

CADRE DE RÉFÉRENCE

Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec

2. Organisation des services



Le présent document a été réalisé par
la Direction des services aux communautés culturelles
du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Directeur : Christian Rousseau

Rédactrice : Isabelle Anne Beck

Collaboratrice à la rédaction : Marielle Messier

Collaborateurs : Maryline Beuchot
Marie Dupras
Georges Lemieux
Marc-Yves Volcy

Remerciements :

Claire Chamberland, qui a mis sur pied ce projet

Suzanne Belzil, Direction des programmes
Christiane Bourdages-Simpson, Direction des programmes
Nicole Brunet, Direction de l'évaluation
Judith Gagné, Direction de l'évaluation
Jean-François Giguère, Direction des services complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé
Lise Ouellet, Direction des programmes
Christine Pérusset, Direction des programmes
Hélène Poliquin-Verville, Direction de l'adaptation scolaire

Françoise Armand, Université de Montréal
Lyne Bellerive, Commission scolaire des Chênes
Jocelyne Bilodeau, Commission scolaire de Montréal
Elyane Borowski, Université du Québec à Montréal
Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Montréal
Scheila Brice, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
Francine Dallaire, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Ginette Dion, Commission scolaire de la Capitale
Isabelle Dufour, Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
Suzanne Dyotte, Consultante en éducation
Réginald Fleury, Commission scolaire de Montréal
Sonia Fréchette, Commission scolaire de Montréal
Julie Gaudreault, Commission scolaire des Samares
France Jacques, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Line Jacob, Commission scolaire de Montréal
Julie Labossière, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
Annie Lacroix, Commission scolaire de Laval
Dany Laflamme, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
Joanne Lapointe, Commission scolaire des Affluents
Lina Larivière, Commission scolaire du Val-des-Cerfs
Louise Lavoie, Commission scolaire des Grandes-Seigneuries
Guylaine Legault, Commission scolaire des Trois-Lacs
Émélie Morin, Commission scolaire de la Capitale
Sylvie Rouleau, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Vitmira Murataj, Commission scolaire de Montréal
Manon Pérusse, Commission scolaire de Montréal
Isabelle Pontbriand, Commission scolaire des Découvreurs

Relecture

Charlotte Gagné

Coordination de la production et édition

Direction des communications

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

Pour toute information :

Direction des services aux communautés culturelles
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
600, rue Fullum, 10^e étage,
Montréal (Québec) H2K 4L1
Téléphone : 514 873-3744
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté
sur le site Web du Ministère :
www.mels.gouv.qc.ca

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014

ISBN 978-2-550-68242-4 (PDF)
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

Table des matières

Introduction	1
1 Les ressources humaines	2
2 Les services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.....	3
2.1 Les modèles de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français	5
3 Les services de soutien pour les élèves issus de l'immigration	10
4 Les services complémentaires.....	13
5 Le soutien additionnel.....	19
Références	22

Introduction

Les commissions scolaires qui reçoivent des élèves issus de l'immigration¹ sont appelées à mettre sur pied des services répondant à des besoins fort diversifiés. Soucieuses de mieux accueillir et intégrer ces élèves, elles s'intéressent aux meilleurs moyens à prendre pour organiser l'ensemble de ces services.

Outre le service de l'éducation préscolaire et les services d'enseignement primaire et secondaire, l'article 1 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) stipule que toute personne a également droit, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers. Ces services sont offerts en complémentarité, selon les besoins des élèves.

Ce fascicule vise à expliquer ces services et à soutenir les commissions scolaires et les établissements d'enseignement dans leurs choix organisationnels au regard de l'intégration des élèves issus de l'immigration.

1. Les élèves issus de l'immigration incluent les personnes de première génération (nées à l'extérieur du Canada) et celles de deuxième génération (dont au moins un parent est né à l'extérieur du Canada).

1 Les ressources humaines

Les programmes universitaires d'enseignement du français, langue seconde, permettent aux futurs professionnels d'acquérir les compétences nécessaires à l'intégration des immigrants nouvellement arrivés du secteur des jeunes ou de celui des adultes, ou encore à l'enseignement du français, langue seconde, dans les commissions scolaires anglophones. L'embauche de personnel qualifié en enseignement du français, langue seconde, et de personnel ayant acquis des compétences interculturelles représente un apport indéniable et nécessaire au suivi des dossiers liés à l'intégration linguistique, scolaire et sociale et à l'enseignement auprès d'élèves immigrants.

On note une augmentation du nombre d'élèves immigrants dans les écoles du Québec ainsi qu'un besoin d'intensification de la responsabilité collective liée à leur intégration linguistique, scolaire et sociale. Les universités sont donc appelées à inclure, dans la formation initiale et continue des intervenants scolaires de tous les champs disciplinaires, des activités qui sont liées au processus d'acquisition d'une langue seconde, à l'intégration scolaire et sociale des élèves immigrants, à l'enseignement en contexte pluriethnique et plurilingue et au déploiement d'une éducation interculturelle dans les écoles. Il est en effet plus facile pour le personnel scolaire ayant reçu une formation dans ce domaine de prendre en compte et de gérer de manière efficace la diversité culturelle et linguistique et d'acquérir la compétence interculturelle associée à une démarche d'ouverture et de reconnaissance de cette diversité.

L'embauche de personnel scolaire qui reflète la diversité ethnoculturelle de la société² représente également un atout pour l'ensemble du personnel et pour les élèves nouvellement arrivés et engagés dans le processus de construction identitaire.

Enfin, il importe pour les commissions scolaires et les établissements d'enseignement de soutenir l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, dont ceux issus de l'immigration récente. Qu'il s'agisse de mentorat ou de parrainage, les interventions en matière d'insertion professionnelle participent au développement des compétences des nouveaux enseignants, ce qui sera profitable à eux-mêmes et à leurs élèves.

2. Voir la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics (LRQ, chapitre A-2.01) et les divers programmes d'accès à l'égalité en emploi dans la fonction publique.

2 Les services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

Les services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française sont offerts aux élèves dont le niveau de connaissance de la langue ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement.

« Des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française s'adressent à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement. Ces élèves peuvent bénéficier de ces services de soutien à l'apprentissage de la langue française plus d'une année scolaire.

Ces services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française visent à faciliter l'intégration de ces élèves dans une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français. »

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, section III, article 7.

Ces services peuvent être offerts au sein d'une classe d'accueil ou d'une classe ordinaire. Il s'agit de services de première ligne, donnés dès leur arrivée aux élèves non francophones qui en ont besoin. Une déclaration relative aux services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français doit être faite dans le système Charlemagne (déclaration des effectifs scolaires) dans le cas des élèves non francophones qui s'inscrivent pour la première fois à l'enseignement en français dans une école québécoise. Les valeurs transmises indiquent si l'élève reçoit effectivement des services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, en précisant le modèle de services, et s'il est en situation de grand retard scolaire. Ces valeurs signalent également si l'élève reçoit un soutien linguistique d'appoint en français ou s'il n'a pas ou n'a plus besoin de ces services.

Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française ont pour objectif principal de réduire l'écart qui sépare les compétences en français des élèves non francophones de ce qui est normalement attendu des élèves francophones de leur âge. Ils permettent l'apprentissage de la langue, parallèlement à l'acquisition des divers contenus scolaires, et visent une intégration harmonieuse à l'école et à la société québécoise.

Ces services sont offerts tant et aussi longtemps que les élèves en ont besoin, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'ils puissent suivre normalement l'enseignement en français, avec ou sans soutien linguistique d'appoint en français. La reconnaissance de cette capacité résulte d'une décision pédagogique, entérinée par la direction de l'école et fondée sur l'évaluation des enseignants. Les élèves peuvent alors suivre un ou plusieurs cours au même titre que l'ensemble des élèves et sont en mesure d'être soumis aux mêmes évaluations, avec ou sans mesures d'adaptation. Il est à noter que cette décision peut être prise même si les élèves n'ont pas atteint une compétence langagière équivalente à celle des locuteurs francophones.

Il arrive que des élèves allophones ne reçoivent qu'un soutien linguistique d'appoint en français même s'ils ne peuvent suivre normalement l'enseignement dans cette langue. D'un point de vue pédagogique, on peut considérer que ces élèves reçoivent effectivement des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Toutefois, d'autres mesures de soutien comme celles présentées dans ce fascicule doivent alors être envisagées.

Dans tous les cas, la commission scolaire peut exempter les élèves qui reçoivent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français des dispositions relatives aux résultats (art. 30.4 du régime pédagogique). Cependant, il ne faut pas confondre cette exemption possible avec une exemption du bulletin unique, ce qui n'est pas conforme aux encadrements, ou avec une exemption complète de l'évaluation. En effet, les élèves qui reçoivent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français sont visés tout autant que les autres élèves par les articles du régime qui traitent de la transmission d'une communication écrite autre qu'un bulletin au plus tard le 15 octobre ainsi que par la transmission d'un bulletin à la fin de chacune des trois étapes. Le respect des échéanciers pour les communications dépend toutefois du moment d'arrivée des élèves à l'école.

Selon l'article 224 de la Loi sur l'instruction publique, il revient à la commission scolaire d'établir un programme pour chaque service éducatif complémentaire et particulier visé par le régime pédagogique. La mise en oeuvre du programme de services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français est toutefois du ressort de chaque établissement scolaire concerné (LIP, art. 88), y compris la mise en place des modèles de services les plus adéquats pour tenir compte des besoins des élèves.

2.1 Les modèles de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

Les commissions scolaires et les écoles disposent de deux modèles principaux de services à mettre en place pour que les élèves apprennent le français et s'intègrent à l'école et à la société québécoise : la classe d'accueil et l'intégration directe en classe ordinaire avec soutien. Cependant, ces deux modèles comportent plusieurs variantes pour tenir compte, entre autres, du nombre d'élèves et de leurs besoins ainsi que de la disponibilité des ressources.

Les premières classes d'accueil et de francisation ont vu le jour à Montréal, en 1969. Ce type de services bénéficie maintenant au plus grand nombre d'élèves qui reçoivent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. On privilégie cependant les modèles dont la souplesse permet de combler les besoins des élèves nouvellement arrivés, compte tenu du contexte dans lequel ils baignent et de la diversité qui les caractérise. En effet, on peut avoir recours, d'une part, à la classe d'accueil qui mène à l'intégration partielle et graduelle des élèves en classe ordinaire. D'autre part, les élèves peuvent bénéficier d'une intégration directe en classe ordinaire qui s'accompagne de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, services dont la nature, la fréquence et la durée répondent à leurs besoins. Les élèves peuvent également recevoir ces services à l'intérieur d'un modèle hybride, par exemple en classe d'accueil une partie de la journée ou de la semaine et en classe ordinaire le reste du temps. On peut en outre annexer diverses mesures à ces services (aide aux devoirs, tutorat ou projets spéciaux).

Les tableaux suivants présentent certaines caractéristiques des deux principaux modèles de services que sont la classe d'accueil et l'intégration directe en classe ordinaire avec soutien.

La classe d'accueil

La classe d'accueil regroupe des élèves non francophones selon leur âge et leur compétence langagière. Ils y suivent leurs cours jusqu'à ce qu'ils soient intégrés de manière définitive à une classe ordinaire.

La classe d'accueil permet notamment aux élèves :

- de recevoir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français de manière intensive, puisque la grille-matières est majoritairement composée d'heures allouées à l'enseignement du français;
- de fréquenter, généralement, des classes moins nombreuses par rapport aux classes ordinaires³;
- de profiter de stratégies d'enseignement et d'approches adaptées à leurs besoins et à leurs réalités;
- de tirer profit de l'enseignement de stratégies d'apprentissage leur permettant de progresser plus rapidement en langue seconde;
- de partager leur expérience commune d'intégration linguistique, scolaire et sociale;
- d'être rassurés par la présence d'élèves de même langue et de bénéficier de tutorat en classe, dans leur langue maternelle;
- d'être exposés à la diversité culturelle et linguistique inhérente à la classe d'accueil;
- de bénéficier d'une adaptation du matériel pédagogique pour la majorité des cours;
- d'intégrer de manière partielle et graduelle la classe ordinaire dans une ou dans plusieurs matières en cours d'année, à une fréquence variable.

3. L'information concernant les ratios d'élèves se trouve dans les dispositions des conventions collectives nationales et locales en vigueur. Voir : <http://www.cpn.gouv.qc.ca/index.php?id=239>.

L'intégration directe en classe ordinaire avec soutien

Les élèves non francophones sont intégrés directement à la classe ordinaire et suivent l'ensemble de leurs cours principalement avec des locuteurs francophones du même âge. La nature, la fréquence et la durée des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français varient selon les besoins des élèves.

L'intégration directe à la classe ordinaire avec soutien permet notamment aux élèves :

- de recevoir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français;
- de communiquer fréquemment avec des locuteurs francophones dans différents contextes;
- de se familiariser rapidement avec l'ensemble des programmes d'études, selon l'ordre d'enseignement;
- d'acquérir de manière intensive la langue particulière aux différentes disciplines;
- de vivre une intégration scolaire soutenue;
- d'être exposés quotidiennement à de nombreux repères culturels;
- de tisser des liens avec des locuteurs francophones;
- d'acquérir rapidement un sentiment d'appartenance à la société d'accueil;
- de fréquenter plus souvent leur école de quartier.

La recherche démontre qu'il n'y a pas, à la base, de modèle organisationnel gagnant. Il existe toutefois, au-delà de ces modèles, des éléments qui les rendront respectivement soit plus performants, soit limitatifs. La classe d'accueil a fait ses preuves au fil des dernières décennies, tout comme l'intégration directe en classe ordinaire. Il faut toutefois s'inquiéter d'un séjour trop long dans le premier cas et d'une intégration sans soutien suffisant dans le second⁴.

4. Marie Mc ANDREW, *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001, p. 42 et 43.

Quel que soit le modèle de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français choisi, il importe d'abord et avant tout d'adapter l'enseignement aux caractéristiques et aux besoins des élèves.

L'analyse des différentes modalités de service démontre que les éléments suivants favorisent l'intégration et la réussite des élèves :

- **l'exposition à des stratégies d'enseignement propres à la didactique de la langue seconde;**
- **l'acquisition de stratégies propres à l'apprentissage d'une langue seconde*;**
- **les interactions fréquentes avec des locuteurs francophones ou plus expérimentés en français.** En effet, l'apprentissage de la langue est plus rapide lorsque le niveau de compétence langagière des locuteurs avec qui les élèves interagissent est plus élevé et que ces derniers peuvent servir de modèles et fournir des rétroactions permettant à l'apprenant de s'ajuster et de mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage nécessaires pour comprendre et pour se faire comprendre. Les interactions entre les élèves non francophones et les locuteurs francophones sont tout aussi importantes à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire ou secondaire. En effet, les enfants d'âge préscolaire ont moins de contacts avec des locuteurs francophones, puisque leur vie sociale gravite davantage autour de la famille;
- **le nombre suffisant d'heures de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français lorsque les élèves sont intégrés directement en classe ordinaire.** La seule exposition à la langue cible est nettement insuffisante, même pour les plus jeunes. La quantité et la qualité du soutien doivent permettre aux élèves de s'intégrer et de bénéficier d'interventions ciblées, planifiées et structurées. La durée et la fréquence des séances de soutien à l'apprentissage du français ne devraient pas être déterminées uniquement à partir d'un calcul répartissant le service de manière égale, en fonction d'une période déterminée et des ressources financières disponibles. Il se peut que des élèves aient besoin, dès le départ, d'un soutien intensif, alors que d'autres éprouveront des besoins ultérieurement, selon les défis à relever. De plus, le soutien s'avère efficace lorsqu'on assure l'arrimage entre la classe ordinaire et les services de francisation;

* Ces stratégies d'apprentissage sont décrites dans les programmes d'intégration linguistique, scolaire et sociale.

- **la disponibilité du soutien linguistique d'appoint en français, au besoin, pour les élèves qui ont quitté la classe d'accueil, laquelle ne représente que le début du processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale;**
- **des apprentissages qui touchent, à divers degrés, à l'ensemble des programmes d'études prévus selon l'ordre d'enseignement;**
- **une intégration partielle et graduelle à la classe ordinaire pour que les élèves en classe d'accueil se familiarisent avec celle-ci.** Certaines matières telles que la mathématique, les arts plastiques, l'éducation physique ou la musique se prêtent mieux à l'intégration partielle des élèves ayant une compétence limitée du français. D'autres matières peuvent aussi être décloisonnées. Il est donc souhaitable de mettre en place des dispositifs organisationnels permettant une telle intégration à l'ensemble des élèves, peu importe leur niveau de compétence langagière;
- **un emplacement stratégique des classes d'accueil par rapport aux classes ordinaires.** L'intégration des élèves issus de l'immigration doit être favorisée par une organisation de l'espace qui permet d'augmenter les contacts avec des élèves plus avancés en français;
- **la fréquentation de l'école de quartier.** Les élèves perdent peu de temps et d'énergie dans le transport, peuvent davantage communiquer avec leurs camarades d'école à l'extérieur de celle-ci et développent un sentiment d'appartenance au milieu. De plus, l'école de quartier favorise l'établissement de liens entre la famille, l'école et les organismes en place.

3 Les services de soutien pour les élèves issus de l'immigration

Bien que les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français soient déterminants dans la réussite scolaire des élèves allophones, d'autres formes de soutien offertes par le milieu peuvent aussi y contribuer. Ces services de soutien aux élèves issus de l'immigration peuvent se présenter comme suit :

- **Un soutien linguistique d'appoint en français**

Le soutien linguistique d'appoint en français est offert aux enfants du préscolaire et aux élèves du primaire et du secondaire qui sont en mesure de suivre normalement l'enseignement. Il se distingue en cette matière des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Toutefois, ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin de soutien linguistique d'appoint après un séjour en classe d'accueil, puisque certaines difficultés mineures liées à l'apprentissage de l'une ou l'autre des composantes de la langue ne justifient pas une telle intervention.

L'objectif du soutien linguistique d'appoint en français est de faciliter les apprentissages de l'élève non francophone en lui permettant, notamment, de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage efficaces de cette langue seconde, de poursuivre l'apprentissage de la langue de scolarisation, de s'approprier le fonctionnement de la langue en général et d'acquérir des méthodes de travail efficaces, et ce, dans toutes les disciplines, tant à l'oral qu'en lecture et en écriture. Ce soutien se traduit par une intervention individualisée ou en petits groupes, en classe ou à l'extérieur de celle-ci, et peut varier non seulement d'un élève à l'autre, mais également dans le temps et d'une matière à l'autre. Cette mesure ne devrait pas être considérée comme une remédiation à des difficultés d'apprentissage ou comme un service de première ligne pour les élèves qui ne peuvent suivre normalement l'enseignement en français.

- **Un soutien dans la langue d'origine pour les élèves allophones**

Le soutien dans la langue d'origine des élèves s'appuie sur le fait qu'une meilleure connaissance de la langue maternelle a des effets positifs sur l'apprentissage de la langue d'enseignement et le développement général des élèves. Ce soutien peut être offert en complément aux SASAF, ou être intégré à ces derniers. Il peut aussi prendre la forme d'activités parascolaires ou même de cours inscrits à l'horaire des élèves, à titre de programmes locaux de langue tierce. Dans les deux cas, ces programmes sont particulièrement intéressants pour les élèves dont c'est la langue maternelle ou la langue d'origine qui est enseignée, mais tous les élèves peuvent les suivre.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport reconnaît officiellement les efforts déployés par diverses communautés qui offrent des cours visant le maintien des langues et des cultures d'origine chez les élèves de l'enseignement primaire et secondaire. Grâce au Programme des langues

ethniques (PLE), certaines associations et écoles ou certains organismes ethniques répondant aux exigences du Ministère offrent des cours pour lesquels quatre unités sont attribuées en 4^e secondaire et quatre autres en 5^e secondaire. La Direction des services aux communautés culturelles a le mandat d'encadrer les organismes ethniques qui souhaitent mettre sur pied un tel programme.

La langue maternelle ainsi que le niveau de développement de la littératie dans cette langue jouent un rôle majeur dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde. Longtemps perçue comme un obstacle, la langue maternelle des élèves est désormais considérée par les chercheurs comme un apport précieux et une base pour asseoir les apprentissages futurs. En ce sens, une solidification de cette base permet d'apporter un soutien au développement de la compétence langagière et des apprentissages en français. De plus, la légitimation de la langue maternelle et de la culture d'origine des élèves ainsi que la place qu'on leur accorde à l'école contribuent à la construction d'une identité linguistique, culturelle et sociale forte.

De façon plus précise, les effets favorables liés à la consolidation de la langue maternelle de l'élève font en sorte qu'il est souhaitable que ce soutien soit offert en complémentarité et en coordination avec les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français offerts aux élèves non francophones.

- **Des ressources supplémentaires pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire**
Les élèves en situation de grand retard scolaire sont des élèves qui accusent trois ans ou plus de retard scolaire par rapport à la norme québécoise. Ces derniers doivent faire face à des défis simultanés particulièrement exigeants. L'apprentissage du français, le développement accéléré de la littératie et de la numératie ainsi que les apprentissages liés aux contenus disciplinaires, notamment ceux relatifs aux repères culturels et aux pratiques scolaires, en font partie. Les défis à relever dans un tel contexte concernent également les enseignants, qui doivent être bien outillés et accompagnés afin d'intervenir de manière appropriée et de mettre en œuvre des mesures compensatoires efficaces à l'intention de ces élèves.
- **Des services d'intégration scolaire et sociale pour les élèves et leur famille**
Ces services visent à renforcer les liens entre l'école et la famille des élèves nouvellement arrivés, notamment par l'entremise d'intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI)⁵ et par le recours à des services d'interprétariat. Les intervenants soutiennent l'intégration scolaire et sociale des élèves ainsi que la participation de leurs parents ou de leurs tuteurs et encouragent l'ouverture à la

5. L'expression *intervenant communautaire scolaire interculturel* est utilisée pour désigner l'agent de milieu, l'agent de liaison, l'agent accompagnateur, etc.

culture et la connaissance de la diversité ethnoculturelle. Les services d'intégration scolaire et sociale pour les élèves et leur famille améliorent, entre autres, la connaissance et la compréhension de l'organisation scolaire et procurent aux jeunes un soutien et un encouragement dans leurs apprentissages scolaires. Enfin, ils favorisent un rapprochement interculturel qui permet de sensibiliser le milieu scolaire à la réalité des immigrants et de réduire la discrimination dans les écoles.

- **L'établissement et la mise en œuvre d'un protocole d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés**

En mettant sur pied un protocole d'accueil pour les élèves nouvellement inscrits à l'école québécoise, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement seront en mesure de mieux déterminer et gérer les services pouvant répondre aux besoins des élèves. Ce protocole inclut normalement l'inscription de l'élève ainsi qu'une entrevue initiale avec l'élève et sa famille permettant de recueillir de l'information appropriée au suivi de celui-ci et de tracer un premier profil (l'histoire familiale et migratoire; l'évolution globale de l'élève; son développement langagier; son parcours et sa réussite scolaires; ses habiletés, ses talents particuliers et ses champs d'intérêt). Il inclut également une évaluation langagière en français ainsi que l'utilisation de l'outil diagnostique en mathématique en vue de repérer les élèves qui sont potentiellement en situation de grand retard scolaire. Enfin, le protocole d'accueil peut aussi inclure des évaluations en mathématique, en langue maternelle, en langue d'usage ou en toute autre langue dans laquelle l'élève a été scolarisé.

4 Les services complémentaires

L'accès aux services particuliers est un droit garanti aux élèves par la Loi sur l'instruction publique. En effet, l'article 1 de cette loi précise que tout élève a droit aux « services éducatifs, complémentaires et particuliers, prévus par la [...] loi et le régime pédagogique ». Il importe de rappeler que s'ils en ont besoin, les élèves qui reçoivent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français peuvent également bénéficier de tous les autres services auxquels l'ensemble des élèves a droit, y compris les services complémentaires. Inversement, les élèves recevant des services complémentaires et d'adaptation scolaire, à l'intérieur ou à l'extérieur d'une classe ou d'une école spécialisées, peuvent également bénéficier des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

Des services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, des services de soutien aux élèves issus de l'immigration et des services complémentaires peuvent être offerts simultanément s'il y a harmonisation de ces derniers. Il est à noter que l'école n'est pas seule à manifester son soutien aux élèves et à leur famille et qu'une offre de services intégrés est à privilégier.

Aucun élève ne devrait se voir refuser l'accès aux services complémentaires sous prétexte qu'il est en classe d'accueil ou qu'il reçoit des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français dans le contexte d'une intégration directe à la classe ordinaire.

Le régime pédagogique énumère les différents services complémentaires offerts à l'ensemble des élèves québécois, y compris ceux qui reçoivent des services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

Ces services complémentaires ont pour objet de favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages. Ils visent à assurer aux élèves des conditions propices d'apprentissage et à les accompagner dans leur cheminement scolaire, dans leur démarche d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'ils rencontrent.

Ils visent également à développer leur autonomie, leur sens des responsabilités, leur moralité et leur spiritualité, leurs relations interpersonnelles et communautaires ainsi que leur sentiment d'appartenance à l'école.

Enfin, les services complémentaires ont pour objet d'offrir aux élèves un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influenceront de manière profitable sur leur santé et leur bien-être.

Les services complémentaires incluent notamment des services d'orthopédagogie, d'orthophonie, de psychoéducation, de psychologie, d'éducation spécialisée ainsi que des services de santé et des services sociaux.

La perception d'une difficulté ou d'une déficience peut différer d'une culture à l'autre. Il est donc nécessaire de porter attention à l'interprétation que font certains parents immigrants des services recommandés. Ceux-ci n'existent peut-être pas dans leur pays d'origine ou peuvent avoir une autre portée. Des explications claires concernant la nature et les objectifs des services offerts sont de mise. Il est tout aussi important pour l'ensemble des intervenants des services complémentaires travaillant auprès des élèves de connaître, de comprendre ou à tout le moins d'être sensibilisés aux processus normaux d'acquisition d'une langue seconde et d'intégration scolaire et sociale.

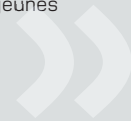
Les enseignants peuvent demander qu'une évaluation plus approfondie soit effectuée pour certains élèves dont les besoins particuliers ne peuvent être comblés dans le cadre de l'enseignement normalement offert. La direction de l'école doit alors s'assurer que les élèves sont orientés vers les services professionnels appropriés. Les évaluations permettent d'établir, d'une part, la nature des besoins et, d'autre part, les actions à entreprendre pour y répondre. On doit donner la priorité à une approche individualisée en considérant certains facteurs propres au contexte particulier des élèves immigrants, tels que :

- les processus d'apprentissage d'une langue seconde et d'intégration scolaire et sociale;
- les parcours migratoire et scolaire (un manque d'habiletés scolaires n'est pas nécessairement synonyme d'un manque de capacités en ce sens si les élèves n'ont pas eu la possibilité de les développer antérieurement);
- les facteurs émotionnels liés à l'immigration, le niveau d'acculturation et le degré d'engagement dans les activités scolaires;
- le développement de la langue maternelle, qui est un indicateur de la compétence langagière des élèves;
- le temps et la qualité de l'exposition à la langue seconde et à la culture d'accueil;
- les évaluations antérieures (certains pays n'ont aucun protocole scolaire de dépistage des difficultés d'apprentissage et d'adaptation);
- les contenus de formation disciplinaire qui peuvent différer d'un pays à l'autre, etc.



« Il est essentiel de tenir compte du contexte culturel et linguistique familial, de l'acculturation et des attributions parentales quant aux difficultés scolaires de leurs enfants. [...] il incombe aux intervenants de recourir à des informations culturelles et de chercher de l'information sur l'histoire, la langue et la culture de la famille. »

Esther GEVA, « Apprendre à lire dans une langue seconde : recherche, implications et recommandations pour les services », dans R. E. TREMBLAY et collab. (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2009, p. 7.



Les élèves en processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale peuvent être considérés comme étant « à risque » si un soutien approprié ne leur est pas apporté. Une manifestation de difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ne doit toutefois pas être confondue avec des phénomènes propres aux processus normaux d'apprentissage d'une langue seconde et d'intégration scolaire et sociale. Ces élèves ne doivent donc pas être perçus *a priori* comme ayant des difficultés d'apprentissage. Toute confusion à cet égard entraîne des répercussions pour le moins dommageables sur leur processus global d'intégration. Bien que la nature de certains comportements, similaires en apparence, soit parfois difficile à déterminer, une démarche évaluative structurée en facilitera le dépistage et l'analyse en vue d'offrir des services appropriés.



« On entend par “élèves à risque” des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d’influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l’échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n’est pas effectuée.

Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir.

Les élèves à risque ne sont pas compris dans l’appellation “élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage”. »

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L’organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (EHDAA)*, Québec, 2007, p. 24.



Quelques indices permettant de distinguer les difficultés liées à l'intégration linguistique, scolaire et sociale des difficultés d'autres types

Difficultés pouvant être liées à l'intégration linguistique, scolaire et sociale	Autres difficultés
<p>La difficulté est temporaire. Ex. : L'élève écrit difficilement et lentement, car il apprend un nouvel alphabet et n'a jamais écrit en lettres cursives.</p>	<p>La difficulté persiste malgré des contextes d'apprentissage riches et variés. Ex. : L'élève écrit lentement et avec difficulté compte tenu de ses problèmes de motricité fine.</p>
<p>La difficulté n'existe qu'en langue seconde. Ex. : L'élève a de la difficulté à prononcer certains sons de la langue seconde.</p>	<p>La difficulté existe en langue maternelle. Ex. : Le langage de l'élève n'est pas intelligible dans sa langue maternelle.</p>
<p>La difficulté est irrégulière. Ex. : L'élève est parfois distrait, car il est surchargé d'information nouvelle.</p>	<p>La difficulté est régulière. Ex. : L'élève est souvent distrait compte tenu de son déficit d'attention.</p>
<p>La difficulté n'entrave pas de façon majeure les progrès dans les apprentissages de l'élève. Ex. : L'élève n'arrive pas à suivre certaines consignes et à accomplir certaines tâches en raison d'un vocabulaire inconnu.</p>	<p>La difficulté entrave de façon majeure les progrès dans les apprentissages de l'élève. Ex. : L'élève n'arrive pas à suivre l'ensemble des consignes et à accomplir l'ensemble des tâches compte tenu de ses problèmes cognitifs.</p>

Il importe d'observer les difficultés sans délai. Un repérage et une intervention trop tardifs peuvent avoir des conséquences à long terme pour les élèves. À l'inverse, il importe aussi de ne pas sauter aux conclusions trop rapidement, ce qui pourrait porter préjudice aux élèves. En effet, le comportement ou la performance scolaire peuvent être le reflet d'un choc relatif à l'adaptation ou aux processus normaux d'apprentissage de la langue et d'intégration scolaire et sociale.

Lors d'une évaluation professionnelle, la compétence langagière des élèves pendant des interactions orales ne doit pas être assimilée à leur compétence à accomplir une tâche scolaire. De la même manière, un manque d'habiletés langagières en français ne doit pas être confondu avec un manque d'habiletés cognitives.

Que les élèves en processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale soient ou non à risque ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, il importe de les évaluer périodiquement et de suivre leur évolution et leurs progrès pour s'assurer qu'ils reçoivent un enseignement et des services adéquats. En cas de classement inapproprié, il est tout à fait envisageable de réintégrer dans les classes ordinaires les élèves de classes spécialisées.

La plupart des élèves en processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale rencontrent certaines difficultés, puisqu'il est difficile en soi d'apprendre une langue tout en s'intégrant à une nouvelle école et à une société inconnue. Cependant, à moins que les élèves éprouvent des difficultés autres que celles normalement associées à ce processus, il n'y a pas lieu d'établir un plan d'intervention.

Les élèves en processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale n'étant pas *a priori* à risque, handicapés ou en difficulté, il n'est pas recommandé d'établir de manière systématique un plan d'intervention à leur intention.

5 Le soutien additionnel

En plus des services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, des services de soutien aux élèves issus de l'immigration et des services complémentaires, les élèves peuvent, dans les premiers temps, bénéficier de tutorat ou de parrainage sans compromettre le développement de leur autonomie et de leur sens des responsabilités.

Bien que l'objectif premier de ces pratiques soit d'apporter un soutien sur le plan des apprentissages, des pratiques scolaires et de l'intégration dans son ensemble, il ne s'agit pas d'une substitution à l'enseignant ou à l'enseignement. Il ne s'agit pas non plus d'imposer une amitié aux élèves, quoique celle-ci puisse être une résultante intéressante de ce type de soutien. Le fait d'apporter de l'aide à un camarade peut se traduire par une situation d'apprentissage très profitable, tant pour ceux qui offrent l'aide que pour ceux qui la reçoivent.

Avantages du tutorat et du parrainage :

- recevoir du soutien pour comprendre les consignes et réaliser les tâches scolaires;
- créer des liens amicaux avec les autres élèves;
- être accompagné pour découvrir l'école et rencontrer les personnes qui y travaillent;
- être compris et aidé par des locuteurs de même langue et de même culture;
- être sécurisé par des élèves de même âge et de même sexe;
- bénéficier du témoignage d'élèves de même langue et de même culture qui ont réussi leur intégration;
- communiquer avec des locuteurs francophones, modèles de la langue cible, etc.

Il est important de reconnaître le travail de tuteur ou de parrain, qui exige un certain entraînement.

De son côté, le programme gouvernemental *Aide aux devoirs au primaire* vise à augmenter la persévérance et la réussite scolaires. Il prévoit que les écoles mettront en œuvre des modalités diversifiées qui peuvent s'inscrire dans un programme de services complémentaires établi par la commission scolaire et qui s'adresse à l'ensemble des élèves. Il s'agit d'une mesure de soutien intéressante pour les immigrants allophones qui, principalement en raison de la langue et des nouvelles pratiques scolaires, ne disposent pas toujours d'une aide suffisante ou adéquate à la maison.

Malgré l'invitation générale à participer au programme d'aide aux devoirs faite aux élèves, plusieurs immigrants nouvellement arrivés ne peuvent en profiter. En effet, bon nombre d'entre eux ne fréquentent pas leur école de quartier et sont soumis à l'horaire de l'autobus scolaire en fin de journée. Les établissements sont donc invités à trouver des solutions pour que ces élèves puissent profiter, en toute équité, de ce programme. Il faut souligner que de nombreux organismes communautaires offrent un soutien aux apprentissages scolaires aux élèves du primaire et du secondaire.

Enfin, il y a lieu de signaler l'importance des mesures de soutien et des activités que les commissions scolaires et les établissements d'enseignement mettent en place pour faciliter la transition des élèves en processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale. On appelle *transition* le passage entre la classe d'accueil et la classe ordinaire, entre les différents ordres d'enseignement ainsi qu'entre les secteurs de la formation générale, de la formation professionnelle et de la formation des adultes.

Les élèves qui arrivent à un âge plus avancé disposent de moins de temps pour apprendre la langue, ce qui accroît leurs difficultés à obtenir un diplôme d'études secondaires. Pour cette raison, les commissions scolaires peuvent considérer la possibilité de permettre à ces élèves de continuer à fréquenter le secteur des jeunes au-delà de l'âge de 16 ans si, notamment, cela leur permet d'obtenir leur diplôme d'études secondaires⁶. Ils auraient ainsi plus de temps pour préparer leur transition vers le secteur des adultes, secteur où le fonctionnement est particulier et requiert plus d'autonomie.

6. Loi sur l'instruction publique, article 1; Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, articles 14, 32, 33 et 33.1; Règles budgétaires, section 2.3 « Effectif scolaire subventionné », « Dépassement de l'âge maximal »; Instruction annuelle, « Admission d'un élève au-delà de l'âge maximal », article 2.8.2.

Pour faciliter les différentes transitions, les commissions scolaires peuvent :

- transmettre, en respectant les normes de confidentialité*, de l'information aux divers intervenants, qui seront alors en mesure d'offrir l'appui nécessaire à une intégration réussie, tant sur le plan scolaire que sur le plan socioaffectif;
- organiser des rencontres entre les enseignants des différents ordres d'enseignement ou entre ceux qui offrent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et ceux des classes ordinaires;
- organiser un échange de visites entre les élèves des classes d'accueil et ceux des classes ordinaires;
- organiser des visites dans les classes pour les élèves qui intégreront un nouvel ordre d'enseignement;
- organiser, pour les élèves plus âgés du secondaire, des visites de centres de formation professionnelle ou d'éducation des adultes;
- organiser des rencontres avec des élèves ayant déjà bénéficié de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français;
- adopter une démarche orientante qui favorise une meilleure conscience de soi et de son potentiel et qui s'avère intéressante pour les élèves moins familiers avec les différents parcours scolaires et le marché du travail;
- fournir de l'information aux élèves du secondaire et à leur famille concernant les différents parcours de formation, le marché du travail et les certifications en lien avec les possibilités d'emploi.

* Voir le document d'information à l'adresse :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/general/reenseignementspersonnels.html>.

Références

CANADA. *Loi sur la protection des renseignements personnels, L.R.C., chapitre P-21*, 1985.

COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES, *Personnel enseignant 2010-2015*, [En ligne].
[<http://www.cpn.gouv.qc.ca/index.php?id=239>] (Consulté le 4 mars 2013).

GEVA, Esther. « Apprendre à lire dans une langue seconde : recherche, implications et recommandations pour les services », dans R. E. TREMBLAY et collab. (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 12 p.

Mc ANDREW, Marie. *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001, 263 p.

QUÉBEC. *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics : LRQ, chapitre A-2.01, à jour au 1^{er} avril 2013*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, c2013.

QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique : LRQ, chapitre I-13.3, à jour au 1^{er} avril 2013*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, c2013.

QUÉBEC. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : LRQ, chapitre I-13.3, r. 8, à jour au 1^{er} avril 2013*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, c2013.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La protection des renseignements personnels à l'école. Document d'information*, Québec, 1993, 99 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *À chacun son rêve. Pour la réussite scolaire : l'approche orientante*, Québec, 2002, 56 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire. Programme de français accueil*, Québec, 2001, 11 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, 2002, 61 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, Intégration linguistique, scolaire et sociale, 1^{er} et 2^e cycles*, Québec, 2007, 37 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Québec, 2007, 24 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité, services de garde et école*, Québec, 2010, 16 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme Aide aux devoirs au primaire 2011-2012*, [En ligne], 2011 [<http://www.mels.gouv.qc.ca/aidevoirs/>] (Consulté le 4 mars 2013).

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2012-2013. Commissions scolaires. FONCTIONNEMENT*, Québec, Direction générale du financement et de l'équipement, 2012, 135 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, Québec, 2012, 18 p.

