

## Diversité urbaine



# Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ?

## Between Metropolis and Outlying Regions: Can the Same Rational Sustain a Different Choice of Models of Services for the Integration of Allophone Pupils?

Zita De Koninck et Françoise Armand

La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : regards contrastés

Volume 12, numéro 1, 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1019212ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1019212ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine  
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)

1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

De Koninck, Z. & Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine*, 12 (1), 69–85.  
<https://doi.org/10.7202/1019212ar>

Résumé de l'article

Dans de nombreux pays, les milieux scolaires font face à de grands défis d'intégration des élèves nouvellement arrivés ou issus de l'immigration. Au cœur de ces défis se situe celui du choix des modèles de services à offrir à ces élèves dont la langue d'origine n'est pas celle de l'institution d'accueil. Le but de cet article sera de présenter les résultats d'une enquête portant sur les modèles de services de soutien à l'intégration mis en place à l'intérieur de l'école publique québécoise dans la région du Grand Montréal ou ailleurs à Québec et en région, et de rendre compte de la manière dont des intervenants appartenant à des milieux différents soutiennent, en faisant pourtant appel à une argumentation similaire, le choix de modèles de services distincts pour assurer la réussite de l'intégration.

# Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ?

Between Metropolis and Outlying Regions: Can the Same Rational Sustain a Different Choice of Models of Services for the Integration of Allophone Pupils?

**ZITA DE KONINCK**

*Département de langues, linguistique et traduction, Université Laval  
zita.dekoninck@lli.ulaval.ca*

**FRANÇOISE ARMAND**

*Département de didactique, Université de Montréal  
francoise.armand@umontreal.ca*

**RÉSUMÉ** ■ Dans de nombreux pays, les milieux scolaires font face à de grands défis d'intégration des élèves nouvellement arrivés ou issus de l'immigration. Au cœur de ces défis se situe celui du choix des modèles de services à offrir à ces élèves dont la langue d'origine n'est pas celle de l'institution d'accueil. Le but de cet article sera de présenter les résultats d'une enquête portant sur les modèles de services de soutien à l'intégration mis en place à l'intérieur de l'école publique québécoise dans la région du Grand Montréal ou ailleurs à Québec et en région, et de rendre compte de la manière dont des intervenants appartenant à des milieux différents soutiennent, en faisant pourtant appel à une argumentation similaire, le choix de modèles de services distincts pour assurer la réussite de l'intégration.

**ABSTRACT** ■ In many countries, schools are confronted with the major challenge of integrating children who have recently arrived in the country or who have an immigrant background. At the heart of this challenge, is the issue of choosing the appropriate model of services offered to pupils for whom the heritage language is different from the language of the receiving institution. The goal of this article is to present results of an inquiry concerning models of services operating within the Quebec public schools located in the Greater Montreal Area, Quebec City, as well as in certain outlying regions of the province. Furthermore, this article provides an account of the way that, in an effort to ensure successful integration, actors from different school environments offer distinct models of services, but nonetheless similar arguments, to support their choices.

**MOTS CLÉS** ■ Allophones, intégration, classes d'accueil, langue scolaire, langue seconde.

**KEYWORDS** ■ Allophones, integration, welcoming classes, academic language, second language.

## **Classes d'accueil fermées ou insertion dans la classe ordinaire : un choix à débattre**

Dans de nombreux pays où l'accueil de personnes immigrantes constitue une source importante du renouvellement de la population, les milieux scolaires font face à de grands défis d'intégration des élèves nouvellement arrivés ou issus de l'immigration. Au cœur de ces défis se situe celui du choix du ou des modèles de services à offrir aux élèves dont la langue d'origine n'est pas celle de l'institution scolaire d'accueil. Ce débat n'est pas nouveau si l'on se souvient de l'article de McKay et Warshauer Freedman publié en 1990. Ces auteurs, comparant les choix de modèles effectués respectivement en Grande-Bretagne et aux États-Unis, avaient fait ressortir qu'alors que les modèles retenus de part et d'autre s'opposaient diamétralement, le raisonnement avancé pour les soutenir, énoncé en termes d'équité et de mesure appropriée, était le même. En effet, la Grande-Bretagne avait opté pour une insertion des élèves des minorités en classe ordinaire et, à l'inverse, les États-Unis privilégiaient le recours à des classes fermées en marge de la classe ordinaire. En 2001, Mc Andrew signalait d'ailleurs à quel point le modèle de la classe fermée était discrédité en Grande-Bretagne.

Au Canada, un regard rapide du côté de notre province voisine, l'Ontario, nous permet de constater que le modèle auquel les écoles avaient le plus souvent recours était celui de l'insertion en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage de la langue de la scolarisation (Messier 1987), et il l'est toujours (Coelho 2012). Comme le résume Coelho, même si l'on pourrait croire qu'un séjour dans une classe d'accueil fermée, destiné à préparer l'élève de façon intensive à son passage ultérieur à la classe ordinaire, serait préférable sur le plan de la mobilisation des ressources et sur celui de la planification des programmes, une telle option est perçue comme présentant des désavantages marqués qui viendraient annihiler les avantages initialement reconnus (2012 : 296). Parmi ceux-ci, l'auteure souligne les suivants : l'absence de contact, et ce, sur une base régulière des élèves nouvellement arrivés avec leurs pairs, restreindrait les occasions de socialisation et d'échanges qui correspondent à autant de moments pour s'approprier une nouvelle langue ; le constat à l'effet

qu'il est impossible d'apprendre une langue aux fins d'atteindre la réussite académique à l'intérieur d'une ou de deux années indique que les élèves auront très certainement besoin d'être soutenus par l'ensemble des enseignants lorsqu'ils intégreront la classe ordinaire; en retardant l'entrée des élèves dans le programme scolaire régulier, il est compréhensible que les parents s'inquiètent de voir leurs enfants en classe d'accueil prendre davantage de retard dans leurs études; les élèves qui sont assignés à des écoles de services éloignées de leur quartier de résidence perdent des occasions de se faire des amis et de se créer un réseau social en dehors de l'école. L'auteure insiste notamment sur l'importance du rôle de l'enseignant, qui doit être en mesure d'évaluer les forces et les besoins de ces élèves, plus particulièrement en fonction de leurs antécédents scolaires, afin de leur offrir des services adaptés.

Du côté de la Belgique, pays dont le contexte d'apprentissage des langues secondes s'apparente à celui du Québec – dans la mesure où les élèves appartenant à l'une ou l'autre des communautés linguistiques, francophone ou néerlandophone<sup>1</sup>, apprennent la langue de l'autre communauté –, les pratiques reliées à l'intégration des élèves issus de l'immigration diffèrent en Flandre et en Wallonie. Il importe de préciser qu'en Belgique, ces pratiques ne touchent que les élèves ayant le statut de réfugiés et que, par conséquent, la prudence est de mise lorsque nous envisageons de faire des comparaisons. Du côté néerlandophone, la tradition dans ce domaine s'avère plus longue puisque les premières mesures administratives, prises dans l'intention d'assurer un soutien linguistique à ces élèves, datent de 1969 (Onderwijs Vlaanderen) et, à ce jour, différentes approches ont été mises en place. Ainsi, on observe la présence de *ontthaalklassen* (classes d'accueil) destinées aux enfants non néerlandophones – lesquelles correspondent à des classes d'accueil dont la durée se limite à une année – et de diverses autres mesures de soutien linguistique prenant la forme de cours supplémentaires offerts à raison de plusieurs heures par semaine. Les écoles dont les effectifs d'élèves non néerlandophones dépassent 30 % reçoivent aussi un appui financier additionnel pour assurer l'intégration de ces élèves. Très tôt également, une réflexion sur la pertinence d'adopter une approche interculturelle dans les milieux scolaires accueillant des élèves issus de l'immigration a été amorcée. À l'opposé, du côté francophone, les mesures administratives ont tardé. En effet, comme le résume Maravélaki (2008), ce n'est qu'à partir de la publication d'un premier programme d'action en 1976 que la situation des enfants immigrants a été prise en compte. De plus, plusieurs années se sont écoulées avant que des mesures concrètes ne voient le jour, l'une visant le maintien de la langue et de la culture d'origine et l'autre, l'adaptation à la langue d'enseignement. L'étendue et la portée de ces mesures

n'ont été que parcellaires, ne touchant que quelques écoles. Toujours selon Maravélaki, devant l'absence de mesures officielles, les années 1980 et 1990 ont été caractérisées par l'adaptation des écoles à leur réalité (se manifestant par une offre de cours d'adaptation à la langue) et ont été ponctuées par la mise sur pied de projets pilotes réalisés dans trois établissements (*ibid.*: 68). Ce n'est qu'en 2001, par décret, que la classe-passerelle est désignée comme: « structure d'enseignement visant à assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale de l'élève primo-arrivant dans l'enseignement fondamental ou secondaire » (Article 2 du décret du 14 juin 2001)<sup>2</sup>. Dans son application, la classe-passerelle a donné lieu à plusieurs variantes, de fermée à ouverte, et les modalités de classement des élèves sont également fort différentes d'un milieu à l'autre. Malgré les nombreux défis et difficultés signalés par l'auteure, une des retombées positives de la mise sur pied de ces classes-passerelles serait la prise de conscience que la pédagogie interculturelle qui y est associée ne devrait pas se limiter à ces classes, mais devrait toucher l'ensemble de l'institution scolaire. Globalement, il ressort néanmoins que, de part et d'autre du pays, un modèle de classe d'accueil existe et est nettement plus ouvert que celui du Québec puisque sa mission est davantage d'assurer la transition des élèves vers la classe ordinaire plutôt que de les préparer pour cette dernière. Par ailleurs, les textes administratifs sont explicites en termes d'heures dédiées à l'apprentissage de la langue d'enseignement et d'heures consacrées à l'étude des sciences en vue d'une intégration réussie.

De ce bref survol de quelques cas, nous retenons que certains pays, ou parfois des provinces à l'intérieur d'un même pays, peuvent, tout en visant les mêmes objectifs d'intégration des élèves issus de l'immigration, choisir des moyens opposés pour les atteindre. Attardons-nous maintenant au choix fait par le Québec en la matière.

### **Classes d'accueil fermées ou insertion dans la classe ordinaire : le débat au Québec**

Le Québec, en tant que province canadienne, a eu à effectuer un tel choix et s'est tourné à la fin des années 1960 vers un modèle de classe d'accueil fermée pour répondre aux besoins de ces élèves dans la grande région de Montréal. Ont suivi d'autres programmes et modalités d'intervention tels que la création de maternelles d'accueil pour les enfants de 4 et 5 ans en 1973. Se sont ajoutées, en 1981, des classes de francisation se distinguant des classes d'accueil et devant spécifiquement répondre aux besoins des élèves non francophones nés au Québec pour lesquels l'adaptation sociale de même que culturelle étaient perçues comme déjà bien engagées. Si

l'année 1981 correspond à celle de l'abandon des maternelles d'accueil pour les enfants de 4 ans, elle est cependant marquée par la mise en place de mesures d'accueil et de francisation destinées principalement aux élèves nouvellement arrivés inscrits dans des écoles situées en région, là où le nombre d'enfants issus de l'immigration était insuffisant pour justifier l'ouverture de classes d'accueil. Parallèlement à ces modalités d'intervention, le Québec s'est aussi doté, dès 1978, d'un Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). On justifie alors la mise en place d'un tel programme par deux motifs : d'une part, 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 ; d'autre part, la consolidation identitaire des élèves découlant de l'acceptation de leur culture par le milieu scolaire. Puis, dans cette foulée de la reconnaissance des langues d'origine et du rôle que peuvent jouer leur maintien et leur développement quant à l'intégration linguistique et scolaire des élèves, en 1985, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) décide d'accorder des unités pour la sanction des études aux élèves ayant suivi des cours dans le cadre des Programmes de langues ethniques (PLE).

D'autres dates sont importantes dans la mesure où elles témoignent d'un élargissement du champ d'application des modalités d'intervention de l'État. En 1988, par exemple, le MEQ décide d'accorder un appui financier aux commissions scolaires ayant des effectifs scolaires fortement multiethniques et subventionne la mise en place de services de soutien linguistique destinés à accompagner les élèves concernés dans les deux premières années de leur intégration à la classe ordinaire. De même, il encourage la création d'activités pédagogiques en français destinées aux élèves non francophones inscrits en classe ordinaire. Puis, en 1996, un nouvel examen de la situation permet encore une fois aux instances responsables de constater que la classe d'accueil fermée demeure le modèle le plus fréquemment rencontré. Cet examen conduit néanmoins à la mise en place du Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF), dans lequel le MEQ réunit les diverses mesures de soutien dans un programme unique et confirme l'autonomie et la pleine responsabilité des commissions scolaires dans l'organisation des services. Paraît également *Une école d'avenir: Intégration scolaire et éducation interculturelle: Projet de politique* (1997), donnant lieu, en 1998, à la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, qui souligne la priorité accordée à l'atteinte d'une plus grande maîtrise du français.

La première orientation de cette politique indique que la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement et qu'il est important de favoriser, quand cela est possible, une intégration

progressive de l'élève nouvellement arrivé dans la classe ordinaire. Le Plan d'action 1998-2002 propose d'ailleurs des mesures pour faciliter la mise en œuvre de cette orientation :

« S'assurer de l'élaboration et de la mise sur pied de divers modèles d'intervention adaptés à chacun des milieux et qui ont pour objet de faire partager la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés par l'ensemble des acteurs scolaires non seulement à l'intérieur de l'établissement d'enseignement, mais aussi au sein de la communauté éducative. » (Mesure 3, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1998).

À des degrés divers, selon les contextes, des projets pilotes visant l'expérimentation de modèles novateurs d'enseignement du français langue seconde (langue d'enseignement) auprès des nouveaux arrivants ont été mis en œuvre. Un réseau d'échanges sur ces expériences a été mis en place par la Direction des services aux communautés culturelles. Ainsi, l'école québécoise a été le témoin d'innovations pédagogiques sans nécessairement que celles-ci fassent l'objet d'une analyse ou d'une critique en vue d'implantations élargies. Il apparaissait donc important de se pencher de nouveau sur les modèles de services<sup>3</sup> offerts aux élèves issus de l'immigration afin d'être en mesure de statuer sur leur évolution à la suite des nouveaux modes de financement, plus spécifiques pour l'élève désigné, introduits lors de la mise en place du PASAF en 1997-1998. C'est dans cette perspective qu'une nouvelle recherche a été mise sur pied.

## **Notre enquête**

Les résultats dont nous souhaitons faire part sont tirés de cette recherche réalisée dans le cadre d'un contrat accordé par la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) aux chercheuses. Les objectifs étaient, d'une part, de tracer un portrait général des différents services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves immigrants nouvellement arrivés et, d'autre part, d'examiner les différents modèles qui s'étaient développés à travers les représentations de divers acteurs du système scolaire, et ce, afin d'engager une réflexion sur les pratiques mises en place ces dernières années, tant à Montréal que dans les régions. Dans le cadre de cet article, nous nous limiterons donc aux résultats directement liés à la question des modèles, à savoir si des changements se sont opérés depuis 1996, soit depuis la dernière fois que le MELS a fait le point sur cette question. Rappelons cependant les grandes lignes de la démarche de recherche adoptée.

Le premier volet de la recherche a été mené auprès des responsables de ces services, dans 33 commissions scolaires de 13 des 17 régions admi-

nistratives du Québec. Il consistait, d'une part, à recueillir, au moyen d'un questionnaire en ligne (automne 2006), des informations sur les processus de repérage et d'identification des élèves qui bénéficient du soutien à l'apprentissage du français ainsi que sur les modèles privilégiés d'organisation et de prestation des services pour chacun des trois ordres d'enseignement. Nous prenions ensuite des renseignements sur le suivi des élèves, une fois intégrés en classe ordinaire. D'autre part, il s'agissait de sonder, lors d'entrevues téléphoniques (42 dans l'ensemble), les perceptions de ces responsables sur ces mêmes questions afin d'obtenir des éléments de précision et de clarification sur certaines des réponses aux questionnaires. En fin d'entrevue, nous leur demandions de nous indiquer des écoles susceptibles d'être représentatives de l'application du ou des modèles dans leurs milieux respectifs. Parmi ces écoles ont été retenues celles dont les représentants ont accepté de nous rencontrer aux mois de mai et juin 2007.

Le deuxième volet de la recherche visait à approfondir notre compréhension de ces modèles en examinant leur mise en œuvre dans un échantillon de 15 sites à Montréal et en région, couvrant ainsi l'ensemble des possibilités d'application. Le but était de recueillir les représentations que divers acteurs du système éducatif (enfants, parents, directions d'école, enseignants de classe ordinaire, de classe d'accueil et de soutien linguistique) avaient de ces modèles. Quarante-deux séances d'entrevues (individuelles ou en *focus groups*) ont eu lieu, touchant ainsi 292 personnes. Les verbatims recueillis auprès de ces divers acteurs ont été transcrits et anonymisés, puis traités à l'aide du logiciel QDA Miner afin de réaliser des portraits de modèles de services.

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

### **Les principaux résultats obtenus sur l'application des modèles**

Aux fins de notre propos, nous résumons ici les principaux résultats qui ont déjà fait l'objet de publications (Armand 2011; De Koninck et Armand 2012, 2011). Les résultats du questionnaire en ligne ont fait ressortir un modèle d'accueil dominant dans l'ensemble des régions administratives en date du 30 septembre 2005. Il est à noter ici que cette dominance n'est



pas calculée en fonction du nombre d'élèves qui en bénéficiaient, mais en fonction de sa présence dans les commissions scolaires composant les régions. Effectivement, le *modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français* était présent dans toutes les régions recevant des jeunes immigrants, peu importe le nombre d'élèves. Les élèves du préscolaire 5 ans recevaient majoritairement ce service de soutien. Les autres modèles étaient utilisés à moins grande échelle: le deuxième modèle d'accueil et d'intégration des élèves le plus présent dans la province de Québec était le *modèle d'intégration partielle*, que l'on trouvait dans la moitié des régions administratives. Il est possible de remarquer que celui-ci était plus courant au primaire et au secondaire. Le *modèle de classe d'accueil fermée*, présent dans sept régions, se situait au troisième rang. Certaines de ses caractéristiques sont ressorties de l'analyse de nos données. En premier lieu, il était offert surtout au secondaire. En deuxième lieu, les deux régions administratives qui l'offraient à tous les ordres d'enseignement comprenaient des commissions scolaires recevant plus de 1000 élèves issus de l'immigration chaque année (la région 06 – Montréal et la région 16 – Montérégie). En dernier lieu, ce modèle était absent de 86 % des régions recevant moins de 100 élèves immigrants par commission scolaire. À la lumière de ces observations, il est possible de supposer que le nombre d'élèves qui arrivent dans une région influence l'application ou non du *modèle de classe d'accueil fermée*. Le *modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français* occupait le quatrième rang en étant présent dans cinq régions administratives. Aucun point commun entre ces régions ne pouvait expliquer les raisons de l'utilisation de ce modèle « sans soutien » donné à l'enfant. Au dernier rang se positionnait le *modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration*, seulement en vigueur dans trois régions du Québec.

Que nous indiquent ces premiers résultats? Premièrement, nous constatons que, même si le *modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français* est désigné comme le modèle le plus fréquemment appliqué, c'est à l'intérieur d'un *modèle de classe d'accueil fermée* que la majorité des élèves allophones sont intégrés, vu la force du nombre des élèves issus de l'immigration accueillis dans la grande région de Montréal. Deuxièmement, en nous basant uniquement sur ces chiffres, nous pouvons d'ores et déjà énoncer que, malgré les recommandations de 1998 à l'effet de recourir à des modèles favorisant une intégration progressive de l'élève dans la classe ordinaire, peu de changements sont perceptibles en termes de choix de modèles, notamment pour la grande région de Montréal, et ce, après dix années d'application du PASAF (au moment de l'enquête). Nous pourrions nous arrêter à ce constat, mais nous trouvons pertinent de pousser la réflexion un peu plus loin en exa-

minant les renseignements obtenus relativement au temps de soutien à l'apprentissage du français accordé à l'élève allophone, qu'il soit inscrit dans un modèle de classe fermée ou dans un modèle d'intégration totale. En effet, si un élève est inscrit dans une classe d'accueil fermée, il a l'assurance de recevoir des services pendant le nombre d'années auxquelles il a droit, soit deux ans au primaire, ou trois au secondaire. Mais qu'en est-il des élèves inscrits dans un modèle d'intégration totale avec soutien à l'intégration?

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

De cet examen, il ressort clairement que les élèves qui reçoivent du soutien à l'apprentissage du français en dehors de la région du Grand Montréal sont accompagnés dans les premiers mois de leur intégration au sein de l'école québécoise, mais fort probablement laissés à eux-mêmes

par la suite. Si l'on peut penser qu'à l'intérieur d'une si courte période de temps l'élève aura pu développer une langue de communication lui permettant de fonctionner au quotidien dans son nouveau milieu scolaire, nous sommes cependant en droit de questionner sa capacité de s'approprier la langue d'enseignement dont il a tant besoin pour apprendre. Les recherches à ce sujet fournissent une réponse claire. En effet, déjà en 1989, Collier faisait une synthèse des études afin de préciser le temps requis pour développer les outils langagiers nécessaires dans la langue seconde – L2 – pour participer pleinement aux activités scolaires. S'appuyant notamment sur les travaux de Cummins (1981) et sur ses propres études, elle donne un aperçu des dimensions dont il importe de tenir compte pour comprendre le cheminement des élèves, selon leur âge à l'arrivée dans le pays d'accueil, les années de scolarisation qu'ils détiennent lorsqu'ils amorcent leur scolarisation dans une nouvelle langue et, enfin, la période de temps écoulée depuis leur arrivée au pays. Si, en fonction de leur scolarité antérieure, la réussite scolaire peut être à la portée des plus jeunes en peu d'années, il en est autrement chez des élèves plus âgés, qui mettront beaucoup plus de temps à rattraper les cohortes des locuteurs natifs, voire même le 50<sup>e</sup> percentile de ces dernières. L'auteure en arrive à la conclusion que les élèves peuvent prendre de cinq à sept ans pour être à l'aise et être en mesure de fonctionner à la hauteur de leurs capacités cognitives respectives. Elle souligne par ailleurs qu'il faut être conscient qu'au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarisation, la langue se complexifie et devient plus abstraite, reposant de moins en moins sur des indices contextuels. D'importants travaux réalisés par Hakuta *et al.* (2000), distinguant bien le développement des habiletés langagières orales de celui des habiletés langagières scolaires, arrivent sensiblement aux mêmes conclusions et soulignent à quel point nous avons tendance à sous-estimer le temps requis pour que l'élève s'approprie la langue dont il a besoin pour faire ses apprentissages scolaires. Somme toute, il faut donner du temps à l'élève, et les intervenants devraient être mieux renseignés sur cette question pour, d'une part, avoir des attentes réalistes et ne pas se sentir coupables du rythme lent des progrès et, d'autre part, ne pas laisser les élèves à eux-mêmes sous prétexte qu'ils n'avancent pas assez vite et qu'il est inutile d'espérer les voir atteindre un niveau de scolarisation acceptable.

### *Les portraits d'écoles*

Au-delà des résultats obtenus au moyen du questionnaire en ligne et des entrevues téléphoniques des répondants responsables de dossier, ce sont les portraits d'écoles qui nous ont permis de mieux saisir les raisons ou

les motivations derrière le choix des modèles en recueillant les propos des intervenants scolaires. Retenues en fonction des modèles d'intégration en vigueur dans les écoles visitées, plusieurs entrevues individuelles et *focus groups* ont donc été menés dans huit écoles de la région du Grand Montréal et dans les sept écoles situées à Québec et en région.

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

- M1: modèle de classe d'accueil fermée;
- M2: modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration;
- M3: modèle d'intégration partielle;
- M4: modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien à l'apprentissage du français (un, deux ou trois ans);
- M5: modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien à l'apprentissage du français (après la classe d'accueil ou non).

À Québec et en région, les établissements d'enseignement auprès desquels nous avons mené notre enquête avaient opté pour M1, M3 ou M4.

La variété est donc au rendez-vous, mais un examen plus attentif nous conduit à constater que, dans les commissions scolaires du Grand Montréal, pour l'an 1 ou 2 de l'inscription de l'élève dans le système scolaire québécois francophone, le *modèle de classe d'accueil fermée* prédomine largement au primaire et au secondaire et dure généralement de dix à vingt mois au primaire et en moyenne vingt mois au secondaire. La plupart du temps, c'est la maîtrise du français qui est évoquée comme motif déterminant la durée du séjour en classe d'accueil. Évalué positivement par les intervenants, ce modèle est considéré comme « bien rodé et fonctionnel » (De Koninck et Armand 2012 : 52), préparant adéquatement les élèves du secteur de l'accueil à la poursuite de leur parcours scolaire dans une classe ordinaire. La formation, l'expertise et l'empathie envers les élèves des enseignants de la classe d'accueil ainsi que la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à l'élève allophone sont régulièrement soulignées de façon positive.

Toutefois, il importe de mentionner que certains enseignants du secteur de l'accueil ont porté un regard critique sur le *modèle de classe d'accueil fermée* parce qu'il ne répond pas, selon eux, aux besoins d'intégration de certains élèves, tels que ceux en provenance de pays où le français est présent (l'Afrique du Nord, par exemple), qui ont des compétences à l'oral et pour lesquels ils suggéreraient une intégration directe dans les classes ordinaires avec soutien à l'apprentissage du français écrit

(M4). Notons qu'il s'agit du modèle expérimenté dans l'une des écoles primaires de l'enquête et que les enseignants du secteur ordinaire de cette école souhaitaient, pour leur part, qu'il soit modifié, en suggérant le passage au moins temporaire par une classe d'accueil ou une diminution des ratios en classe ordinaire.

De cela, nous pouvons retenir que des motifs organisationnels sont souvent évoqués par les défenseurs de ce modèle, alors que ceux qui s'y opposent remettent en question sa pertinence pour répondre aux besoins de l'ensemble des élèves au regard de motifs d'ordre pédagogique.

Du côté de la ville de Québec et des régions, si, dans le discours des intervenants concernant le financement, la classe d'accueil fermée ressort comme le meilleur choix pour une gestion efficace des fonds et de l'offre de services, il en va de même lorsque vient le temps de parler de choix de modèles. Ainsi, nous avons pu constater que, chez les intervenants du seul milieu visité ayant fait le choix du modèle de classe fermée, et ce, pour une première année, le discours était très explicitement en sa faveur et se voulait très convaincant sur ses avantages. Il semble qu'en faisant ce choix, le partage des rôles est clair : l'enseignant de l'accueil est celui qui a la responsabilité de préparer les élèves à la classe ordinaire, sur le plan de la langue, mais aussi sur celui de disciplines telles que les mathématiques ; l'enseignant de la classe ordinaire ne prend en effet les élèves que lorsque ces derniers sont prêts. Mais n'est-ce pas justement cette répartition traditionnelle des rôles qui était remise en question par le MELS, dans le Plan d'action 1998-2002 associé à la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de 1998 ? On y proposait en effet des mesures pour que l'orientation selon laquelle la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement et on y stipulait qu'il est important de favoriser, quand cela est possible, une intégration progressive de l'élève nouvellement arrivé dans la classe ordinaire. Tel que souligné plus haut, le Plan d'action comprenait des recommandations pour faciliter la mise en œuvre de ces mesures.

Seule lueur positive : lorsqu'il a été question de cheminement des élèves, les intervenants ont reconnu que ceux-ci ne pourraient pas demeurer longtemps dans une telle classe et qu'il y aurait lieu d'envisager une intégration progressive dès l'année suivante et de se tourner alors vers un modèle d'intégration partielle. À l'issue des échanges concernant ce modèle, témoins d'un changement soudain de discours dans ce milieu en particulier, nous nous sommes interrogées sur la compréhension réelle de la désignation des modèles.

Même si, à l'échelle du Québec, le modèle d'intégration partielle est très peu présent, l'intérêt qu'il suscite est néanmoins très grand, aussi

bien au primaire qu'au secondaire. Il faut reconnaître que les milieux ayant opté pour celui-ci ont pu le faire parce qu'ils accueillent un certain volume d'élèves et que, par conséquent, ils peuvent y assigner des ressources. La mission que se donnent les intervenants de ces milieux est de faciliter le passage de l'élève à la classe ordinaire, et tous les moyens d'assurer ce passage ont été identifiés à la suite d'une réflexion. Ainsi, ces milieux ont mis l'accent sur les relations entre l'école et la famille, sur l'importance de détenir des outils d'évaluation, sur le recours à des services complémentaires si des difficultés particulières semblent freiner le cheminement de l'élève et sur l'ajustement des services en cours d'intégration, voire le prolongement de ces derniers. Les intervenants de l'accueil n'hésitent pas pour autant à demander d'être mieux renseignés sur les élèves qu'ils accueillent et sur le besoin qu'ils éprouvent d'obtenir davantage de matériel pour les apprentissages de base, mais surtout à réclamer une meilleure collaboration entre eux et les enseignants de la classe ordinaire. Par ailleurs, le partage des responsabilités des acteurs diffère de celui qui prévaut dans le cas de l'application d'un modèle de classe d'accueil fermée. Il suppose une collaboration étroite au fil des jours ou des périodes et repose sur une grande confiance professionnelle entre les acteurs. D'ailleurs, déjà en 1993, Crandall, dans sa recension des modèles privilégiés pour l'enseignement de la langue et des contenus disciplinaires au Canada et aux États-Unis, signalait à quel point un modèle à l'intérieur duquel l'enseignant de la classe ordinaire doit assumer une part d'enseignement de la langue concurremment avec l'enseignement d'une discipline repose, pour sa réussite, sur une étroite collaboration entre l'enseignant de langue en tant que spécialiste et l'enseignant d'une discipline possédant également un statut de spécialiste.

Le *modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage*, soit le modèle le plus pratiqué en dehors de la grande région de Montréal, semble recevoir l'approbation de certains milieux, alors que d'autres lui associent de nombreuses difficultés, soit la durée des services et leur répartition sur une période plus ou moins étendue, les modalités de regroupement des élèves, leur intégration à la classe ordinaire, le plus souvent uniquement sur la base du critère « âge » au détriment du critère « acquis scolaires », l'évaluation des compétences de littératie et l'accès aux services complémentaires. Notons, comme nous avons pu le signaler pour le *modèle d'intégration partielle*, que les intervenants semblent très préoccupés par le cheminement scolaire des élèves à l'intérieur de la classe ordinaire et, par conséquent, par la mise en place de diverses stratégies pour aider l'élève à s'y intégrer. Ainsi, les responsabilités des enseignants assurant les mesures de soutien à l'apprentissage du français sont étendues à d'autres apprentissages scolaires et reposent donc sur une étroite collaboration

entre les enseignants de langue et les enseignants de la classe ordinaire. Pour cette raison, notamment, les milieux souhaiteraient pouvoir compter sur une stabilité du personnel enseignant affecté au soutien linguistique afin de développer une certaine expertise et de ne pas avoir à tout recommencer chaque année. Enfin, une remarque semble ressortir de manière constante, soit celle de la nécessité de disposer de davantage de ressources afin de ne pas limiter le soutien à l'apprentissage du français à la seule première année d'intégration, mais d'avoir la possibilité de le maintenir une deuxième, voire une troisième année, selon les besoins particuliers de chacun.

## **Conclusion**

À l'issue de notre enquête sur les modèles de services offerts aux élèves nouvellement arrivés, il s'avère clair que peu de changements ont été opérés depuis la dernière enquête, qui remonte à 1996, et que la réflexion devrait se poursuivre autant du côté de la région du Grand Montréal que de celui de la ville de Québec et des régions. Le modèle de classe d'accueil fermée est demeuré largement dominant dans la région du Grand Montréal et le raisonnement pour appuyer ce choix demeure sensiblement le même. Néanmoins, les intervenants de certains milieux sont en mesure d'en cerner les limites sur le plan de l'intégration socioscolaire des élèves. Du côté de Québec et des régions, c'est le modèle d'intégration totale avec soutien qui demeure le choix privilégié, et les intervenants, même s'ils souhaitent eux aussi pouvoir mettre en place des classes d'accueil fermées, sont en mesure de faire ressortir les avantages du modèle qu'ils appliquent pour l'intégration socioscolaire des élèves.

Malgré le peu de changements observés, comment envisager l'avenir ? Dans le premier cas, c'est le souci de mieux adapter les modèles aux besoins des élèves qui devrait motiver la réflexion de même que la volonté de tendre, là où ce serait possible de le faire, vers des modèles d'intégration partielle. Le cheminement des élèves, depuis le secteur de l'accueil jusqu'à celui de la classe ordinaire, devrait aussi faire l'objet d'une attention particulière et être assorti de soutiens tels que la constitution d'un dossier scolaire pour chacun d'eux, qui prendrait en considération les antécédents linguistiques et scolaires ainsi que le parcours migratoire et servirait à renseigner les personnes concernées à toutes les étapes du cheminement en question. Dans le second cas, préalablement à toute réflexion sur le choix des modèles, il conviendrait de s'assurer que les milieux soient bien informés du droit des élèves de recevoir des services de soutien à l'apprentissage du français de même que d'accéder à des services complémentaires. Une fois l'information mieux transmise, la

réflexion devrait être axée sur la recherche de modalités d'organisation optimales dans la mesure où, même si le nombre d'élèves ayant besoin de soutien à l'apprentissage du français est souvent restreint, leur participation à des séances de soutien n'en est pas moins essentielle. Plus concrètement, les milieux qui souhaitent faire l'expérimentation de modèles d'intégration partielle devraient non seulement être encouragés à le faire, mais devraient également être soutenus pour en consigner les points forts et les points faibles, dans le but de faire avancer la réflexion de tous sur ce choix de modèle d'intégration en particulier.

Le regard posé sur les choix effectués ailleurs au Canada ou à l'étranger s'est avéré enrichissant pour la réflexion, notamment sur les plans de la durée des services et de l'importance à accorder à l'intégration socioscolaire pour assurer la réussite des élèves. Il semble que, dans les quelques cas mentionnés où la classe d'accueil fermée a été retenue comme modèle, celle-ci se doit d'être ouverte sur la classe ordinaire et assortie de modalités d'expériences à tout le moins ponctuelles avec la classe ordinaire. Le discours des décideurs indique bien qu'il n'y a pas lieu de prolonger la durée des services offerts dans ces classes puisqu'il serait impossible de croire qu'une seule année soit suffisante pour le développement de la langue scolaire et l'accommodation aux apprentissages scolaires. Par conséquent, le soutien doit se poursuivre à l'intérieur des classes ordinaires et être assumé par l'ensemble du personnel scolaire responsable de ces classes. Là où le modèle privilégié est celui de l'intégration totale avec soutien linguistique, encore une fois, il y a une nette reconnaissance du discours de la recherche qui soutient que plusieurs années sont souvent nécessaires pour que l'élève parvienne à performer au niveau de ses capacités dans une nouvelle langue et dans une nouvelle culture scolaire. Par ailleurs, dans ces milieux, l'apprentissage de la langue d'accueil n'est pas envisagé comme le préalable de l'intégration scolaire ou socioscolaire, mais bien comme découlant d'une socialisation positive à l'intérieur du nouveau milieu scolaire et de l'environnement social dans lequel le jeune évolue. Notre enquête nous permet de croire qu'au Québec, il y aurait encore lieu de réfléchir sur la façon dont la langue scolaire se développe et sur le rôle partagé des intervenants scolaires dans l'accueil et l'accompagnement des élèves issus de l'immigration pour la réussite de leur intégration.



## Notes

1. Notons qu'ici, nous ne traitons pas de la troisième communauté, soit la communauté germanophone, même si cette dernière a également un statut privilégié en Belgique.
2. Voir le site : [http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/arch\\_a1.pl?sql=\(text+contains+\(\"\)\)&rech=1&language=fr&tri=dd+AS+RANK&value=&table\\_name=loi&F=&cn=2001061454&caller=archive&fromtab=loi&la=F&ver\\_arch=008#LNK0001](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/arch_a1.pl?sql=(text+contains+(\), [consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2013].
3. Voir la liste des modèles que les chercheuses étaient susceptibles de rencontrer de même que des renseignements sur leur signification.
  1. **Classe d'accueil fermée** : *Les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil.*
  2. **Classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration** : *Les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil et bénéficient aussi d'aide à l'intégration de la part d'une personne-ressource (en mathématiques, en français, en compétences d'ordre intellectuel, etc.).*
  3. **Modèle d'intégration partielle** : *Les élèves suivent des cours en classe d'accueil et assistent aussi à des cours avec les élèves de la classe ordinaire.*
  4. **Modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français** : *Les élèves suivent tous leurs cours avec les élèves de la classe ordinaire et bénéficient de soutien à l'apprentissage du français.*
  5. **Modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français** : *Les élèves suivent tous leurs cours avec les élèves de la classe ordinaire.*
  6. **Autre modèle** : *Tout autre modèle ne correspondant à aucun des modèles énumérés ci-dessus.*

## Bibliographie

- Armand, F., 2011. *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. Québec, direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.ceetum.umontre...a/armand-rapport-2011.pdf>, [consulté le 1<sup>er</sup> août 2013].
- Coelho, E., 2012. « Multilingualism in Ontario, Canada : An Educational Perspective », in D. Rodríguez-García (dir.). *Managing Immigration and Diversity in Canada: A Transatlantic Dialogue in the New Age of Migration*. Montréal, Kingston, McGill-Queen's University Press, Queen's Policy Studies Series, n° 74, p. 283-303.
- Collier, V.-P., 1989. « How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language », *TESOL Quarterly*, vol. 23, n° 3, p. 509-531.
- Crandall, J., 1993. « Content-Centered Learning in the United States », *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 13, p. 111-126.
- Cummins, J., 1981. « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students », in Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University (éd.), *Schooling and language minority students: A theoretical Framework*. California State Department of Education, Los Angeles, p. 3-49.
- De Koninck, Z., et F. Armand, 2012. *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Rapport public*. Québec, Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du

- Sport. <http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signaler/publication/article/portrait-des-services-daccueil-et-dintegrat/>, [consulté le 1<sup>er</sup> août 2013].
- De Koninck, Z., et F. Armand, 2011. « Le choix des modèles de services offerts aux élèves issus de l'immigration : entre réalisme, tradition et innovation », in M. Mc Andrew, M. Potvin et A. Triki-Yamani (dir.), « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration/The Academic Achievement of Immigrant Origin Students », *Thèmes canadiens/Canadian Issues*, Winter issue, p. 29-32.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1998. *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, Éditeur officiel.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1998. *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*. Québec, Éditeur officiel.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1996. *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise : Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec, Direction de la coordination des réseaux et Direction des services aux communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1988. *L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport du Comité dirigé par G. Latif*. Québec, Services éducatifs aux communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1985. *L'école québécoise et les communautés culturelles, Rapport Chancy*. Québec, Direction des communications.
- Hakuta, K., Y. Goto Butler et D. Witt, 2000. *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Berkeley, University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report.
- Onderwijs Vlaanderen [concernant les classes d'accueil (*onthaalklassen*) pour le primaire] <http://www.ond.vlaanderen.be/wetwijs/thema.asp?id=92&fid=1>. [consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2013].
- Onderwijs Vlaanderen [concernant les classes d'accueil (*onthaalklassen*) pour le secondaire] <http://www.ond.vlaanderen.be/wetwijs/thema.asp?id=92&fid=4>. [consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2013].
- Maravélaki, A., 2008. « Accueil et intégration scolaires en Belgique francophone », *Diversité Ville-École-Intégration*, n° 153, p. 67-73.
- Mc Andrew, M., 2001. *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- McKay, S. L., et S. Warshauer Freedman, 1990. « Language Minority Education in Great Britain: A Challenge to Current U.S. Policy », *TESOL Quarterly*, vol. 24, n° 3, p. 385-405.
- Messier, M., 1987. *Les modèles de services offerts aux élèves nouveaux arrivants : une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. [http://im.metropolis.net/research-policy/research\\_content/Messier.html](http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/Messier.html). [consulté le 1<sup>er</sup> août 2013].