette analyse se trouve à la section interprétation et discussion des résultats du chapitre V.

4.3.1. Introduction de l'entrevue

Au début de chaque entrevue, deux questions ont été posées aux répondantes afin qu'elles se sentent en confiance. Ces questions étant plutôt générales et ouvertes, les répondantes pouvaient répondre aussi longtemps qu'elles le désiraient sur le sujet. De plus, ces questions permettaient à la personne effectuant les entrevues de situer les répondantes par rapport à leur perception générale de l'accueil.

Question 1 : Comment se fait-il que vous soyez en accueil ou dans un milieu pluriethnique?

(Temps moyen : 5 minutes)

Entrevue de 2005 (2005)

La première question générale de l'entrevue avait pour but de créer un lien avec la personne et de connaître sa motivation à travailler dans un milieu pluriethnique. La moitié de l'échantillon est arrivé dans ce milieu par hasard tandis que l'autre moitié des répondants a choisi d'œuvrer délibérément auprès d'immigrants. Malgré cette différence de parcours, aucune personne n'a indiqué regretter son emploi auprès d'immigrants. La répondante 4 (R.4) a d'ailleurs dit : « *Dans mon cas, le hasard a vraiment bien fait les choses. Je me dirigeais vers le régulier et je n'ai pas été acceptée, alors j'ai consulté le bottin de l'Université et je suis tombée par hasard sur le programme d'enseignement du français langue seconde.* ». Toutes les intervenantes sont satisfaites de leur choix de carrière et adorent la clientèle immigrante.

Question 2 : Que pensez-vous des services d'accueil et de francisation en 2005 qui s'adressent aux élèves allophones dans les écoles montréalaises?

(Temps moyen : 4 minutes 30 secondes)

2005

Neuf répondantes sur dix ont indiqué qu'il y avait un manque de services à l'intérieur des écoles montréalaises. La seule personne ayant spécifié avoir des services suffisants œuvre au niveau préscolaire dans une classe d'accueil (R. 10). Elle a mentionné : « *Ma réalité n'est vraiment pas la même que celle des enseignantes d'accueil au primaire. Je n'ai pas plusieurs niveaux dans la même classe. Si j'enseignais au primaire je suis certaine que je penserais différemment* ».

4.3.2. Thème 1 : Les intervenants et leurs conditions de travail

Dans ce thème vous retrouverez des questions concernant : l'opinion des répondantes en ce qui a trait à leurs conditions de travail, les exigences professionnelles, personnelles et scolaires inhérentes de leur profession, les critères d'engagement des intervenants auprès des allophones, les ressources didactiques de leur école, les perfectionnements offerts et finalement les approches pédagogiques utilisées auprès des immigrants. Chaque section rapporte les données des entrevues de 2005 et le contenu du Rapport de 1996.

Question 3 : Que pensez-vous des conditions de travail des intervenants auprès des allophones en 2005? (comment se sent-elle dans l'école, considération par les autres, le matériel didactique, les locaux, considération des familles et leur collaboration, etc.

(Temps moyen : 3 minutes)

2005

À cette question, la moitié des répondantes ont indiqué avoir de bonnes conditions de travail en général. Elles aiment bien la clientèle immigrante la qualifiant de : « *respectueuse* » « *avide d'apprendre* », « *reconnaissante envers leur enseignant* », etc. (R. 4). Elles ont apporté tout de même un bémol à cette réponse en indiquant qu'elles devaient faire leur place dans leur milieu parce que les classes d'accueil sont en minorité dans les écoles. De plus, elles ont mentionné que cela dépendait des écoles et des milieux. Un aspect sur lequel toutes les répondantes étaient d'accord est que les budgets semblent baisser alors que la clientèle semble se diversifier davantage. Elles estiment que leurs conditions s'en trouvent complexifiées.

La deuxième moitié de l'échantillon a indiqué que leurs conditions étaient plutôt mauvaises puisqu'elles manquaient d'aide dans leurs classes. Elles ont indiqué plusieurs difficultés engendrées par la structure des classes d'accueil : l'organisation des classes multi-âge, multi-niveaux, plusieurs arrivées d'élèves en cours d'année, budget restreint, présence d'élèves non scolarisés, élèves malades ou traumatisés par les expériences vécues dans les pays d'origine, etc.

Rapport de 1996 (1996)

Dans le document de 1996, le contexte dans lequel le personnel enseignant des classes d'accueil et de francisation accomplit ses tâches est défini comme très fluctuant : arrivée des élèves à tout moment de l'année, origines de plus en plus diversifiées et degré de scolarisation variable des élèves, augmentation du nombre d'élèves non scolarisés, élèves malades ou traumatisés par les expériences connues dans les pays d'origine. Parallèlement à cela, le personnel enseignant estime que les ressources disponibles diminuent d'année en année. En outre, plusieurs enseignants et enseignantes expriment de l'insécurité quant à leur emploi. Ils et elles craignent de devoir éventuellement changer de poste et de champ d'enseignement, puisqu'elles estiment qu'il y a diminution du nombre de classes.

Question 4 : Est-ce que l'on demande les mêmes exigences, professionnelles, scolaires et personnelles, à tout le monde, qu'il ou elle fasse de l'accueil, du soutien ou autre?

(Temps moyen : 15 secondes)

2005

À l'exception d'une personne, toutes les répondantes ont répondu : « *Je ne sais pas exactement!* ». Il n'y a qu'une répondante qui a indiqué que les personnes en soutien linguistique n'étaient souvent pas formées pour faire ce genre de tâches, mais que par manque de personnel elles étaient engagées. Elle a aussi dit : « *Je crois qu'il n'y a pas de formation pour cette fonction, ce n'est pas facile comme job! J'ai même déjà connu une enseignante d'éducation physique qui a fait ce travail là* » (R. 9)

Question 5-6-7 : Quels sont les critères d'engagement des intervenants auprès des allophones ? Est-ce qu'ils sont semblables pour tous les postes? Est-ce qu'il arrive que ces critères soient plus ou moins appliqués ou modifié?

(Temps moyen : 30 secondes)

2005

Comme pour les exigences professionnelles, la majorité des personnes interrogées (8 sur 10) ont indiqué ne pas connaître les critères d'engagement autres que l'ancienneté et les qualités démontrées lors d'entrevue. Il n'y a que deux répondantes qui ont spécifié que les personnes responsables du soutien linguistique acceptent souvent leur poste afin de combler une tâche (poste afin d'obtenir une tâche complète dans une école). D'après elles, ils n'ont souvent aucune formation spécifique.

1996

Le document de 1996, a fait ressortir les critères d'engagement du personnel d'accueil et de francisation: l'ancienneté et l'expérience dans le champ d'enseignement, la qualification en enseignement de la langue seconde, le complément de tâches et l'intérêt de la personne pour le domaine d'intervention en question

Question 8 : Avez-vous des ressources didactiques dans votre école?

(Temps moyen : 1 minute 45 secondes)

2005

Cette question a été répondue par l'affirmative dans tous les cas. Par contre, la grande majorité (9 répondantes sur 10) a indiqué que le matériel était vraiment désuet. Elles devaient se construire du matériel elles-mêmes et trop souvent les ressources didactiques ne tenaient pas compte de la problématique de l'apprentissage d'une langue seconde. Elles ont pratiquement toutes déploré ce manque.

Une seule répondante a indiqué que le matériel en place répondait à ses besoins puisqu'il l'aidait à diriger son enseignement (collection Olé). Elle a toutefois mentionné : « *Ce matériel est bon mais il ne contient pas les réalités actuelles des immigrants comme la guerre, mère monoparentale, changements climatiques et tous les autres changements qui peuvent arriver chez les enfants immigrants* » (R. 5) et qu'elle devait donc utiliser d'autres sources afin de peaufiner son enseignement.

1996

En 1996, les répondants de l'étude estiment que le matériel didactique en français mis à leur disposition n'est pas approprié. On souhaite avoir un matériel conçu comme celui des classes ordinaires, disposé d'une véritable méthode d'enseignement du français langue seconde, d'une banque d'idées et de suggestions d'activités. Le matériel disponible semble donc mal connu ou même inconnu du personnel enseignant. On peut également supposer que certains enseignants et enseignantes d'accueil et de francisation n'avaient pas reçu de formation relative à l'utilisation du matériel disponible.

Question 9 : Bénéficiez-vous de perfectionnements ? Si oui, qui les donne? Quelle est, d'après vous l'utilité des perfectionnements et leur impact ?

(Temps moyen : 2 minutes 30 secondes)

2005

Toutes les répondantes ont indiqué avoir accès à des perfectionnements à l'intérieur de leurs écoles. Par contre, elles déplorent le fait que les perfectionnements en rapport avec les besoins spécifiques des immigrants soient plutôt limités et qu'il y ait certainement un manque. Toutes s'entendent pour dire qu'il devrait y avoir des perfectionnements adaptés aux intervenants en accueil et en francisation. Trop souvent les intervenantes ne vont pas aux perfectionnements parce qu'ils ne concordent pas avec leur réalité ou bien, elles assistent aux perfectionnements s'adressant au personnel du régulier. Ces derniers doivent alors être transposables aux milieux distinctifs de l'accueil et de la francisation. Les répondantes ont souligné le fait qu'elles profiteraient certainement de perfectionnements en lien avec la problématique des immigrants. Elles ont aussi insisté sur le fait que les immigrants sont, suite à leur passage en accueil, intégrés dans les classes régulières. Ce qui, croient-elles, révèle que les perfectionnements en rapport avec la multiethnicité serviraient aussi aux intervenants du régulier. « *Œuvrant dans un milieu multiethnique même les enseignants des classes régulières pourraient bénéficier des perfectionnements en éducation interculturelle ou sur les codes culturels. Alors les budgets seraient bien investis!* ». (R. 8)

1996

Sur les 98 commissions scolaires qui ont répondu au questionnaire d'enquête de 1996, 27 ont déclaré que les membres du personnel enseignant avaient reçu des sessions de perfectionnement au cours de l'année 1993-1994. C'est donc un peu plus du tiers des commissions scolaires. Les personnes participant au sondage ont indiqué

qu'elles souhaitent approfondir leurs connaissances en éducation interculturelle, en mettant l'accent sur les langues secondes, les codes culturels, l'immigration et les autres cultures. Elles déplorent le fait qu'il n'y ait pas assez de perfectionnements spécifiques à l'accueil.

Question 10 : Quelles sont les approches pédagogiques utilisées en accueil et en francisation?

(Temps moyen : 1 minute 30 secondes)

2005

Une répondante a mentionné l'approche gestuelle et visuelle tandis qu'une autre a fait référence à la différenciation, une autre à l'approche par atelier, et puis une dernière à la coopération. Les autres répondantes ont indiqué que chaque enseignant et/ou intervenant avait sa manière de fonctionner et qu'elles ne pouvaient me donner d'exemple concret. La répondante 2 s'est abstenue de répondre à la question en disant : « *C'est difficile de faire une généralité en ce qui concerne les approches pédagogiques, il y en a tellement!* ».

1996

Le document de 1996, fait ressortir deux types de tendances en ce qui a trait aux approches pédagogiques et à leur orientation d'enseignement. La première consiste à s'arrimer au programme d'études des classes ordinaires, qui aborde le français comme langue maternelle. La seconde tendance se fonde plutôt sur l'enseignement du français comme langue seconde, ce qui relève d'une autre façon de lire la réalité. Il s'avère néanmoins que les enseignants et les enseignantes ont tendance à privilégier l'option liée à leur formation. Dans le cas des mesures d'accueil et de francisation, l'accent est mis sur l'apprentissage par thèmes, l'approche ludique et l'intégration des matières.

4.3.3. Thème 2 : Les budgets.

À l'intérieur de ce thème vous retrouverez des questions portant sur l'opinion des répondantes en ce qui a trait aux budgets alloués aux immigrants ainsi que de la répartition de ces budgets.

Question 11 : Que pensez-vous des budgets alloués pour les immigrants?

(Temps moyen : 7 minutes)

2005

Les répondantes ont longuement élaboré sur ce thème, 7 minutes y ont été consacrées. Ce temps si élevé est en partie attribuable au fait que les personnes interviewées ont répondu, sans qu'on ait posé la question, à plusieurs questions prévues dans l'entrevue pour traiter du sujet du budget (Comment sont répartis ces budgets ? Qui prend cette décision ? Trouvez-vous qu'ils sont bien distribués?). Trois répondantes indiquent qu'elles doivent elles-mêmes aller chercher le budget et qu'elles ne sont pas toujours au courant des sommes qui leur sont disponibles. Elles aimeraient avoir des renseignements dès le début de l'année là-dessus ou avoir une liste des budgets prévus en accueil.

Selon sept personnes de l'échantillon, le budget alloué pour un élève en accueil est suffisant mais elles déplorent le fait que cet argent soit réparti avec les élèves du régulier. Elles considèrent que si les élèves d'accueil génèrent davantage de budget, c'est justement parce qu'ils ont des besoins particuliers.

Enfin, deux personnes ont mentionné qu'il n'y avait plus du tout de budget alloué lorsque les élèves étaient intégrés en classe régulière. « *Les élèves immigrants*

intégrés dans les classes auraient besoin juste d'un petit coup de pouce afin de prendre confiance en eux et d'être bien acceptés » (R. 9).

1996

L'étude de 1996 indique qu'il y a un manque flagrant de budget pour répondre aux besoins des élèves immigrants. Ce fait limite les services qui, selon les répondants, seraient essentiels à la bonne intégration des élèves bénéficiant des classes d'accueil et des services de francisation.

Question 12 : Comment sont répartis ces budgets ? Qui prend les décisions ?
Trouvez-vous qu'ils sont bien distribués? Expliquez.

(Temps moyen : 3 minutes)

2005

Les réponses à cette question ont été plus courtes que la précédente étant donné que les répondantes avaient, pour la plupart, déjà répondu. Toutes les répondantes sauf une s'entendent pour dire que c'est la direction qui répartit les budgets. Une seule personne a indiqué que c'est le regroupement qui a la plus grande marge de manœuvre et que ce ne sont plus les directions qui sont en charge. Une répondante considère que les budgets sont bien répartis. Toutes les autres répondantes ont indiqué qu'il y avait un manque flagrant de budgets alloués, dans leurs écoles, pour les services aux immigrants.

Elles souhaiteraient que se soit les personnes qui œuvrent auprès des immigrants qui prennent les décisions quant à la répartition des sommes à allouer aux projets. Elles aimeraient aussi que tous les budgets qu'apporte un élève en classe d'accueil à l'école soient utilisés pour l'accueil et la francisation. L'une des répondantes a exprimé sa frustration en disant : « *Les classes d'accueil sont trop souvent utilisées comme la vache à lait des écoles* » (R. 9), faisant ainsi référence au fait que parfois les budgets générés par un enfant en accueil sont distribués aux élèves de la classe régulière

4.3.4. Thème 3 : l'intégration des élèves immigrants

Dans ce thème, les questions concernent les conditions d'intégration des élèves immigrants, les services qui leur sont offerts suite à leur intégration, les types d'intégration et l'opinion des répondantes en ce qui a trait à l'intégration.

Question 13 : Quelles sont les conditions d'intégration des élèves immigrants ? Est-ce qu'ils bénéficient de soutien après leur intégration ?

(Temps moyen : 3 minutes).

2005

Sept personnes faisant partie de l'échantillon ont indiqué que les élèves de l'accueil bénéficiaient, dans leur école, d'un service très minime de soutien linguistique après leur intégration en classe régulière.

Les trois autres répondantes ont dit que les élèves intégrés ne bénéficiaient, dans leur école, d'aucun service supplémentaire en classe régulière. Elles ont d'ailleurs indiqué que ce fait était déplorable et laissaient entendre que parfois elles préfèrent garder un enfant plus longtemps en classe parce qu'elles savent qu'il n'aura aucun service une fois intégré. Une des répondantes a d'ailleurs affirmé: « *Le gouvernement se tire dans le pied en agissant ainsi parce qu'un élève intégré avec des services coûtent moins cher qu'un élève en classe d'accueil* » (R. 5), même si cet élève serait certainement prêt plus tôt, avec un peu d'aide, à être intégré. L'ensemble de l'échantillon était d'accord pour dire que ce sont les enseignantes de l'accueil qui formulent leurs propres conditions d'intégration.

Question 14 : Quel genre ou type d'intégration? Par qui cette intégration est-elle assurée?

(Temps moyen : 1 minute).

2005

Toutes les répondantes furent unanimes sur cette question : l'intégration est assurée par les enseignantes du régulier et, dans la majorité des cas, elle est à temps plein. Certaines ententes sont parfois prises afin de faire des intégrations partielles. Ce type d'intégration a lieu uniquement au primaire et non au préscolaire.

Six des personnes participant à l'étude ont indiqué que si les élèves avaient du service suite à leur intégration, elles utiliseraient plus souvent l'intégration partielle. Elles préfèrent, dans la majorité des cas, celle complète puisque les élèves ne changent pas de classe en cours d'année. La répondante 4 a spécifié cette affirmation en indiquant : « *C'est facilitant pour les enseignants du régulier d'avoir un élève intégré en début d'année et de toute façon ils n'auront pas de suivi spécifique suite à leur intégration* ».

1996

Le document de 1996 observe qu'en certains endroits on intègre les élèves des classes d'accueil aux classes ordinaires sans transition et à différents moments de l'année; en d'autres endroits, on les intègre directement, mais en septembre seulement. Ailleurs, on opte pour un mode d'intégration progressif qui permet aux élèves de suivre les cours de quelques matières dans une classe ordinaire avant d'y être intégrés; ailleurs encore, on organise de véritables classes d'intégration de manière à permettre aux élèves de suivre les cours des classes ordinaires.

Question 15 : Après combien de temps les enfants sont-ils intégrés dans les classes régulières ?

(Temps moyen 1 minute 30 secondes).

2005

Selon les répondantes, les élèves immigrants sont intégrés après 10 mois en classe d'accueil, dans une classe régulière. Ce qui, rappelons-le, est la norme de durée de séjour dans une classe d'accueil. Il y a toutefois certaines exceptions comme, par exemple, si l'élève parlait déjà le français dans son pays et qu'il a bien intégré les notions en lien avec son niveau, il pourra être introduit plus rapidement en classe régulière. Toutefois, cette pratique n'est pas courante. Par contre, si l'élève présente encore plusieurs difficultés au niveau de la langue française, à la fin de la période même, il est possible d'augmenter son temps en accueil. C'est à l'enseignante de juger de l'adaptation de son élève.

Selon cinq des répondantes, les élèves immigrants qui arrivent en bas âge (maternelle, premier cycle) demeurent moins de temps en accueil que ceux qui arrivent à un âge plus avancé. Dans le premier cas, un an est suffisant pour la majorité alors que dans le second, la plupart des élèves bénéficient de deux ans en accueil et auraient certainement besoin d'un soutien suite à leur intégration. *« Les élèves de la maternelle d'accueil sont pour la majorité tous intégrés à la fin de leur première année. Une maternelle d'accueil ressemble vraiment beaucoup à une maternelle régulière. Les enfants ne sont pas trop perdus en arrivant en première année »* (R. 10).

Question 16 : D'après-vous, est-ce qu'il y a des aspects qui ne fonctionnent pas dans l'intégration? Qu'est-ce qui pourrait aider l'intégration des immigrants?

(Temps moyen : 2 minutes 30 secondes).

2005

Toutes ont fait ressortir certains aspects de l'intégration qui étaient chancelants. Comme mentionné précédemment, le fait que les élèves ne bénéficiaient que de très peu ou de pas du tout de soutien suite à leur intégration semblait les toucher. De plus, elles ont indiqué que l'intégration partielle nécessite un suivi constant et que c'est pourquoi il n'est utilisé que dans de rares cas. Pour terminer, la moitié de l'échantillon a fait ressortir le fait que les projets de jumelage avec le régulier sont très formateurs, mais qu'ils sont parfois impossibles à réaliser à cause des horaires différents, du manque de budget et de certaines réticences des enseignants du régulier. La répondante 4 a indiqué : « *J'ai déjà participé à une étude sur l'intégration des immigrants d'accueil en cours d'année et j'ai été étonnée de voir que les enfants s'en sortent bien, lorsqu'ils ont du soutien. Parfois ils ont uniquement besoin de se faire rassurer* ».

4.3.5. Thème 4 : Les services offerts aux immigrants.

Le dernier thème porte sur les services offerts aux élèves immigrants, l'opinion des répondants sur ces services ainsi que les recommandations faites par les répondantes par rapport aux services et aux conditions, en général, des élèves immigrants.

Question 17 : Quels sont les services offerts aux élèves immigrants? Que pensez-vous des services offerts aux immigrants?

(Temps moyen : 2 minutes).

2005

Trois répondantes ont mentionné que les services offerts aux immigrants étaient les mêmes que ceux offerts aux élèves réguliers (orthophonie, orthopédagogie, psychologue, interprète). Toutefois, les élèves immigrants ont parfois le service de soutien linguistique après leur intégration au régulier. Quatre personnes ont dit bénéficier, à l'intérieur de leur école, de l'aide d'une agente de liaison lorsque vient le temps de créer des liens entre les parents et l'école.

Par contre, dans sept cas sur dix, il n'y a pas de service d'orthopédagogie d'offert aux immigrants. La répondante 8 a vivement dénoncé ce fait en déclarant : « *Ça n'a pas de bon sens, nos élèves ont vraiment besoin d'orthopédagogie. Quand on en parle à la direction de ce problème, elle nous indique que les classes d'accueil sont déjà des classes spéciales à effectifs réduits et qu'on ne peut leur donner des services spéciaux.* »

Finalement, trois répondantes ont indiqué bénéficier d'une psychologue spécialiste pour les élèves immigrants. Elles semblaient trouver cet aspect fort intéressant à l'intérieur de leur école.

Question 18 : Que pensez-vous des services offerts aux immigrants? Ont-ils accès aux mêmes services que les élèves des classes régulières? Et avec la même efficacité?

(Temps moyen : quarante-cinq (45) secondes).

2005

Cette question semblait plutôt redondante en rapport à la précédente, puisqu'à plusieurs reprises les personnes interviewées y avaient déjà répondu. De façon unanime, les personnes se sont entendues pour dire que les services étaient aussi longs à recevoir en accueil qu'au régulier et qu'il y avait un manque flagrant, à ce niveau-là, dans les écoles, l'attente étant très longue et les services très restreints. La répondante 2 a d'ailleurs ajouté : « *Je pense que c'est pas uniquement un problème en accueil et en francisation mais bien en enseignement en général. Il manque d'argent, ce n'est pas nouveau. Par contre, les immigrants doivent avoir des services dès leur arrivée, sinon c'est trop tard...* ».

1996

L'étude de 1996 indique que les élèves des classes d'accueil et de francisation ont accès plus facilement à différents services d'ordre médical, psychologique et social que ceux des classes régulières. Ces services sont cependant restreints en quelques endroits, malgré l'évidence des besoins. En ce qui concerne le service orthopédagogique, les commissions scolaires semblent privilégier une intervention après le séjour en classes d'accueil. Les répondants de 1996 considèrent cependant qu'il existe des lacunes importantes en ce qui a trait aux services offerts aux immigrants.

Question 19 : Est-ce que vous croyez que les élèves immigrants devraient pouvoir bénéficier d'autres services? Si oui, lesquels?

(Temps moyen : 4 minutes).

2005

Cette question a suscité beaucoup d'intérêts de la part des répondantes. Elles ont suggéré plusieurs services qui devraient être offerts dans les écoles où l'on retrouve des classes d'accueil.

L'orthopédagogie semblait être très importante pour toutes les répondantes qui n'en avaient pas dans leurs écoles. Elles ont parlé du fait que les élèves immigrants peuvent avoir des problèmes d'apprentissage au même titre que les enfants en classe régulière. Ils n'ont pas que des problèmes de langage ou de linguistique. Aussi, deux répondantes seraient heureuses d'avoir les services d'un conseiller pédagogique disponible pour venir dans les écoles et aider les enseignants.

Plusieurs (6 sur 10) ont indiqué qu'elles aimeraient avoir un agent de milieu qui rendrait les liens famille-école plus faciles. De plus, deux personnes ont mentionné qu'une personne ressource en accueil serait très aidante lorsque vient le temps de faire des projets, surtout qu'il est parfois ardu d'en faire vu l'hétérogénéité des niveaux dans les classes. Une plus grande collaboration avec le milieu communautaire a été suggérée. Entre autres, trois personnes aimeraient qu'il y ait un organisme dans le quartier pour aider l'intégration des familles immigrantes. Cet endroit leur permettrait de mieux connaître les services du quartier et de connaître davantage les réalités montréalaises. Il y avait d'ailleurs déjà trois personnes qui ont signifié avoir ce service près de leur école et en être ravies.

Le sujet du soutien linguistique a aussi été abordé et toutes les personnes ont indiqué que ce service est inutile si les élèves n'en reçoivent pas assez ou sur une base irrégulière. D'autre part, trois personnes ont indiqué que leur service de soutien linguistique n'était pas pour les élèves intégrés dans les classes régulières, mais bien alors que les élèves sont encore dans les classes d'accueil. Elles trouvent que les élèves auraient besoin de ce soutien aussi lorsqu'ils sont intégrés. Finalement, une personne a indiqué qu'il devrait y avoir des classes spéciales pour les élèves immigrants qui parlent déjà le français. Selon la répondante 9 : « *Ces élèves perdent leur temps les deux premiers mois en accueil et pourraient déjà apprendre des notions dès leurs premiers mois en accueil* ».

Les résultats obtenus doivent être analysés afin de répondre aux objectifs de la recherche. De plus, cette étape, exposée dans la prochaine page, nous permet de faire des liens et de tirer quelques conclusions des données recueillies.

Chapitre V

Analyse et discussion des résultats

Le chapitre 5 doit permettre, à la lumière de la richesse des résultats de la recherche, d'amener une comparaison avec l'étude de 1996. Pour ce faire, nous ferons référence aux données exposées au chapitre précédent des entrevues qui nous concernent ainsi que de celles de l'étude moins récente. Par la suite, nous comparerons les recommandations de 1996 à celles 2005 afin de constater s'il y a eu du progrès depuis dix ans, si les préoccupations sont toujours les mêmes et s'il y aurait des aspects qui auraient dû être des priorités en enseignement depuis les 10 dernières années.

Comme au chapitre précédent, nous reprenons un traitement par thèmes : les conditions de travail, les critères d'engagement, les ressources didactiques, les perfectionnements et les approches pédagogiques. Ces thèmes s'avèrent être ceux qui sont communs aux sujets abordés lors de l'étude de 1996 et celle de 2005-2006.

5.1. Thème 1 : Les intervenants et leurs conditions de travail

Conditions de travail

Selon les répondants de 2005, les intervenants auprès des immigrants sont en général bien acceptés à l'intérieur des milieux scolaires. Toutefois, étant minoritaires les classes d'accueil et les services aux immigrants ont moins de poids lors des décisions scolaires. La moitié des répondantes ayant indiqué que leurs conditions de travail étaient plutôt mauvaises il est important de comprendre le contexte dans lequel elles interviennent. D'ailleurs, même dans le document de 1996 les particularités des classes d'accueil et de francisation ont été mises de l'avant. L'arrivée des élèves à tous moments de l'année, leurs origines diversifiées, le degré de scolarisation variable, des élèves malades ou traumatisés, des élèves non scolarisées, etc. sont toutes des données qui font en sorte que la tâche des intervenants auprès des immigrants est augmentée. Les intervenants des deux époques notent que les budgets n'augmentent pas et qu'au contraire les ressources semblent diminuer même si la clientèle change vigoureusement.

Tableau 3 Conditions de travail des intervenants auprès des allophones

Recommandations	
1996	2005
Diminuer les ratios dans les classes.	Idem que 1996
Augmenter les budgets dans les classes d'accueil	Idem que 1996

Nous pouvons donc constater une insatisfaction au niveau des classes et du manque de budgets à l'intérieur des classes tant en 1996 qu'en 2005. Il serait intéressant de

comparer les budgets de 1996 à ceux de 2005. Ont-ils augmenté ou diminué par rapport au taux d'inflation?

Les critères d'engagement

Par rapport aux critères d'engagement, les répondants de 2005 ne semblent pas être au courant des critères spécifiques. Il y a donc un manque d'information à ce sujet. Dans l'étude de 1996, les répondants semblaient au courant des critères. Par contre, nous ne savons si c'est parce qu'il s'agissait de choix de réponses suggérée lors de l'enquête. En 2005, « *Le critère ancienneté est celui qui prime sur tous les autres* » (R. 3). De cette manière, il n'y a aucun favoritisme qui est toléré dans les écoles et ce fonctionnement donne la chance à tout le monde, qui est sur la liste prioritaire, d'avoir accès à des postes permanents. En 1996 cette primauté n'est pas spécifiée. À noter que deux intervenantes de 2005 ont indiqué que les critères pour l'engagement des personnes effectuant le soutien linguistique sont plutôt nébuleux. Apparemment ce ne sont pas nécessairement des personnes qualifiées dans ce domaine qui occupe cette fonction. Aucun signalement de ce fait n'a été effectué en 1996. Une chose est certaine, il n'y a, d'après les répondantes, aucune formation spécifique pour les personnes effectuant le service de soutien linguistique, nonobstant les cours en enseignement du français langue seconde.

Tableau 4 Les critères d'engagement des intervenants auprès des allophones

Recommandations

1996	2005
Critères spécifiques pour l'engagement des personnes donnant les services de soutien linguistique	Mêmes critères pour l'engagement des enseignants au régulier et en accueil. Il n'y a que la formation demandé qui est spécifique à chaque domaine d'enseignement

Ressources didactiques

Les répondantes de 1996 et celles de 2005 s'entendent pour dénoncer le matériel en enseignement du français langue seconde. Les répondantes de 1996 font part que le matériel est inapproprié et de leur désir d'avoir des outils pertinents au même titre que ceux des classes régulières. Les répondantes de 2005, quant à elles, dénoncent majoritairement le manque de matériel récent et le matériel trop souvent inadapté aux problématiques récentes. Ces réponses mettent en relief le fait d'un manque flagrant de matériel didactique spécifique aux immigrants dans ces écoles. De plus, aucune personne ne semblait connaître de matériel récent qui aurait pu être acheté par les écoles afin de pallier à ce manque. Soit il y a un manque d'informations à ce niveau dans les écoles depuis au moins 1996, soit l'offre de manuels s'adressant directement à cette clientèle est minime ou inappropriée. On peut aussi supposer que certains intervenants d'accueil et de francisation n'ont pas reçu de formation relative à l'utilisation du matériel disponible.

Tableau 5 Les ressources didactiques dans les écoles

Recommandations	
1996	2005
Manque de matériel adapté aux besoins divers des élèves immigrants	Idem 1996
Conseiller pédagogique spécifique à l'accueil dans les écoles	Idem 1996
	Formations en rapport avec le matériel disponible à l'accueil et comment adapter un matériel régulier à la clientèle allophone

Perfectionnements

Tant en 1966 qu'en 2005 les répondants ont indiqué qu'ils pouvaient bénéficier de perfectionnements. Par contre, ils dénoncent le fait que trop souvent ils s'adressent plus spécifiquement aux intervenants du régulier. Rares sont les perfectionnements qui sont propres à l'accueil.

Tableau 6 Les perfectionnements

Recommandations

1996	2005
Davantage de perfectionnements spécifiques à l'accueil ou s'adressant à tous les intervenants du milieu	1- Idem qu'en 1996

Ces recommandations prouvent que les perfectionnements offerts aux intervenants de l'accueil et de la francisation n'ont pas augmenté depuis 1996. Une grande insatisfaction à ce niveau est encore remarquable aujourd'hui. La clientèle de plus en plus multiculturelle forcera peut-être l'augmentation de ce type de perfectionnements.

Approches pédagogiques

Les résultats des deux études indiquent qu'il n'y a pas de consensus vis-à-vis les approches pédagogiques utilisées en accueil et en francisation. On note qu'en 1996 (programme d'études du régulier et enseignement du français langue seconde), il n'y a que deux lignes de pensée alors qu'en 2005 plusieurs approches pédagogiques sont utilisées (par ateliers, coopération, gestuelle, visuelle, etc.).

En comparant les réponses, on note un écart considérable entre les deux années. Peut-être est-ce dû au fait que les sondages de 1996 étaient à choix de réponses alors que les entrevues de 2005 s'avéraient être des questions ouvertes? Il se peut aussi que les répondants n'aient pas compris la question de la même manière. En effet, on peut constater que les réponses de 1996 se rapportent davantage au programme d'enseignement alors que les réponses de 2005 n'en font pas du tout mention. Est-ce parce que les intervenants de 2005 tiennent compte du nouveau programme?

Tableau 7 Les approches pédagogiques

Recommandations

1996	2005
Aucune	Connaître les nouvelles approches pédagogiques de la classe d'accueil afin que les intervenants aient une vision commune de l'intégration des immigrants.

5.2. Thème 2 : Les budgets

Budgets

Le manque de budget en accueil et en francisation est déploré tant en 1996 qu'en 2005. Ce peut-être parce qu'il y a réellement un manque, ou parce qu'il y a un manque d'informations à ce sujet et que les intervenants passent à côté de plusieurs sommes d'argent ou, tout simplement, parce que le budget attribué aux élèves allophones est utilisé pour les élèves du régulier. Dans tous les cas, il y a une insatisfaction à ce niveau. D'ailleurs, plusieurs recommandations ont été faites pour améliorer cette situation.

Tableau 8 La répartition et la quantité des budgets

Recommandations	
1996	2005
Davantage de budgets pour les services d'accueil et de francisation	Idem 1996. Liste de tous les budgets (en début d'année) offerts pour les classes d'accueil et de francisation. Budget décentralisé afin de donner une plus grande marge de manœuvre aux enseignants

En général, nous pouvons affirmer qu'en 2005 le budget généré pour chaque enfant immigrant, dans la mesure où ce budget est utilisé exclusivement pour les services aux immigrants nouvellement arrivés à l'école et pour ceux intégrés dans les classes régulières, serait suffisant. Comme disait la répondante 6 de 2005 : « *Les budgets ne sont pas offerts en cadeau d'ancienneté aux enseignants ayant fait plusieurs années la même école mais bien à tous les enseignants* ».

5.3. Thème 3 : L'intégration des élèves immigrants

Conditions d'intégration des élèves immigrants

Les conditions d'intégration sont plutôt semblables en 1996 et en 2005. Il ne faut pas oublier que les données de 1996 s'appliquent aussi aux élèves du secondaire. Il n'y a que les projets de jumelages entre classes qui ont été mentionnés uniquement en 2005. On peut supposer que c'est un aspect nouveau de l'intégration des élèves immigrants. En 2005, plusieurs aspects qui ne fonctionnent pas dans l'intégration ont été mis de l'avant alors qu'il n'y avait aucune donnée à ce niveau dans l'étude de 1996. Soit qu'il n'y a eu aucune question à ce sujet dans le sondage soit que les réponses n'étaient pas significatives. Il est donc impossible de faire une comparaison.

Tableau 9 Les conditions d'intégration

Recommandations	
1996	2005
Bénéficiaire de plus de soutien linguistique lorsque les élèves sont intégrés.	Idem qu'en 1996. Personne ressource pour aider tous les élèves intégrés dans les classes. Budgets spéciaux pour les projets de jumelage entre classes régulières et d'accueil

5.4. Thème 4 : Les services offerts aux immigrants

Services offerts aux élèves immigrants

Plusieurs services pour les immigrants sont présents dans les écoles de l'échantillon de 2005. Certains services sont communs à toutes les écoles alors que d'autres sont spécifiques à l'une ou l'autre d'entre elles. L'étude de 1996 indique les mêmes réalités. Plusieurs insatisfactions ont été mises de l'avant à l'intérieur de ce thème tant en 1996 et en 2005. Nous pouvons constater un mécontentement vis-à-vis du manque de services et de la disponibilité de ces derniers et les proportions de solutions sont encore plus nombreuses en 2005 qu'en 1996. Trop souvent ce sont les allophones qui en paient le prix.

Tableau 10 Services offerts aux immigrants

Recommandations

1996	2005
1- Plus de soutien linguistique (plus tôt dans l'année)	1- Idem 1996
2- Orthopédagogue spécifique à l'accueil	2- Idem 1996
	3- Services plus rapides
	4- Agent de milieu dans toutes les écoles
	5- Personne ressource en accueil pour faire des projets.
	6- Classes spéciales pour les immigrants qui parlent déjà le français

Services aux familles

À l'intérieur des deux recherches, il n'y avait pas de questions spécifiques sur les services offerts aux familles. Toutefois, ce sujet a fait l'objet de recommandations dans les deux cas, prouvant, par le fait même, l'intérêt des répondants pour cet aspect des services offerts aux immigrants. Enfin, l'aspect communautaire (en lien avec les groupes du milieu et les communautés culturelles), dénote, en 2005, un intérêt plus large que les services s'adressant uniquement aux familles en 1996.

Tableau 11 Services aux familles

Recommandations

1996	2005
Aide spécifique d'insertion aux familles immigrantes récemment arrivées (comment ça fonctionne à Montréal, au Québec)	Idem 1996 Organisme qui aide au lien de la famille versus l'école Formation aux immigrants afin qu'ils connaissent les ressources de leur milieu

Les recommandations de 1996 et 2005 sont comparables. En effet, le fait que la première recommandation, dans les deux cas, soit semblable nous indique qu'il n'y a eu aucune ou très peu d'aide spécifique aux familles immigrantes. De plus, on peut remarquer qu'en 2005 les recommandations sont plus nombreuses qu'en 1996, ce qui nous porte à croire que les besoins sont croissants vu la plus grande disparité des immigrants ou qu'il y a eu une baisse de service offerts aux familles à travers les années. Ceci apparaît clairement dans les propres familles immigrantes participant aux récents forums de la CSDM sur la politique interculturelle (Le Devoir 21-mai

2006). Les parents immigrants demandent qu'on leur ouvre les portes des écoles. Ils veulent aider et s'impliquer au niveau de l'éducation de leur enfant et connaître leur milieu scolaire.

Conclusion

Suite à une expérience d'orientation en soutien linguistique auprès d'élèves allophones et constatant la pauvreté des études récentes sur les services d'accueil et de francisation aux immigrants, le choix du sujet de la recherche n'a pas été trop ardu. De plus, la lecture de l'étude : *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise* de 1996 a orienté considérablement la recherche. La comparaison entre cette enquête et celle du présent mémoire était inévitable. En effet, les deux portent sur le même sujet, soit les services d'accueil et de francisation. De plus, elles traitent de thèmes semblables soit l'intégration des immigrants, l'engagement des intervenants, les perfectionnements, les conditions de travail des intervenants, les ressources didactiques, les approches pédagogiques et les autres services. Par contre, l'étude plus ancienne traite des réalités des années 90 et elle n'a pas fait l'objet de la même méthodologie. Effectivement, l'étude de 1996 a été effectuée auprès de 98 commissions scolaires et les répondants ont eu à remplir un questionnaire d'enquête. Plus modeste, notre enquête a bénéficié de toutes les informations recueillies dans le rapport de 1996 pour structurer notre travail.

Concrètement, l'objectif général de cette recherche était de dessiner un portrait des services d'accueil et de francisation offerts en 2005 à l'école montréalaise pluriethnique. Cet objectif général était divisé en trois objectifs particuliers : Description des services d'accueil et de francisation de 2005; comparaison avec les services de francisation de 1996; élaboration d'une liste de recommandations permettant d'améliorer la pertinence et la qualité des services actuels. Une dizaine de personnes de commissions scolaires montréalaises ont accepté de traiter de ces thèmes des entrevues semi-dirigées.

Au début de la recherche, afin de comprendre la structure des services d'accueil et de francisation et de connaître la problématique de l'intégration scolaire des enfants immigrants, un bref historique de l'immigration et de son impact sur l'école a été dressé. Ensuite, lors du cadre théorique, dans le but de s'entendre sur un vocabulaire commun, des définitions des concepts-clés et du vocabulaire de cette recherche ont été exposées. Les documents produits spécifiquement sur le sujet qui nous intéresse étant plutôt restreints, la recension des écrits s'avère limitée mais cette pauvreté même justifie l'existence de cette recherche. Le dépouillement des entrevues a révélé beaucoup d'inspirations présentes dans le rapport de 1996 et la richesse des données fonde un certain nombre de conclusions qui sont notre récompense.

Dans un premier temps, lors de l'interprétation des résultats nous avons pu constater que la majorité des personnes faisant partie de l'échantillon étaient satisfaites de leur champ d'emploi. Toutefois, certains manques, en ce qui a trait aux services offerts aux immigrants, ont été constatés par la plupart des répondantes. Le manque de budget alloué directement aux services aux immigrants, le manque d'orthopédagogue, d'un agent de milieu, de services aux familles, de conseiller pédagogique à l'école spécialiste de l'accueil, de soutien linguistique, etc. Cette insuffisance de services soulève toute la question de la gestion des importants budgets alloués aux immigrants. Comment se fait-il, puisqu'un enfant d'accueil procure à l'école le double du budget d'un enfant du régulier, que le jeune immigrant ne reçoive pas davantage de services spécifiques pour son intégration à sa francisation? De plus, les constats d'une pénurie de matériel récent en accueil et d'une augmentation des ratios dans les classes, alors que les différences de niveaux et la variété des langues sont identifiés comme étant en progression constante ne font que nourrir l'incompréhension face à la distribution des services aux immigrants. On peut affirmer qu'en général les répondantes ne sont que partiellement satisfaites des services offerts aux immigrants.

Dans un deuxième temps, la comparaison avec le rapport de 1996 (chapitre V) confirme clairement une hypothèse non formulée par manque de données au début de notre recherche : il n'y a pas eu beaucoup de changements en ce qui a trait aux services aux immigrants depuis 1996. En effet, les mêmes recommandations reviennent en réponse à des préoccupations semblables et leur poids sur le travail des personnes oeuvrant en milieu pluriethnique semble même avoir augmenté. Le pessimisme qui ressort de cette comparaison où, selon le proverbe, on a l'impression que « plus ça change, plus tout est pareil », engendre un certain défaitisme et, après dix ans, quelque chose qui ressemble presque à de la résignation.

Ces conclusions auraient-elles pu être autres dans un contexte différent de celui de notre recherche dont les limites expliquent peut-être les résultats peu encourageants pour le milieu scolaire actuel dans ses tentatives de francisation et de soutien aux allophones? En effet, certaines difficultés se sont présentées lors de la recherche et quelques réajustements ont été nécessaires. En premier lieu, la constitution d'un échantillon et la sélection de répondants pour l'étude a été plutôt difficile. L'étude ayant été effectuée en fin d'année scolaire, plusieurs intervenants ne pouvaient se libérer pour l'entrevue. De plus, le critère de sélection qui privilégiait les intervenants ayant le plus d'ancienneté n'a pas pu être respecté puisque les personnes ayant accepté de participer à l'étude étaient moins nombreuses que prévu. Ceci a fait en sorte que les répondants proviennent de plusieurs classes d'âges et sont de niveaux d'ancienneté variés. Finalement, la complexité de la méthode de compilation utilisée, soit l'écoute systématique des cassettes avec prise de notes et codification, a augmenté considérablement le temps d'analyse prévu, ce qui a retardé le dépôt de la recherche. Cette étude aurait donc pu être plus complète si elle avait compté davantage de personnes intéressées à y participer tout en bénéficiant du temps nécessaire pour le faire : ce sont les deux raisons majeures qui ont influencé à la baisse la taille de l'échantillon. Il est évident qu'avoir eu plus de budget, il aurait été intéressant de comparer avec les réalités des régions plus éloignées. Enfin, le

dépouillement manuel des données et l'analyse de chacun des thèmes un après l'autre par l'écoute et la codification, étant fastidieux, l'utilisation d'un logiciel d'analyse du discours aurait pu enrichir l'interprétation.

Pour toutes ces raisons, les résultats de cette étude ne peuvent être transférables à tous les milieux puisque les entrevues ont été effectuées auprès d'un petit échantillon de personnes. De plus, les répondantes qui ont accepté de répondre aux questions sont peu être plus enclines à vouloir partager leur expérience. En effet, il se peut que le fait qu'elles aient accepté de nous parler de leur milieu nous indique qu'elles ont besoin de se confier et sont en quelque sorte insatisfaites. Ce qui voudrait dire que les personnes qui ont refusé de participer à l'étude ne considèrent pas qu'elles ont des problèmes ou qu'elles ne désirent tout simplement pas collaborer par manque de temps ou d'intérêt. Par contre, toutes les personnes intéressées ont répondu en long et en large à nos questions et leur collaboration a été sincère et riche d'information. C'est pourquoi, malgré les limites énoncées, notre recherche, à partir du discours des agents du milieu scolaire sur les mesures d'accueil et de francisation depuis dix ans, propos que nous avons recueillis en entrevue, dépouillés au chapitre IV et analysés au chapitre V, permet de faire des interprétations cohérentes et d'effectuer des comparaisons réalistes avec l'étude de 1996.

Suite à cette étude, d'autres voies de réflexion peuvent être empruntées et de nouvelles recherches initiées. En effet, à l'aide des résultats de notre recherche, il serait possible d'étudier plus spécifiquement l'aide aux familles immigrantes qui se sentent seules et isolées, sujet abordé par plusieurs répondantes. Si elles ont de la parenté au pays, elles se regroupent entre personnes de la même origine et ne vont pas nécessairement chercher de l'aide, ce qui fait en sorte qu'elles ne sont pas au courant des services d'aide à leur portée. De plus, il serait aussi intéressant de faire des

distinctions au niveau des services offerts aux différents groupes ethniques pour les spécifier et les diversifier. Par exemple, en constatant les services existant dans les écoles, s'informer sur l'utilité de ces derniers auprès des différents enfants immigrants. Peut-être qu'un enfant immigrant haïtien n'a pas les mêmes besoins que celui qui vient de l'Algérie ou du Sri Lanka. Surtout si on tient compte que certains enfants arrivent au pays avec une piètre connaissance de la langue. Une recherche directement auprès des enfants afin de connaître leurs besoins pourrait aussi être entreprise.

Finalement, rien n'empêche un chercheur d'effectuer cette recherche auprès d'un échantillon de personnes travaillant en banlieue par exemple ou en région plus éloignée. Enfin, dans la problématique générale de l'aide et au soutien à l'intégration des élèves immigrants, on ne saurait passer sous silence d'autres instances que l'institution scolaire au plan social, économique et politique. Ainsi, suite aux constatations des nombreuses lacunes au niveau des services aux immigrants, nous nous demandons quelles sont les priorités du gouvernement. Ce dernier désire avoir des immigrants afin de favoriser l'économie du pays mais il n'investit pas assez d'argent afin que les immigrants, soient bien intégrés et que leur apprentissage de la langue se fasse de manière efficace. Les personnes interrogées avaient toutes une volonté de changer le système mais sans budget ni marge de manœuvre il est difficile de mener à terme un tel projet. Le gouvernement et les écoles doivent se mobiliser afin de faciliter l'intégration des immigrants. Il ne faut pas oublier que, dans un contexte de dénatalité sévère, que nous partageons d'ailleurs avec l'ensemble des sociétés post-industrielles, ce sont eux la relève, les citoyens de demain.

Appendice A

I- Population des minorités visibles, par provinces et territoires (Recensement de 1996)

	Canada	Québec	Ontario	Manitoba	Saskatchewan
	Nombre				
Population totale	28 528 125	7 045 085	10 642 790	1 100 295	976 615
Population totale des minorités visibles	3 197 480	433 985	1 682 045	77 355	26 945
Noir	573 860	131 970	356 215	10 780	4 265
Sud-Asiatique	670 590	47 585	390 055	12 110	3 795
Chinois	860 150	50 360	391 090	12 340	8 830
Coréen	64 840	3 925	35 400	1 045	305
Japonais	68 135	3 030	24 275	1 670	420
Asiatique du Sud-Est	172 765	42 130	75 905	4 520	2 920
Philippin	234 195	14 815	117 365	25 910	2 920
Arabe/Asiatique occidentale	244 665	79 705	118 660	1 890	1 185
Latino-Américain	176 975	51 440	85 745	4 100	1 475
Minorités visibles, n.i.a.	69 745	3 695	52 170	1 510	240
Minorités visibles multiples	61 575	5 325	35 160	1 470	585

Source : Statistique Canada, tableaux de la série *Le Pays* du Recensement de 1996.

Dernières modifications apportées : 2005-04-22.

II- Population des minorités visibles, par provinces et territoires
(Recensement de 2001)

	Canada	Québec	Ontario	Manitoba	Saskatchewan an
	Nombre				
Population totale	29 639 035	7 125 580	11 285 550	1 103 695	963 150
Population totale des minorités visibles	3 983 845	497 975	2 153 045	87 110	27 580
Noir	662 210	152 195	411 095	12 820	4 165
Sud-Asiatique	917 075	59 505	554 870	12 880	4 090
Chinois	1 029 395	56 830	481 505	11 930	8 085
Coréen	100 660	4 410	53 955	1 040	635
Japonais	73 315	2 830	24 925	1 665	435
Asiatique du Sud-Est	198 880	44 115	86 410	5 480	2 600
Philippin	308 575	18 550	156 515	30 490	3 030
Arabe/Asiatique occidentale	303 965	85 760	155 645	2 100	1 475
Latino-Américain	216 975	59 520	106 835	4 775	2 005
Minorités visibles, non incluses ailleurs	98 920	7 555	78 915	2 070	420
Minorités visibles multiples	73 875	6 705	42 375	1 860	640

Source : Statistique Canada, Recensement de la population.

Dernières modifications apportées : 2005-04-22.

Appendice B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Titre de l'étude

Portrait des services d'accueil et de francisation offerts en 2005, au primaire à l'école montréalaise pluriethnique.

Nom de l'étudiante chercheure

Céline Picard

Nom de la directrice de maîtrise

Marie-Louise Lefebvre (Professeure à l'UQAM)

Objectifs du projet de recherche

Dessiner un portrait des services d'accueil et de francisation offerts en 2005, au primaire à l'école montréalaise pluriethnique. Ces renseignements seront obtenus lors d'entrevues auprès des enseignants d'accueil, des orthopédagogues, des personnes assurant le soutien linguistique ainsi que les directions des écoles concernées.

Avantages et bénéfices

Votre participation ne vous apportera pas d'avantage particulier, sinon que vous pourrez ainsi fournir votre opinion sur les services d'accueil et de francisation qui aideront à dresser un portrait de ces services.

Inconvénients et risques

Votre participation ne comporte pas de risque.

Confidentialité

Il est important de savoir que les résultats serviront à dresser le portrait des services d'accueil et de francisation.

Tous les résultats recueillis dans le cadre de ce projet sont strictement confidentiels. Les résultats seront codifiés par numéro et seules les personnes autorisées auront accès à ces données (étudiante et directrice de recherche). Aucun détail concernant des individus spécifiques ne sera publié ou divulgué.

Liberté de participation

Votre participation est tout à fait volontaire. Vous êtes entièrement libre d'accepter ou de refuser d'y participer sans que votre refus ne vous nuise d'une quelconque façon. Vous pourrez retirer votre consentement et mettre un terme à votre participation à l'étude en tout temps sans aucun préjudice à votre endroit. Advenant cette éventualité, vous n'aurez pas à expliquer ni à justifier votre décision.

J'ai pris connaissance des informations concernant la recherche et j'accepte d'y participer en sachant que je peux me retirer en tout temps.

Signature de consentement du participant : _____

Merci à l'avance.

Céline Picard

Étudiante à la maîtrise en Éducation à l'UQAM

Bibliographie

Allard, E. 2002. *L'enseignement des arts plastiques dans les classes d'accueil au primaire*. Montréal: UQAM.

Bouthat, C. 1993. *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : UQAM.

Berger, F. Langue d'usage à la maison au Québec. La Presse, 2 avril 2006, p. A1.

Brice, S. 2004. *Les stratégies de lecture chez les élèves d'une classe d'accueil de niveau secondaire après leur enseignement explicite*. Montréal: UQAM.

Centrale de l'enseignement du Québec. 1991. *Pour bâtir ensemble un meilleur Québec*. Ste-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec.

Chancy, M. 1985. *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec : Ministère de l'éducation.

Chouinard, M-A. *Les parents veulent aller à l'école*. Le Devoir, 22 mai 2006, p. 1.

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques. 1988. *Guide pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*. Québec : Ministère de l'éducation.

Gagnon, R. 1996. *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*. Québec : Les Éditions du Boréal.

Gauthier, B. 2003. *Recherche sociale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gautrin, C. 1998. *Le multiculturalisme, l'école et l'intégration des néo-canadiens à la société québécoise*. Montréal : UQAM.

Hamel, C. 2000. *L'interaction des inégalités sociales (sexe, race et origine sociale) et son influence sur les aspirations scolaires et les représentations de situations éducatives*. Montréal: UQAM.

Kirk, J. 2002. *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*. Montréal : CGTS.

Latif, G. 1988. *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec : Ministère de l'éducation.

Lefebvre M.L., Ruiny-Van Dromme, H., Van Dromme, L. et M. Laferrière. 1985. *L'école et l'intégration des communautés ethno-culturelles au Québec*. Québec : Université du Québec à Montréal.

Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition*. Montréal: Guérin; Paris : Eska.

Matte, J. 2001. *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves 1999-2000 et 2000-2001*. Québec : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

McAndrew M., Ledent J. et R. Ait-Said. 2005. *Performance et cheminement scolaire des jeunes d'origine immigrée au Canada: apport actuel et utilisation des banques de données provinciales*. Québec: Note de recherche, Cahiers québécois de démographie.

Ministère de l'éducation du Québec. 1998. *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Ministère de l'éducation.

Ministère de l'éducation. Direction régionale de Montréal, Bureau des services aux communautés culturelles. 1983. *Guide d'initiation à la vie québécoise*. Québec : Ministère de l'éducation.

Paredes, R. Ofélia J. 1996 : *Le rendement scolaire des enfants allophones et des enfants immigrés de sixième année dans les écoles de la CECM (secteur régulier francophone)*. Québec : UQAM. Mémoire.

Sévigny, D. 2005. *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Québec : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal. 1987. Mémoire sur la détermination du niveau d'immigration pour 1988 et 1989 présenté à la commission de la culture de l'Assemblée Nationale. Québec : Société Saint-Jean-Baptiste.

Tremblay, M-A., 1968, *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal : McGraw-Hill.

Volcy, M-Y. et C. Lefebvre. 1996. *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Yaacov, R. 1984. *The URSS and the Muslim world*. London : G. Allen & Unwin

Sites Internet consultés :

Delarue, F. 2004. *De la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. En ligne. (Avril). <http://savoirscdi.cndp.fr/pedago/Delarue/delarue.pdf>. Consulté le 22 juillet 2005.

Statistique canada. 2006. *Le Canada en statistiques*. En ligne (Janvier). <http://statcan.ca/>. Consulté le 3 février 2005.