

Coordination de l'évaluation

Valérie Saisset, Direction de la recherche et de l'évaluation

Analyse et rédaction

Sarah-Caroline Poitras, Direction de la recherche et de l'évaluation

Régis Beney, Direction de la recherche et de l'évaluation

Claire Rousseau, Direction de la recherche et de l'évaluation

Soutien professionnel

Ève-Marie Castonguay, Alain Carpentier, Nathalie Girard et Audrey Sanschagrin

Direction de la recherche et de l'évaluation

Animation des groupes de discussion et rédaction des rapports d'analyse qualitative

Bureau d'intervieweurs professionnels inc.

Soutien technique

Geneviève Aylwin, Mélanie Fiset, Pierre Simard et Christian Tremblay

Direction de la recherche et de l'évaluation

Comité d'évaluation

Claire Chamberland

Réginald Fleury

Nathalie Girard

Joanne Lapointe

Georges Lemieux

Marie McAndrew

Sarah-Caroline Poitras

Christian Rousseau

Claire Rousseau

Valérie Saisset

Graphisme et infographie

Direction des communications

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant :

Renseignements généraux

Direction des communications

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 643-7095

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 978-2-550-70643-4 (PDF)

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES FIGURES.....	VIII
LISTE DES GRAPHIQUES	X
LISTE DES ANNEXES.....	X
INTRODUCTION	1
LA POLITIQUE D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : UN APERÇU	2
1.1 UN RAPPEL HISTORIQUE	2
1.2 LA POLITIQUE, SON PLAN D'ACTION ET LES GUIDES DE SUBVENTION QUI EN DÉCOULENT	3
1.2.1 <i>La Politique</i>	3
1.2.2 <i>Le Plan d'action et les guides de subvention qui en découlent</i>	4
1.2.3 <i>Les allocations</i>	7
1.3 LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION	9
LA STRATÉGIE D'ÉVALUATION	17
2.1 LES QUESTIONS ET LES ASPECTS D'ÉVALUATION	17
2.2 LA COLLECTE DES DONNÉES	18
2.2.1 <i>Documentation et données administratives</i>	18
2.2.2 <i>Groupes de discussion</i>	18
2.2.3 <i>Avis d'experts</i>	18
2.2.4 <i>Questionnaires</i>	18
2.3 LA DESCRIPTION DES RÉPONDANTS AUX QUESTIONNAIRES.....	19
2.3.1 <i>Responsables de projet</i>	19
2.3.2 <i>Les directions d'école qui participent à un projet</i>	21
2.3.3 <i>Personnes qui ont participé à une formation interculturelle offerte par la Direction des services aux communautés culturelles</i>	22
2.4 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES.....	24
L'ACCESSIBILITÉ AU SOUTIEN FINANCIER ET SON ATTRIBUTION : UNE ANALYSE DE LA MISE EN ŒUVRE.....	25
3.1 LA DESCRIPTION DES VOLETS DE SOUTIEN FINANCIER.....	25
3.1.1 <i>Description du volet 1</i>	26
3.1.2 <i>Description du volet 2</i>	29
3.1.3 <i>Description du volet 3</i>	31
3.1.4 <i>Description du volet 4</i>	34
3.1.5 <i>Description du volet 5</i>	37
3.2 LES POINTS COMMUNS AUX VOLETS.....	40
3.2.1 <i>La description des conditions générales d'admissibilité</i>	40
3.2.2 <i>La diffusion du programme de soutien financier</i>	41
3.3 LA PARTICULARITÉ DES VOLETS.....	42
3.3.1 <i>Les conditions particulières relatives au dépôt des projets</i>	42
3.3.2 <i>Les processus d'évaluation des projets</i>	44
3.3.3 <i>Les règles d'attribution des subventions</i>	46
3.3.4 <i>La réalisation des projets</i>	50
3.4 LES PRINCIPAUX CONSTATS QUI CONCERNENT LES VOLETS DE SUBVENTION.....	63

LES BESOINS DES ÉLÈVES EN MATIÈRE D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE.....	66
4.1 LES BESOINS DES ÉLÈVES SELON LES ORIENTATIONS DE LA POLITIQUE.....	66
4.2 LES BESOINS DES ÉLÈVES SELON LES RÉPONDANTS AUX QUESTIONNAIRES	67
4.2.1 <i>Les directions d'école qui participent à un projet</i>	67
4.2.2 <i>Les responsables de projet</i>	73
4.3 LES BESOINS DES ÉLÈVES SELON LES PARTICIPANTS AUX ENTREVUES	84
4.3.1 <i>Éléments du contexte</i>	84
4.3.2 <i>Les besoins selon les participants aux groupes de discussion et les experts</i>	84
4.3.3 <i>L'adéquation entre les besoins des élèves et les orientations de la Politique</i>	89
4.4 LES PRINCIPAUX CONSTATS QUI CONCERNENT LES BESOINS DES ÉLÈVES EN MATIÈRE D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE	93
L'EFFICACITÉ ET LA RAPIDITÉ DES PRATIQUES ÉDUCATIVES AUPRÈS DES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS.....	95
5.1 PORTRAIT GÉNÉRAL DES VOLETS 2 ET 3 AINSI QUE DES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS	95
5.2 LES PRATIQUES ÉDUCATIVES ACTUELLEMENT OFFERTES AUX ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS	99
5.2.1 <i>La pertinence des pratiques éducatives</i>	99
5.2.2 <i>L'adéquation entre la pertinence des pratiques éducatives et l'offre dans les établissements scolaires</i>	101
5.3 LES PRINCIPAUX OBSTACLES À LA SOUMISSION DE PROJETS DANS LES VOLETS 2 ET 3	102
5.3.1 <i>Les obstacles à la soumission de projets dans le cadre du volet 2 selon les conseillers pédagogiques</i>	102
5.3.2 <i>Les obstacles à la soumission de projets dans le cadre du volet 3 selon les conseillers pédagogiques</i>	104
5.4 L'EFFICACITÉ DES PROJETS RÉALISÉS DANS LE CADRE DES VOLETS 2 ET 3.....	105
5.4.1 <i>L'efficacité des projets réalisés dans le cadre du volet 2</i>	105
5.4.2 <i>L'efficacité des projets réalisés dans le cadre du volet 3</i>	106
5.5 L'IDENTIFICATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE	108
5.5.1 <i>L'utilisation de l'Outil diagnostique en mathématique</i>	108
5.5.2 <i>L'identification des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire selon les conseillers pédagogiques</i>	111
5.6 LES PRINCIPAUX CONSTATS QUI CONCERNENT L'EFFICACITÉ ET LA RAPIDITÉ DES PRATIQUES ÉDUCATIVES AUPRÈS DES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS	112
LE PARTAGE DE LA RESPONSABILITÉ DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS	114
6.1 LA RÉPARTITION DES PROJETS DU VOLET 4	114
6.2 PORTRAIT DES ORGANISMES PARTICIPANTS	115
6.3 LE PARTAGE DE LA RESPONSABILITÉ DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS	116
6.3.1 <i>L'atteinte des objectifs de ce volet</i>	116
6.3.2 <i>Facteurs facilitants ou contraignants dans l'atteinte de l'objectif de partenariat</i>	117
6.4 LES PRINCIPAUX CONSTATS QUI CONCERNENT LE PARTAGE DE LA RESPONSABILITÉ DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS.....	122
DES FORMATIONS POUR SOUTENIR LE PERSONNEL SCOLAIRE	123
7.1 L'OFFRE DE FORMATION	123
7.1.1 <i>Les caractéristiques de l'offre en matière de formation interculturelle</i>	123
7.1.2 <i>Les caractéristiques des participants aux formations</i>	125

7.2	LA PERCEPTION DE L'OFFRE DE FORMATION.....	126
7.2.1	<i>L'appréciation de l'offre globale de formation.....</i>	126
7.2.2	<i>Les modalités qui ont facilité la participation aux formations</i>	128
7.2.3	<i>Appréciation de l'atteinte des objectifs des formations.....</i>	128
7.2.4	<i>Les facteurs qui favorisent l'utilisation et le transfert des nouveaux apprentissages acquis par le personnel scolaire pendant la formation</i>	129
7.3	LE POINT DE VUE DES PARTICIPANTS AUX GROUPES DE DISCUSSION SUR LES FORMATIONS.....	130
7.3.1	<i>Le contenu de l'offre de formation.....</i>	130
7.3.2	<i>Les contraintes à la participation aux activités de formation</i>	131
7.3.3	<i>Les besoins exprimés et les moyens suggérés</i>	132
7.4	LES PRINCIPAUX CONSTATS QUI CONCERNENT LES FORMATIONS POUR SOUTENIR LE PERSONNEL SCOLAIRE	133
	CONCLUSION	135
	BIBLIOGRAPHIE.....	141
	ANNEXES	142

Liste des tableaux

TABLEAU 1.	ASSOCIATION ENTRE LES ORIENTATIONS DE LA POLITIQUE, LES MESURES DU PLAN D'ACTION ET LES VOLETS DE SUBVENTION	5
TABLEAU 2.	RESSOURCES FINANCIÈRES ATTRIBUÉES POUR LA RÉALISATION DES PROJETS LIÉS AUX CINQ VOLETS DE SUBVENTION POUR LES ANNÉES 2007-2008, 2008-2009 ET 2009-2010.....	8
TABLEAU 3.	NOMBRE ET PROPORTION D'ÉLÈVES FRÉQUENTANT LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS EN FONCTION DU STATUT DE GÉNÉRATION ET DE L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT POUR LES ANNÉES 1997-1998 ET 2005-2006 À 2009-2010	10
TABLEAU 4.	NOMBRE D'ÉLÈVES IMMIGRANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION FRÉQUENTANT LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS EN FONCTION DE LEUR RÉGION D'ORIGINE POUR LES ANNÉES 2005-2006 À 2009-2010	12
TABLEAU 5.	NOMBRE ET PROPORTION D'ÉLÈVES FRÉQUENTANT LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS EN FONCTION DU STATUT DE GÉNÉRATION ET DE LEUR RÉGION DE RÉSIDENCE POUR LES ANNÉES 2005-2006 À 2009-2010	14
TABLEAU 6.	QUESTIONS ET ASPECTS D'ÉVALUATION.....	17
TABLEAU 7.	NOMBRE ET PROPORTION DE RESPONSABLES DE PROJET QUI ONT RÉPONDU AU QUESTIONNAIRE SELON LE VOLET ET LE STATUT DU PROJET	20
TABLEAU 8.	NOMBRE DE PROJETS SOUMIS AU VOLET 1 POUR LES CINQ ANNÉES SELON LE STATUT DE FINANCEMENT DU PROJET ET LA RÉGION.....	28
TABLEAU 9.	NOMBRE DE PROJETS FINANCÉS AU VOLET 1 SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET L'ANNÉE	28
TABLEAU 10.	NOMBRE DE PROJETS SOUMIS AU VOLET 2 POUR LES CINQ ANNÉES SELON LE STATUT DE FINANCEMENT DU PROJET ET LA RÉGION.....	30
TABLEAU 11.	NOMBRE DE PROJETS FINANCÉS AU VOLET 2 SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET L'ANNÉE	31
TABLEAU 12.	NOMBRE DE PROJETS SOUMIS AU VOLET 3 POUR LES CINQ ANNÉES SELON LE STATUT DE FINANCEMENT DU PROJET ET LA RÉGION.....	33
TABLEAU 13.	NOMBRE DE PROJETS FINANCÉS AU VOLET 3 SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET L'ANNÉE	34
TABLEAU 14.	NOMBRE DE PROJETS SOUMIS AU VOLET 4 POUR LES CINQ ANNÉES SELON LE STATUT DE FINANCEMENT DU PROJET ET LA RÉGION.....	36
TABLEAU 15.	NOMBRE DE PROJETS FINANCÉS AU VOLET 4 SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET L'ANNÉE	37
TABLEAU 16.	NOMBRE DE PROJETS SOUMIS AU VOLET 5 POUR LES CINQ ANNÉES SELON LE STATUT DE FINANCEMENT DU PROJET ET LA RÉGION.....	39
TABLEAU 17.	NOMBRE DE PROJETS FINANCÉS AU VOLET 5 SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET L'ANNÉE	40
TABLEAU 18.	APPRÉCIATION DES RESPONSABLES DE PROJET DES CONDITIONS GÉNÉRALES D'ADMISSIBILITÉ POUR LE DÉPÔT D'UN PROJET	41
TABLEAU 19.	APPRÉCIATION DES RESPONSABLES DE PROJET DE LA MÉTHODE DE DIFFUSION DU PROGRAMME	42
TABLEAU 20.	APPRÉCIATION DES RESPONSABLES DE PROJET DES PROCÉDURES LIÉES À UNE DEMANDE DE PROJET ET AUX RAPPORTS	43
TABLEAU 21.	APPRÉCIATION DES RESPONSABLES DE PROJET DES CRITÈRES D'ÉVALUATION	46
TABLEAU 22.	APPRÉCIATION DES RESPONSABLES DE PROJET DES RÈGLES D'ATTRIBUTION DES SUBVENTIONS.....	49
TABLEAU 23.	NIVEAU D'IMPORTANCE DES BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	69
TABLEAU 24.	NIVEAU D'IMPORTANCE DES BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE NON DIFFÉRENCIÉS EN FONCTION DU STATUT DE L'ÉLÈVE (IMMIGRANT OU NON) SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE.....	70

TABLEAU 25.	NIVEAU D'IMPORTANCE DES BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE POUR LES ÉLÈVES QUI NE SONT PAS ISSUS DE L'IMMIGRATION SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	71
TABLEAU 26.	NIVEAU D'IMPORTANCE DES BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE POUR LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	72
TABLEAU 27.	BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE SELON LES RESPONSABLES DE PROJET POUR LESQUELS LES BESOINS NE SONT PAS DIFFÉRENCIÉS EN FONCTION DE LA RÉGION D'ORIGINE.....	74
TABLEAU 28.	BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION EN FONCTION DU STATUT DE RÉSIDENCE SELON LES RESPONSABLES DE PROJET.....	78
TABLEAU 29.	BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION OU NON SELON LES RESPONSABLES DE PROJET POUR LESQUELS LES BESOINS NE SONT PAS DIFFÉRENCIÉS EN FONCTION DU STATUT.....	80
TABLEAU 30.	BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE DES ÉLÈVES QUI NE SONT PAS ISSUS DE L'IMMIGRATION SELON LES RESPONSABLES DE PROJET POUR LESQUELS LES BESOINS SONT DIFFÉRENCIÉS EN FONCTION DU STATUT	81
TABLEAU 31.	BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION EN FONCTION DU STATUT DE RÉSIDENCE (RÉFUGIÉ OU PERMANENT) SELON LES RESPONSABLES DE PROJET.....	83
TABLEAU 32.	ÉLÈVES IMMIGRANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION SELON LA RÉGION ET L'ANNÉE.....	97
TABLEAU 33.	ÉLÈVES IMMIGRANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION SELON LA LANGUE MATERNELLE ET L'ANNÉE	98
TABLEAU 34.	ÉLÈVES IMMIGRANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION SELON L'INDICE DE MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE (IMSE) DE L'ÉCOLE (NOTE 1) ET L'ANNÉE – ÉCART TABLEAU 5.....	98
TABLEAU 35.	PERTINENCE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES LES PLUS FRÉQUEMMENT OFFERTES AUX ÉLÈVES IMMIGRANTS DANS LE CADRE DES VOILETS 2 ET 3 SELON LES RESPONSABLES DE PROJET	100
TABLEAU 36.	ADÉQUATION ENTRE LA PERTINENCE ET L'OFFRE DES PRATIQUES DANS LE CADRE DES VOILETS 2 ET 3 SELON LES RESPONSABLES DE PROJET	101
TABLEAU 37.	EFFICACITÉ DES PROJETS DU VOILET 2 SUR LA MISE EN PLACE DE NOUVEAUX MODES D'INTÉGRATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS SELON LES RESPONSABLES DE PROJET.....	105
TABLEAU 38.	EFFICACITÉ DES PROJETS DU VOILET 2 SUR LA MISE EN PLACE DE NOUVEAUX MODES D'INTÉGRATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	106
TABLEAU 39.	EFFICACITÉ DES PROJETS DU VOILET 3 POUR SOUTENIR LES ÉLÈVES IMMIGRANTS EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE SELON LES RESPONSABLES DE PROJET	106
TABLEAU 40.	EFFICACITÉ DES PROJETS DU VOILET 3 POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES IMMIGRANTS EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	107
TABLEAU 41.	RAPIDITÉ DE DÉPISTAGE ET UTILISATION DE L'OUTIL DIAGNOSTIQUE EN MATHÉMATIQUE SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	110
TABLEAU 42.	APPRÉCIATION DES RESPONSABLES DE PROJET DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS D'INTÉGRATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS	116
TABLEAU 43.	NOMBRE D'INSCRIPTIONS AUX FORMATIONS OFFERTES PAR LA DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES SELON L'ANNÉE	125
TABLEAU 44.	ORDRE D'ENSEIGNEMENT OÙ TRAVAILLENT LES PARTICIPANTS AUX FORMATIONS.....	126
TABLEAU 45.	NIVEAU DE SATISFACTION DES PARTICIPANTS AUX FORMATIONS	127
TABLEAU 46.	PRINCIPALES SOURCES DE SATISFACTION DES PERSONNES QUI SE DISENT SATISFAITES OU TRÈS SATISFAITES DE L'OFFRE GLOBALE DE FORMATION	127
TABLEAU 47.	MODALITÉS QUI ONT FACILITÉ LA PARTICIPATION AUX FORMATIONS.....	128

TABLEAU 48.	APPRÉCIATION DES PARTICIPANTS DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE FORMATION	129
TABLEAU 49.	FACTEURS QUI FAVORISENT L'UTILISATION ET LE TRANSFERT DES NOUVEAUX APPRENTISSAGES	130
TABLEAU 50.	NOMBRE ET PROPORTION D'ÉCOLES PAR COMMISSION SCOLAIRE CONCERNÉES PAR LA SOUSSION ET LA RÉALISATION D'UN PROJET DU VOLET 1	145
TABLEAU 51.	NOMBRE ET PROPORTION D'ÉCOLES PAR COMMISSION SCOLAIRE CONCERNÉES PAR LA SOUSSION ET LA RÉALISATION D'UN PROJET DU VOLET 2	146
TABLEAU 52.	NOMBRE ET PROPORTION D'ÉCOLES PAR COMMISSION SCOLAIRE CONCERNÉES PAR LA SOUSSION ET LA RÉALISATION D'UN PROJET DU VOLET 3	147
TABLEAU 53.	NOMBRE ET PROPORTION D'ÉCOLES PAR COMMISSION SCOLAIRE CONCERNÉES PAR LA SOUSSION ET LA RÉALISATION D'UN PROJET DU VOLET 4	148
TABLEAU 54.	NOMBRE ET PROPORTION D'ÉCOLES PAR COMMISSION SCOLAIRE CONCERNÉES PAR LA SOUSSION ET LA RÉALISATION D'UN PROJET DU VOLET 5	149
TABLEAU 55.	RÉPARTITION DES MONTANTS MAXIMAUX PAR COMMISSION SCOLAIRE EN 2009-2010	161
TABLEAU 56.	NIVEAU D'IMPORTANCE DES BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE POUR QUI LES BESOINS NE SONT PAS DIFFÉRENCIÉS EN FONCTION DE LA RÉGION D'ORIGINE	165
TABLEAU 57.	NIVEAU D'IMPORTANCE DES BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE EN FONCTION DE LA RÉGION D'ORIGINE SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	166
TABLEAU 58.	NIVEAU D'IMPORTANCE DES BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE SELON LA RÉGION D'ORIGINE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	170
TABLEAU 59.	BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION EN FONCTION DE LA RÉGION D'ORIGINE SELON LES RESPONSABLES DE PROJET	173
TABLEAU 60.	BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION EN FONCTION DE LA RÉGION D'ORIGINE SELON LES RESPONSABLES DE PROJET	176

Liste des figures

FIGURE 1.	NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DES RESPONSABLES DE PROJET DANS LE RÉSEAU DE L'ÉDUCATION	19
FIGURE 2.	NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DES RESPONSABLES DE PROJET DANS L'EXÉCUTION DE TÂCHES LIÉES À L'INTÉGRATION SCOLAIRE OU À L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE	19
FIGURE 3.	NOMBRE DE RESPONSABLES DE PROJET SELON LE VOLET ET LE STATUT DE FINANCEMENT DU PROJET.....	21
FIGURE 4.	NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DES DE DANS LE RÉSEAU DE L'ÉDUCATION	22
FIGURE 5.	NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DES DE DANS UN EMPLOI DE DIRECTION.....	22
FIGURE 6.	NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS À UNE FORMATION DANS LE RÉSEAU DE L'ÉDUCATION	23
FIGURE 7.	NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS À UNE FORMATION DANS L'EXÉCUTION DE TÂCHES OU D'ACTIVITÉS LIÉES À L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS OU À L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE	23
FIGURE 8.	ORDRE D'ENSEIGNEMENT DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS À UNE FORMATION	23
FIGURE 9.	NOMBRE DE PROJETS SOUMIS AU VOLET 1 SELON LE STATUT DE FINANCEMENT DU PROJET ET L'ANNÉE.....	27
FIGURE 10.	NOMBRE DE PROJETS SOUMIS AU VOLET 2, SELON LE STATUT DE FINANCEMENT DU PROJET ET L'ANNÉE.....	29
FIGURE 11.	NOMBRE DE PROJETS SOUMIS AU VOLET 3 SELON LE STATUT DE FINANCEMENT DU PROJET ET L'ANNÉE.....	32
FIGURE 12.	NOMBRE DE PROJETS SOUMIS AU VOLET 4, SELON LE STATUT DE FINANCEMENT DU PROJET ET L'ANNÉE.....	35
FIGURE 13.	NOMBRE DE PROJETS SOUMIS AU VOLET 5, SELON LE STATUT DE FINANCEMENT DU PROJET ET L'ANNÉE.....	38
FIGURE 14.	DEGRÉ DE FACILITÉ À COMBLER L'ÉCART ENTRE LE MONTANT DEMANDÉ À LA DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET LE BUDGET TOTAL DU VOLET SELON LES RESPONSABLES DE PROJET	50
FIGURE 15.	FACTEURS QUI FACILITENT LA RÉALISATION DES PROJETS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	52
FIGURE 16.	FACTEURS QUI NUISENT À LA RÉALISATION DES PROJETS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	53
FIGURE 17.	RÉPARTITION DES RÉPONSES DES RESPONSABLES DE PROJET QUI ONT CONNU DES DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES OU QUI N'EN ONT PAS CONNU LORS DE LA RÉALISATION DE LEUR PROJET	54
FIGURE 18.	FACTEURS QUI NUISENT À LA RÉALISATION DES PROJETS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE SELON LES RESPONSABLES DE PROJET	55
FIGURE 19.	FACTEURS QUI FACILITENT LA RÉALISATION DES PROJETS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE SELON LES RESPONSABLES DE PROJET	57
FIGURE 20.	RÉPARTITION DES RÉPONSES DES RESPONSABLES DE PROJET QUI ONT CONNU DES DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES OU QUI N'EN ONT PAS CONNU LORS DE L'ÉLABORATION ET DU DÉPÔT DE LEUR PROJET.....	58
FIGURE 21.	FACTEURS QUI ONT NUI À L'ÉLABORATION OU AU DÉPÔT DES PROJETS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE SELON LES RESPONSABLES DE PROJET	59

FIGURE 22.	FACTEURS QUI ONT FACILITÉ L'ÉLABORATION ET LE DÉPÔT DES PROJETS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE SELON LES RESPONSABLES DE PROJET	60
FIGURE 23.	RAISONS POUR LESQUELLES DES RESPONSABLES DE PROJET N'ONT PAS SOUMIS DE PROJET	62
FIGURE 24.	PRINCIPALES RÉGIONS D'ORIGINE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	68
FIGURE 25.	PRINCIPALES RÉGIONS D'ORIGINE DE LA MAJORITÉ DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION QUI FRÉQUENTENT L'ÉTABLISSEMENT SELON LES RESPONSABLES DE PROJET POUR LESQUELS LES BESOINS SONT DIFFÉRENCIÉS EN FONCTION DE LA RÉGION D'ORIGINE.....	75
FIGURE 26.	STATUT DE RÉSIDENCE QUI CARACTÉRISE LE MIEUX LA MAJORITÉ DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION QUI FRÉQUENTENT L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE SELON LES RESPONSABLES DE PROJET.....	78
FIGURE 27.	STATUT DE RÉSIDENCE QUI CARACTÉRISE LE MIEUX LA MAJORITÉ DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION QUI FRÉQUENTENT L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE SELON LES RESPONSABLES DE PROJET.....	82
FIGURE 28.	MOMENT AUQUEL LES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS SONT IDENTIFIÉS COMME ÉTANT EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE À L'AIDE DE L'OUTIL DIAGNOSTIQUE EN MATHÉMATIQUE SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE.....	109
FIGURE 29.	AUTRES MOYENS UTILISÉS POUR IDENTIFIER LES ÉLÈVES IMMIGRANTS EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE SELON LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	110
FIGURE 30.	NOMBRE D'ORGANISMES QUI ONT PARTICIPÉ À UN PROJET DU VOLET 4 SELON LE TYPE D'ORGANISME.....	115
FIGURE 31.	NOMBRE D'ORGANISMES QUI ONT PARTICIPÉ À UN PROJET DU VOLET 4 SELON LA RÉGION	116
FIGURE 32.	ÉLÉMENTS QUI ONT FACILITÉ LA COLLABORATION ENTRE LE MILIEU ET LES ORGANISMES SELON LES RESPONSABLES DE PROJET	117
FIGURE 33.	ÉLÉMENTS QUI ONT FACILITÉ LA COLLABORATION ENTRE LE MILIEU ET LES FAMILLES	119
FIGURE 34.	ÉLÉMENTS QUI ONT NUI À LA COLLABORATION ENTRE LE MILIEU ET LES FAMILLES.....	119
FIGURE 35.	ÉLÉMENTS QUI ONT FACILITÉ LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES SELON LES RESPONSABLES DE PROJET...	121

Liste des graphiques

GRAPHIQUE 1. STRUCTURE DE DÉCLARATION DES BESOINS IDENTIFIÉS PAR LES RESPONSABLES DE PROJETS D'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES IMMIGRANTS	76
--	----

Liste des annexes

ANNEXE 1 – STRATÉGIE D'ÉCHANTILLONNAGE ET TAUX DE RÉPONSE PAR VOLET POUR LES RESPONSABLES DE PROJET.....	143
ANNEXE 2 – NOMBRE ET PROPORTION D'ÉCOLES PAR COMMISSION SCOLAIRE SELON LE VOLET	145
ANNEXE 3 – CONDITIONS PARTICULIÈRES DES VOLETS.....	151
ANNEXE 4 – QUESTIONS UTILISÉES POUR L'ÉVALUATION DES PROJETS SOUMIS POUR CHACUN DES VOLETS	154
ANNEXE 5 – LISTE DES MONTANTS MAXIMAUX DISPONIBLES PAR COMMISSION SCOLAIRE EN 2009-2010	161
ANNEXE 6 – LISTE DES BESOINS PRIORITAIRES ET SECONDAIRES SELON LES ORIENTATIONS EN INTÉGRATION SCOLAIRE ET EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE	162
ANNEXE 7 – NIVEAU D'IMPORTANCE DES BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE ET EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE	165
ANNEXE 8 – BESOINS DES ÉLÈVES EN INTÉGRATION SCOLAIRE ET EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE EN FONCTION DE LA RÉGION D'ORIGINE SELON LES RESPONSABLES DE PROJET	173

INTRODUCTION

Adoptée en 1998, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport vise, d'une part, à favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et, d'autre part, à préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste. La Politique se fonde sur trois grands principes. Le premier, qui concerne la promotion de *l'égalité des chances*, est celui selon lequel l'école doit remplir sa mission auprès de l'ensemble des élèves qui lui sont confiés; le deuxième touche *la maîtrise du français en tant que langue commune de la vie publique*; le troisième, *l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste*, énonce qu'il incombe à l'école de promouvoir l'éducation à la citoyenneté pour préparer les élèves à jouer un rôle actif dans la démocratie québécoise par l'adhésion aux valeurs, aux codes et aux normes qui la caractérisent.

Dans la foulée de la mise en œuvre de la Politique, un plan d'action a été élaboré pour préciser les responsabilités du milieu scolaire en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle et les mesures à déployer au regard des grandes visées de la Politique.

La Direction de la recherche et de l'évaluation du Ministère a procédé à l'évaluation de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, tant sur le plan de sa pertinence et de sa mise en œuvre que sur celui de son efficacité pour, entre autres, alimenter la réflexion et orienter les discussions qui concernent les suites de la Politique. Cette évaluation porte sur les années 2005-2006 à 2009-2010. Il importe de mentionner que, par la suite, à la lumière notamment des premiers résultats de cette évaluation, le Ministère a apporté des changements aux modalités de financement de la Politique, et que certains volets ont été fusionnés, dans le but d'aider le réseau scolaire à répondre à l'ensemble des besoins liés à l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration.

Ce rapport d'évaluation comprend sept chapitres. Le premier présente la Politique et ses composantes, le deuxième traite de la stratégie d'évaluation, alors que le troisième aborde l'évaluation de la mise en œuvre de la Politique. Quant au quatrième chapitre, il s'intéresse à l'analyse des besoins des élèves immigrants et issus de l'immigration sous l'angle de la pertinence des orientations de la Politique pour combler ces besoins. Les trois chapitres suivants évaluent l'efficacité de la Politique auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés, le partage de la responsabilité de l'intégration des élèves et l'offre de formation pour soutenir le personnel scolaire. La conclusion dégage les principaux constats tirés de l'évaluation.

1

LA POLITIQUE D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : UN APERÇU

1.1 Un rappel historique

À la suite d'une recommandation de la Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996) et du rapport de l'UNESCO *L'éducation : un trésor est caché dedans* (1996), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a confié à un groupe de travail interministériel et à un comité-conseil le mandat de rédiger une politique qui préciserait les responsabilités de l'école en matière d'intégration des élèves immigrants et d'éducation interculturelle. C'est ainsi qu'en décembre 1998, le Ministère publiait la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*¹, qui établit les principes sur lesquels l'école québécoise doit s'appuyer pour garantir le droit à l'éducation et favoriser une socialisation commune à une population de plus en plus diversifiée sur le plan linguistique, ethnique, social, culturel et religieux.

Cette politique s'inspire des multiples réflexions et des orientations des 15 années qui l'ont précédée, dont des rapports Chancy (1985)² et Latif (1988)³, et de deux avis du Conseil supérieur de l'éducation (1987; 1993). Elle s'inscrit aussi dans le respect du Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation *Prendre le virage du succès* (1996). La Politique est destinée au personnel de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, secondaire et collégial de tous les réseaux et secteurs d'enseignement : public et privé, francophone et anglophone, jeunes et adultes, enseignement général et professionnel et enseignement ordinaire et formation continue.

Rappelons qu'avant l'énoncé de la Politique, les établissements scolaires faisaient déjà des efforts pour favoriser l'intégration des élèves immigrants. Entre autres, depuis 1969⁴, les commissions scolaires de la région montréalaise offrent des classes d'accueil aux jeunes immigrants nouvellement arrivés pour leur permettre d'acquérir les bases essentielles à l'apprentissage de la langue française. Par la suite, avec la création de certaines lois linguistiques, telles que la Charte de la langue française (1977), la composition de la population scolaire s'est redéfinie, plus particulièrement dans le secteur francophone. Elle est passée d'une population francophone d'implantation ancienne sensiblement homogène à une population diversifiée en

¹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1998), *Une école d'avenir – Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, 48 p. Dans le but d'alléger le texte, le terme *Politique* sera utilisé pour désigner la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

² *L'école québécoise et les communautés culturelles* est un rapport publié en 1985 sous la responsabilité de Max Chancy, alors président du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles. Les travaux de ce comité s'inscrivaient dans la suite des orientations générales concernant la Politique envers les communautés culturelles, énoncées par le gouvernement du Québec par l'entremise de la Politique québécoise de la langue française (1977), de la Politique québécoise du développement culturel (1978) ainsi que du Plan d'action à l'intention des communautés culturelles (1981).

³ Le deuxième rapport *L'école québécoise et les communautés culturelles* a été déposé en 1988 par Georges Latif, alors coordonnateur du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles. Le rapport Latif s'inscrit dans la suite des travaux qui ont mené au rapport Chancy (1985) et du rapport *L'école québécoise et les communautés culturelles* publié en 1987.

⁴ Il importe de se rappeler que c'est en 1969 qu'a été promulguée la Loi pour promouvoir la langue française au Québec (projet de loi 63).

fonction de la langue, de la religion et de la culture. Malgré l'absence, à cette époque, d'une politique qui encadrerait les pratiques des établissements scolaires, le Ministère avait créé certaines mesures et certains programmes pour soutenir le milieu scolaire au regard de ces changements. Par exemple, le Programme d'enseignement des langues d'origine a été lancé en 1978, alors que la mesure relative à l'encadrement organisationnel et pédagogique lié à la concentration ethnique a été établie en 1988.

1.2 La Politique, son plan d'action et les guides de subvention qui en découlent

1.2.1 LA POLITIQUE

La Politique a pour objectif général de favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et de préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste. Pour ce faire, elle retient deux dimensions : l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle.

La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle voit le jour dans la foulée des travaux des années 1990, repris en 1998. La première dimension de la Politique, l'intégration, est définie comme un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation, qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références qui concernent l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. L'intégration se voit donc comme un processus qui va dans les deux sens, en exigeant d'un côté des efforts d'adaptation et d'adhésion aux valeurs communes de la part des élèves immigrants et, d'un autre côté, une ouverture à la diversité et la mise en œuvre de moyens précis de la part des milieux social et scolaire qui les accueillent.

La deuxième dimension, l'éducation interculturelle, se définit, selon la Politique, comme toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité. Pour que cette démarche éducative soit une réussite, elle suppose que chacun prenne conscience de ses appartenances culturelles et pose un regard sur sa propre socialisation pour surmonter ses préjugés quant à l'altérité, de quelque forme qu'elle soit, pour ainsi mieux communiquer avec l'autre.

Les principes d'action sur lesquels se base la Politique pour traiter de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse se rattachent à certains fondements de l'éducation, de même qu'aux énoncés gouvernementaux qui sous-tendent l'intégration des personnes immigrantes à la société québécoise. Le premier principe concerne la promotion de *l'égalité des chances*, par laquelle l'école a l'obligation de remplir sa mission (l'instruction, la socialisation et la qualification) auprès de l'ensemble des élèves qui lui sont confiés, quelles que soient leurs caractéristiques (origine ethnique, langue maternelle, condition sociale, sexe, allégeance religieuse, etc.). Par le deuxième principe, *la maîtrise du français en tant que langue commune de la vie publique*, la Politique souligne qu'il revient principalement à l'école québécoise de contribuer à la maîtrise et à l'utilisation du français, qui est la langue commune grâce à laquelle les Québécois de toute origine peuvent communiquer entre eux et participer au développement de la société québécoise.

L'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste, qui constitue le troisième principe, énonce qu'il incombe à l'école de promouvoir l'éducation à la citoyenneté pour préparer les élèves, jeunes ou adultes, à jouer un rôle actif dans la démocratie québécoise par l'adhésion aux valeurs, aux codes et aux normes qui la caractérisent, et par la connaissance des institutions qui l'incarnent, de même que par l'exercice des droits et des responsabilités que cette démocratie leur reconnaît comme citoyens.

Pour atteindre son objectif principal, qui est d'intégrer les élèves immigrants et de préparer l'ensemble des élèves à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste, la Politique énonce huit orientations qui précisent les responsabilités du milieu scolaire en ces matières. Les trois premières se rattachent à la dimension d'intégration scolaire et les autres à celle d'éducation interculturelle. Notons que cette évaluation s'est concentrée sur cinq des huit grandes orientations de la Politique (orientations 1, 2, 3, 5 et 6).

▪ **INTÉGRATION SCOLAIRE**

1. La responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement.
2. La réussite des élèves immigrants nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée.
3. L'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration.

▪ **ÉDUCATION INTERCULTURELLE**

4. L'apprentissage du français doit être considéré comme un processus continu.
5. Le français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture, sera valorisé par la communauté éducative.
6. Le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire.
7. Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise.
8. La diversité ethnoculturelle de la société québécoise doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire.

1.2.2 LE PLAN D'ACTION ET LES GUIDES DE SUBVENTION QUI EN DÉCOULENT

Pour rendre possible la mise en œuvre des huit orientations de la Politique, un plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle a été élaboré en 1998⁵. Ce plan d'action, d'une durée initiale de quatre ans, a vu ses actions se prolonger jusqu'à aujourd'hui. Il présente cinq objectifs :

1. Mettre en œuvre la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle dans les établissements d'enseignement;
2. Faciliter l'intégration de tous les élèves immigrants nouvellement arrivés dans leur école;

⁵ Dans le but d'alléger le texte, le terme *Plan d'action* sera utilisé pour désigner le Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998-2002).

3. Savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste;
4. S'assurer de la formation initiale et continue appropriée au personnel scolaire et mettre en place un réseau d'échanges;
5. Assurer le suivi et l'évaluation du Plan d'action.

À ces objectifs sont associées 11 mesures qui indiquent au Ministère ainsi qu'aux acteurs du milieu scolaire les gestes qu'ils sont appelés à faire au regard des grandes visées d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Pour mettre en œuvre le Plan d'action, la Direction des services aux communautés culturelles a élaboré deux guides qui permettent aux commissions scolaires, et à l'ensemble du milieu scolaire, de présenter des projets qui s'inscrivent dans les objectifs du Plan d'action, dans le but d'obtenir un soutien financier pour les réaliser.

Le *Guide de présentation de projets à l'intention des commissions scolaires* contient quatre volets d'activités pour lesquels il est possible d'obtenir un soutien financier. Le volet 1, Valorisation du français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture, se divise en deux sous-volets : 1.1 – Activités de communication et d'échange entre élèves francophones et non francophones et 1.2 – Accès aux ressources culturelles associées à la langue française. Le volet 2 s'intitule Innovation dans les pratiques d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, alors que le volet 3 a pour titre Aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire. Enfin, le Partenariat école-famille-communauté représente le volet 4. Le deuxième guide élaboré par la Direction des services aux communautés culturelles, soit le *Guide de présentation des projets à l'intention des milieux scolaires : programme de rapprochement interculturel en milieu scolaire*, contient le volet 5. Le tableau 1 présente l'association théorique entre les orientations de la Politique, les mesures du Plan d'action et les volets qui découlent des guides de subvention.

Tableau 1. Association entre les orientations de la Politique, les mesures du Plan d'action et les volets de subvention

ORIENTATIONS DE LA POLITIQUE	MESURES DU PLAN D'ACTION	VOLETS DE SUBVENTION
1. La responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement.	Mesure 3 : S'assurer de l'élaboration et de la mise sur pied de divers modèles d'intervention adaptés à chacun des milieux et qui ont pour objet de faire partager la responsabilité de l'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés par l'ensemble des acteurs scolaires non seulement à l'intérieur de l'établissement d'enseignement, mais aussi dans la communauté éducative.	Volet 2 : Innovation dans les pratiques d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français Volet 4 : Partenariat école-famille-communauté
2. La réussite des élèves immigrants nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée.	Mesure 4 : Favoriser la réussite scolaire des élèves immigrants nouvellement arrivés qui sont en situation de grand retard scolaire.	Volet 3 : Aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire

ORIENTATIONS DE LA POLITIQUE	MESURES DU PLAN D'ACTION	VOLETS DE SUBVENTION
3. L'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration.	Mesure 3 ⁶ : 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 immigrants nouvellement arrivés par l'ensemble des acteurs scolaires non seulement à l'intérieur de l'établissement d'enseignement, mais aussi dans la communauté éducative.	Volet 4 : Partenariat école-famille-communauté
4. L'apprentissage du français doit être considéré comme un processus continu.	Mesure 5 : Faciliter l'apprentissage continu du français, langue commune, chez tous les élèves.	Non couvert
5. Le français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture, sera valorisé par la communauté éducative.	Mesure 6 : Contribuer à la valorisation du français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture.	Volet 1 : Valorisation du français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture
6. Le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire.	Mesure 7 : Éduquer les élèves à la connaissance du patrimoine collectif, à la reconnaissance de la diversité et au respect des valeurs démocratiques.	Volet 5 : Programme de rapprochement interculturel en milieu scolaire
7. Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise.	Mesure 9 : Soutenir le personnel scolaire par une formation appropriée.	Non couvert
8. La diversité ethnoculturelle de la société québécoise doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire.	Mesure 8 : Assurer une juste représentation de la diversité ethnoculturelle dans le milieu scolaire.	Non couvert

⁶ La mesure 3 est associée à l'orientation 1 de la Politique dans son opérationnalisation, mais théoriquement à l'orientation 3.

Trois mesures du Plan d'action ne sont pas associées directement à une orientation de la Politique, car elles sont considérées comme transversales, c'est-à-dire qu'elles permettent de mettre en œuvre l'ensemble des orientations.

Ces mesures sont :

- Mesure 1 : Informer le personnel des commissions scolaires et des établissements d'enseignement publics et privés des principes et des orientations contenus dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle et des mesures du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.
- Mesure 2 : Soutenir les commissions scolaires, les établissements d'enseignement collégial et les établissements d'enseignement primaire et secondaire privés dans l'élaboration d'une politique interne et d'un plan d'action qui tiennent compte des orientations contenues dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.
- Mesure 10 : Soutenir le personnel scolaire par la création d'un réseau d'échanges.

Finalement, la mesure 11 du Plan d'action renvoie à son suivi et à son évaluation. Elle n'est donc liée à aucune orientation de la Politique ni à aucun volet de subvention.

1.2.3 LES ALLOCATIONS

La principale allocation destinée à la mise en œuvre de la Politique et du Plan d'action correspond à la mesure 30210, de laquelle découlent les cinq volets de subvention exposés dans les guides de présentation de projets qui favorisent la mise en place, par les établissements scolaires, de modèles d'intervention et de projets en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Les projets financés se répartissent selon les cinq volets de subvention énumérés précédemment. Un montant maximal de subvention par projet, par année, est attribué à chacun des volets :

- Volet 1 – Valorisation du français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture :
1 500 \$ pour le sous-volet 1.1 (Accès aux ressources culturelles associées à la langue française);
2 000 \$ pour le sous-volet 1.2 (Activités de communication et d'échange entre élèves francophones et non francophones)
- Volet 2 – Innovation dans les pratiques d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français : 10 000 \$
- Volet 3 – Aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : 10 000 \$
- Volet 4 – Partenariat école-famille-communauté : 15 000 \$
- Volet 5 – Programme de rapprochement interculturel en milieu scolaire : 1 500 \$ + 1 800 \$ de frais de transport

La répartition du financement total attribué à chacun des volets pour les années 2007-2008 à 2009-2010 est présentée au tableau 2. Il est à noter que les montants consentis pour la mise en œuvre de la Politique et du Plan d'action par l'intermédiaire de la mesure 30210 ne représentent qu'une partie des budgets consacrés à l'intégration des élèves issus des communautés culturelles.

Tableau 2. Ressources financières attribuées pour la réalisation des projets liés aux cinq volets de subvention pour les années 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010

ANNÉES SCOLAIRES	VOLET 1 (\$)	VOLET 2 (\$)	VOLET 3 (\$)	VOLET 4 (\$)	VOLET 5 (\$)	TOTAL (\$)
2007-2008	316 801	130 090	60 720	234 031	84 088	825 730
2008-2009	320 336	156 287	51 235	336 355	119 824	984 037
2009-2010	328 288	185 792	102 942	361 929	74 105	1 053 056

Source : documents administratifs de la Direction des services aux communautés culturelles

Les règles de financement sont les suivantes :

- Une allocation pour le fonctionnement de base qui comprend :
 - Un montant de base par commission scolaire et un montant additionnel à titre d'allocation pour les besoins particuliers, qui regroupe deux mesures précises : la première touche l'intégration des élèves issus de l'immigration (soutien pédagogique, perfectionnement pour le personnel enseignant, élaboration d'outils d'enseignement et d'évaluation, etc.) et la seconde est liée à la connaissance de la langue et de la culture d'origine (Programme d'enseignement des langues d'origine⁷).
 - Une allocation par ordre d'enseignement liée à l'enseignement et aux autres dépenses éducatives.
 - Des ajustements, dont l'ajustement pour l'élève recevant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. L'allocation liée au Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français⁸ est accordée lorsque les résultats de l'évaluation de la compétence langagière confirment l'admissibilité de l'élève. En 2009-2010, le budget de ce programme était de 29 700 000 \$.
- Une allocation comme aide additionnelle aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
- Une allocation comme aide additionnelle aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en milieu défavorisé.
- Une allocation pour l'ajout de ressources pour les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

⁷ Le Programme d'enseignement des langues d'origine contribue à mettre en œuvre les orientations 1 et 6 de la Politique de même que les mesures 4 et 7 du Plan d'action.

⁸ Le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français contribue à mettre en œuvre la première orientation de la Politique de même que la mesure 3 du Plan d'action.

Il est à noter que ces règles correspondent à celles qui avaient cours au moment de l'étude. De nouveaux paramètres ont été mis en place pour le financement des services aux élèves issus de l'immigration au secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire⁹. Ces services incluent les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et les services de soutien pour les élèves issus de l'immigration. La révision des paramètres repose sur une volonté de simplifier et de rendre plus équitable le soutien apporté par le Ministère. Elle vise également à aider les commissions scolaires à répondre de façon plus intégrée à un ensemble de besoins liés à l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration.

1.3 Les élèves issus de l'immigration

Lorsqu'on s'intéresse aux élèves issus de l'immigration, il est pertinent, voire essentiel, de savoir s'ils sont d'immigration récente ou non. Pour ce faire, le lieu de naissance de l'élève et de ses parents est habituellement utilisé. Les élèves nés à l'étranger sont des élèves immigrants de première génération. Ils sont considérés comme étant d'immigration récente ou nouvellement arrivés. Les élèves nés au Canada, mais dont au moins un des parents est né à l'étranger, sont des élèves immigrants dits de « deuxième génération ».

Depuis l'adoption de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle en 1998, le nombre d'élèves immigrants de première génération qui fréquentent le système scolaire québécois a augmenté, et ce, au préscolaire, au primaire et au secondaire (tableau 3). Cela est un effet direct des politiques d'immigration gouvernementales. Plus précisément, entre les années scolaires 1997-1998 et 2009-2010, le nombre d'immigrants de première génération a connu une augmentation de plus de 15 000 élèves au préscolaire et au primaire et de près de 10 000 élèves au secondaire, alors que le nombre total d'élèves qui fréquentaient le système scolaire québécois a diminué durant cette période. Si l'on s'attarde plus particulièrement aux années prises en compte dans cette évaluation, on note que le nombre d'élèves de première et de deuxième génération a généralement augmenté entre 2005-2006 et 2009-2010 pour le préscolaire, le primaire et le secondaire. En 2009-2010, plus d'un million d'élèves fréquentaient le système scolaire québécois (préscolaire, primaire et secondaire), dont 8,4 % étaient des élèves de première génération et 17 % de première et de deuxième génération réunis.

⁹ Les règles budgétaires de fonctionnement pour les commissions scolaires comprennent de nouveaux paramètres pour le financement des services aux élèves issus de l'immigration au secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. Une **nouvelle allocation pour l'accueil et la francisation** remplace l'ajustement pour les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ainsi que le montant pour l'intégration des élèves issus de l'immigration et le montant pour la connaissance de la langue et de la culture d'origine. Pour connaître les règles de 2012-2013, consulter le *Guide administratif à l'intention des commissions scolaires 2012-2013* sur le site Web du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Tableau 3. Nombre et proportion d'élèves fréquentant le système scolaire québécois en fonction du statut de génération et de l'ordre d'enseignement pour les années 1997-1998 et 2005-2006 à 2009-2010

Ordre d'enseignement	Statut	1997-1998		2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010	
		N	% par ordre	N	% par ordre	N	% par ordre	N	% par ordre	N	% par ordre	N	% par ordre
Préscolaire	1 ^{re} génération	3 590	3,3 %	5 394	6,0 %	5 539	6,2 %	5 705	6,3 %	5 838	6,4 %	6 038	6,5 %
	2 ^e génération	18 364	16,8 %	11 296	12,6 %	10 958	12,2 %	11 849	13,1 %	12 190	13,5 %	12 851	13,9 %
	Autres élèves	87 392	79,9 %	73 171	81,4 %	73 213	81,6 %	72 568	80,5 %	72 516	80,1 %	73 551	79,6 %
Sous-total		109 346	100,0 %	89 861	100,0 %	89 710	100,0 %	90 122	100,0 %	90 544	100,0 %	92 440	100,0 %
Primaire	1 ^{re} génération	27 408	4,8 %	33 800	6,6 %	35 360	7,1 %	36 845	7,6 %	38 383	8,1 %	40 379	8,6 %
	2 ^e génération	82 280	14,5 %	67 964	13,2 %	65 025	13,1 %	64 991	13,5 %	63 259	13,4 %	63 260	13,5 %
	Autres élèves	458 661	80,7 %	411 348	80,2 %	395 053	79,7 %	379 850	78,9 %	369 477	78,4 %	363 224	77,8 %
Sous-total		568 349	100,0 %	513 112	100,0 %	495 438	100,0 %	481 686	100,0 %	471 119	100,0 %	466 863	100,0 %
Secondaire	1 ^{re} génération	30 370	6,5 %	34 021	7,0 %	34 754	7,1 %	35 850	7,4 %	37 859	8,0 %	39 392	8,6 %
	2 ^e génération	58 908	12,7 %	61 562	12,6 %	63 307	12,9 %	62 756	13,0 %	62 139	13,1 %	60 662	13,2 %
	Autres élèves	374 545	80,8 %	391 374	80,4 %	392 318	80,0 %	385 183	79,6 %	373 493	78,9 %	360 091	78,3 %
Sous-total		463 823	100,0 %	486 957	100,0 %	490 379	100,0 %	483 789	100,0 %	473 491	100,0 %	460 145	100,0 %
Total		1 141 518		1 089 930		1 075 527		1 055 597		1 035 154		1 019 448	

Sources : bases de données pour la Direction des services aux communautés culturelles 1997-1998, 2005-2006 et 2006-2007 : MELS-SPRS-DRSI, système EDM, 2007; 2007-2008 à 2009-2010 : MELS-SPRS-DRSI, système Charlemagne, septembre 2010.

Note 1 : Les données représentent les élèves âgés de 21 ans et moins inscrits dans le système scolaire québécois (préscolaire, primaire et secondaire) qui ont fréquenté le réseau public, privé ou gouvernemental.

Note 2 : Les élèves immigrants dont le pays de naissance des parents n'est pas connu ont été répartis entre les élèves immigrants de deuxième génération et ceux qui ne sont pas immigrants (autres élèves), en proportion.

En ce qui concerne l'origine des élèves immigrants de première génération, l'examen du tableau 4 permet de constater que ceux-ci viennent en majorité de l'Asie pour les années 2005-2006 et 2006-2007 et en majorité de l'Amérique pour les années 2007-2008 à 2009-2010. Si l'on s'attarde plus particulièrement aux sous-continent, les plus importantes proportions d'élèves immigrants pour les années évaluées viennent de l'Asie orientale, de l'Afrique du Nord, de l'Amérique du Sud et de l'Europe occidentale et orientale. En 2009-2010, plus de la moitié des immigrants de première génération qui fréquentaient le système scolaire au préscolaire, au primaire et au secondaire venaient de ces territoires. Notons également que le nombre d'immigrants venus de pays francophones, comme ceux de l'Afrique du Nord et des Antilles, a connu une augmentation importante au cours des cinq années à l'étude.

Tableau 4. Nombre d'élèves immigrants de première génération fréquentant le système scolaire québécois en fonction de leur région d'origine¹⁰ pour les années 2005-2006 à 2009-2010

CONTINENT	RÉGION	2005-2006	% TOTAL ANNUUEL GLOBAL	2006-2007	% TOTAL ANNUUEL GLOBAL	2007-2008	% TOTAL ANNUUEL GLOBAL	2008-2009	% TOTAL ANNUUEL GLOBAL	2009-2010	% TOTAL ANNUUEL GLOBAL
AFRIQUE	centrale	2 346	3,2 %	2 417	3,2 %	2 433	3,1 %	2 533	3,1 %	2 623	3,1 %
	du Nord	8 129	11,1 %	8 912	11,8 %	9 702	12,4 %	10 497	12,8 %	11 920	13,9 %
	méridionale	78	0,1 %	85	0,1 %	89	0,1 %	92	0,1 %	100	0,1 %
	occidentale	1 390	1,9 %	1 471	1,9 %	1 637	2,1 %	1 875	2,3 %	2 145	2,5 %
	orientale	1 768	2,4 %	1 871	2,5 %	1 870	2,4 %	1 980	2,4 %	2 173	2,5 %
TOTAL AFRIQUE		13 711	18,7 %	14 756	19,5 %	15 731	20,1 %	16 977	20,7 %	18 961	22,1 %
AMÉRIQUE	centrale	3 424	4,7 %	3 830	5,1 %	4 435	5,7 %	5 033	6,1 %	4 959	5,8 %
	du Nord	3 902	5,3 %	4 219	5,6 %	4 844	6,2 %	5 428	6,6 %	5 957	6,9 %
	du Sud	6 296	8,6 %	6 690	8,8 %	7 156	9,1 %	7 562	9,2 %	8 000	9,3 %
	Antilles et Bermudes	6 254	8,5 %	6 208	8,2 %	6 365	8,1 %	6 860	8,4 %	7 527	8,8 %
TOTAL AMÉRIQUE		19 876	27,1 %	20 947	27,7 %	22 800	29,1 %	24 883	30,3 %	26 443	30,8 %
ASIE	du Sud-Est	2 413	3,3 %	2 473	3,3 %	2 584	3,3 %	2 868	3,5 %	3 055	3,6 %
	méridionale	4 422	6,0 %	4 217	5,6 %	3 904	5,0 %	3 753	4,6 %	3 632	4,2 %
	occidentale et centrale	2 697	3,7 %	2 571	3,4 %	2 461	3,1 %	2 407	2,9 %	2 247	2,6 %
	orientale	8 634	11,8 %	8 785	11,6 %	9 056	11,6 %	9 193	11,2 %	9 217	10,7 %
	Moyen-Orient	4 105	5,6 %	4 447	5,9 %	4 425	5,6 %	4 554	5,5 %	4 734	5,5 %
TOTAL ASIE		22 271	30,4 %	22 493	29,7 %	22 430	27,7 %	22 775	27,7 %	22 885	26,4 %
EUROPE	méridionale	1 929	2,6 %	1 735	2,3 %	1 581	2,0 %	1 462	1,8 %	1 352	1,6 %
	occidentale	7 408	10,1 %	7 558	10,0 %	7 644	9,8 %	7 815	9,5 %	7 865	9,2 %
	orientale	6 966	9,5 %	7 113	9,4 %	7 173	9,1 %	7 068	8,6 %	7 208	8,4 %
	septentrionale	804	1,1 %	795	1,1 %	768	1,0 %	800	1,0 %	817	1,0 %
TOTAL EUROPE		17 107	23,4 %	17 201	22,7 %	17 166	21,9 %	17 145	20,9 %	17 242	20,1 %
Océanie		188	0,3 %	197	0,3 %	204	0,3 %	244	0,3 %	238	0,3 %
TOTAL Océanie		188	0,3 %	197	0,3 %	204	0,3 %	244	0,3 %	238	0,3 %
NON PRÉCISÉ		62	0,1 %	59	0,1 %	69	0,1 %	56	0,1 %	40	0,0 %
TOTAL NON PRÉCISÉ		62	0,1 %	59	0,1 %	69	0,1 %	56	0,1 %	40	0,0 %
TOTAL GLOBAL		73 215		75 653		78 400		82 080		85 809	

Sources : bases de données pour la Direction des services aux communautés culturelles 1998-1999, 2005-2006 et 2006-2007 : MELS-SPRS-DRSI, système EDM, 2007; 2007-2008 à 2009-2010 : MELS-SPRS-DRSI, système Charlemagne, septembre 2010.

Note 1 : Les données représentent les élèves âgés de 21 ans et moins inscrits dans le système scolaire québécois qui ont fréquenté le réseau public, privé ou gouvernemental.

¹⁰ Les pays d'origine sont regroupés en régions en fonction de la catégorisation utilisée par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles dans ses statistiques sur l'immigration permanente au Québec.

La répartition des effectifs en fonction de la région de résidence présentée au tableau 5 retient les huit régions qui reçoivent le plus d'élèves immigrants. Les résultats indiquent que la majorité des élèves immigrants de première génération habitent la région de Montréal (56,7 % en 2009-2010). La Montérégie est la deuxième région qui accueille le plus d'immigrants (13,0 %) et Laval est la troisième (7,5 %).

Par ailleurs, les proportions d'élèves immigrants de première et de deuxième génération parmi l'ensemble des élèves de la région varient grandement d'une région à l'autre, mais ne dépassent pas 15 %, sauf pour Montréal, l'Outaouais, la Montérégie et Laval. À la différence des autres régions, on observe à Montréal plus d'élèves immigrants que d'élèves non immigrants. En effet, en 2009-2010, les deux tiers des élèves montréalais (63,8 %) étaient immigrants de première ou de deuxième génération. À l'exception de l'Estrie, toutes les régions ont connu une augmentation de leur proportion d'élèves immigrants parmi l'ensemble des élèves entre 2005-2006 et 2009-2010.

Une régionalisation des élèves immigrants de première génération a été constatée durant les années d'observation. Ainsi, Montréal, qui représentait 58,8 % des élèves immigrants de première génération au Québec en 2005-2006, a vu cette proportion diminuer de deux points de pourcentage durant la seconde moitié des années 2000, alors que le poids de certaines régions, notamment Laval et la Montérégie, a augmenté.

Tableau 5. Nombre et proportion d'élèves fréquentant le système scolaire québécois en fonction du statut de génération et de leur région de résidence pour les années 2005-2006 à 2009-2010

Région	Statut	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010	
		N	% par région	N	% par région	N	% par région	N	% par région	N	% par région
Capitale-Nationale (03)	1 ^{re} génération	3 741	4,6 %	3 901	4,8 %	4 048	5,1 %	4 379	5,6 %	4 551	6,0 %
	2 ^e génération	3 215	3,9 %	5 957	7,4 %	6 370	8,0 %	6 571	8,4 %	6 815	8,9 %
	Autres élèves	75 208	91,5 %	71 180	87,8 %	68 833	86,9 %	67 036	86,0 %	65 045	85,1 %
	Sous-total	82 164	100,0 %	81 038	100,0 %	79 251	100,0 %	77 986	100,0 %	76 411	100,0 %
Estrie (05)	1 ^{re} génération	2 375	5,4 %	2 445	5,7 %	2 535	6,0 %	2 555	6,1 %	2 492	6,1 %
	2 ^e génération	1 622	3,7 %	1 195	2,8 %	1 308	3,1 %	1 168	2,8 %	1 115	2,7 %
	Autres élèves	39 655	90,8 %	39 359	91,5 %	38 477	90,9 %	37 834	91,0 %	37 107	91,1 %
	Sous-total	43 652	100,0 %	42 999	100,0 %	42 320	100,0 %	41 557	100,0 %	40 714	100,0 %
Montréal (06)	1 ^{re} génération	43 058	18,4 %	43 699	18,9 %	44 621	19,6 %	46 646	20,6 %	48 645	21,6 %
	2 ^e génération	82 537	35,3 %	81 209	35,1 %	80 712	35,4 %	80 276	35,5 %	95 037	42,2 %
	Autres élèves	108 482	46,3 %	106 519	46,0 %	102 400	45,0 %	99 470	43,9 %	81 629	36,2 %
	Sous-total	234 077	100,0 %	231 427	100,0 %	227 733	100,0 %	226 392	100,0 %	225 311	100,0 %
Outaouais (07)	1 ^{re} génération	2 467	4,7 %	2 611	5,0 %	2 704	5,3 %	2 807	5,7 %	2 998	6,2 %
	2 ^e génération	5 345	10,1 %	5 571	10,7 %	5 687	11,2 %	5 786	11,7 %	5 915	12,2 %
	Autres élèves	44 879	85,2 %	43 684	84,2 %	42 252	83,4 %	40 989	82,7 %	39 613	81,6 %
	Sous-total	52 691	100,0 %	51 866	100,0 %	50 643	100,0 %	49 582	100,0 %	48 526	100,0 %
Laval (13)	1 ^{re} génération	4 448	7,9 %	4 899	8,6 %	5 357	9,5 %	5 900	10,5 %	6 466	11,4 %
	2 ^e génération	15 981	28,4 %	16 767	29,6 %	17 312	30,7 %	17 831	31,6 %	18 547	32,7 %
	Autres élèves	35 829	63,7 %	35 043	61,8 %	33 648	59,7 %	32 712	58,0 %	31 632	55,8 %
	Sous-total	56 258	100,0 %	56 709	100,0 %	56 317	100,0 %	56 443	100,0 %	56 645	100,0 %
Lanaudière (14)	1 ^{re} génération	1 227	1,7 %	1 418	2,0 %	1 579	2,3 %	1 808	2,7 %	1 931	2,9 %
	2 ^e génération	2 657	3,8 %	2 836	4,1 %	3 013	4,4 %	3 199	4,8 %	3 433	5,2 %
	Autres élèves	66 680	94,5 %	65 742	93,9 %	64 166	93,3 %	62 296	92,6 %	60 704	91,9 %
	Sous-total	70 564	100,0 %	69 996	100,0 %	68 758	100,0 %	67 303	100,0 %	66 068	100,0 %
Laurentides	1 ^{re} génération	2 005	2,4 %	2 170	2,6 %	2 302	2,8 %	2 406	3,0 %	2 559	3,3 %

Région	Statut	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010	
		N	% par région	N	% par région	N	% par région	N	% par région	N	% par région
	2^e génération	4 297	5,2 %	4 357	5,3 %	4 360	5,4 %	4 464	5,6 %	4 542	5,8 %
(15)	Autres élèves	76 263	92,4 %	75 494	92,0 %	74 243	91,8 %	72 163	91,3 %	70 588	90,9 %
	Sous-total	82 565	100,0 %	82 021	100,0 %	80 905	100,0 %	79 033	100,0 %	77 689	100,0 %
	1^{re} génération	9 334	4,4 %	9 806	4,6 %	10 237	4,9 %	10 654	5,3 %	11 177	5,6 %
Montérégie	2^e génération	18 562	8,7 %	18 735	8,9 %	18 939	9,1 %	19 211	9,5 %	19 564	9,8 %
(16)	Autres élèves	185 412	86,9 %	182 493	86,5 %	178 155	85,9 %	172 870	85,3 %	168 330	84,6 %
	Sous-total	213 308	100,0 %	211 034	100,0 %	207 331	100,0 %	202 735	100,0 %	199 071	100,0 %
	1^{re} génération	4 560	1,8 %	4 704	1,9 %	5 017	2,1 %	4 925	2,1 %	4 990	2,2 %
Autres régions*	2^e génération	3 637	1,4 %	3 588	1,4 %	3 864	1,6 %	3 573	1,5 %	3 467	1,5 %
	Autres élèves	246 454	96,8 %	240 145	96,7 %	233 458	96,3 %	225 625	96,4 %	220 556	96,3 %
	Sous-total	254 651	100,0 %	248 437	100,0 %	242 339	100,0 %	234 123	100,0 %	229 013	100,0 %
	Total	1 089 930		1 075 527		1 055 597		1 035 154		1 019 448	

Sources : bases de données pour la Direction des services aux communautés culturelles 1998-1999, 2005-2006 et 2006-2007 : MELS-SPRS-DRSI, système EDM, 2007; 2007-2008 à 2009-2010 : MELS-SPRS-DRSI, système Charlemagne, septembre 2010.

Note 1 : Les données représentent les élèves âgés de 21 ans et moins inscrits dans le système scolaire québécois qui ont fréquenté le réseau public, privé ou gouvernemental.

Note 2 : Les élèves immigrants dont le pays de naissance des parents n'est pas connu ont été répartis entre les élèves immigrants de deuxième génération et ceux qui ne sont pas immigrants (autres élèves), en proportion.

En résumé, on note que le nombre d'élèves immigrants de première génération est en augmentation constante au préscolaire, au primaire et au secondaire depuis la création de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle en 1998. En outre, pour les huit régions considérées, soit celles qui accueillent le plus d'élèves immigrants, le nombre d'élèves immigrants de première et de deuxième génération a augmenté entre 2005-2006 et 2009-2010. À Montréal, en 2009-2010, les deux tiers des élèves sont immigrants de première ou de deuxième génération.

Les élèves immigrants de première génération viennent principalement de l'Asie orientale, de l'Afrique du Nord et de l'Europe occidentale et orientale. La proportion du nombre d'élèves immigrants qui viennent de l'Afrique du Nord est en augmentation, alors que celles de l'Europe du Nord et de l'Asie orientale sont en diminution.

2 LA STRATÉGIE D'ÉVALUATION

2.1 Les questions et les aspects d'évaluation

L'évaluation de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle s'intéresse aux trois aspects d'évaluation suivants :

- la mise en œuvre, qui permet de distinguer, parmi les activités réalisées, celles à maintenir, à améliorer ou à enlever pour tenir compte des objectifs ou des élèves touchés;
- la pertinence, qui permet de vérifier l'adéquation entre les besoins établis ou la problématique soulevée et la nature ou les particularités de la Politique et de ses orientations;
- l'efficacité, qui permet de mesurer le degré d'atteinte des objectifs.

Six questions se rattachent à ces aspects d'évaluation. Elles sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 6. Questions et aspects d'évaluation

QUESTIONS D'ÉVALUATION	ASPECTS D'ÉVALUATION
Les actions à réaliser pour obtenir un soutien financier lié aux cinq volets qui découlent du Plan d'action conviennent-elles au milieu scolaire ou doivent-elles être améliorées?	Mise en œuvre
Dans quelle mesure les règles d'attribution des subventions contribuent-elles à soutenir les écoles dans l'intégration des élèves immigrants?	Mise en œuvre
Dans quelle mesure les besoins des élèves en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle sont-ils couverts par les orientations de la Politique?	Pertinence
Dans quelle mesure les pratiques éducatives appliquées auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés sont-elles appropriées et suffisamment rapides?	Efficacité
Dans quelle mesure le volet 4, qui porte sur le partenariat école-famille-communauté, permet-il le partage de la responsabilité de l'intégration des élèves immigrants entre l'ensemble des acteurs?	Efficacité
Dans quelle mesure l'offre de formation élaborée par la Direction des services aux communautés culturelles permet-elle de soutenir le personnel scolaire?	Efficacité

Les résultats seront présentés dans l'ordre des questions du tableau 6. Les deux premières questions, qui renvoient à l'évaluation de la mise en œuvre des cinq volets de subvention, seront abordées dans le troisième chapitre, alors que les quatre autres seront abordées une à une dans les chapitres subséquents.

2.2 La collecte des données

2.2.1 DOCUMENTATION ET DONNÉES ADMINISTRATIVES

La collecte des données administratives qui concernent les cinq volets de subvention et les formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles a été effectuée par l'analyse de l'information présente dans la documentation disponible (dossiers papier, bilans et fichiers de reddition de comptes) pour les cinq années scolaires couvertes par l'évaluation. Les analyses qui portent sur les formations offertes par la Direction se limitent aux années 2008-2009 et 2009-2010. Par ailleurs, le personnel de la Direction a aussi été sollicité pour compléter l'information qui ne se trouvait pas dans les documents.

2.2.2 GROUPES DE DISCUSSION

Dans le but d'approfondir la réflexion sur l'intégration scolaire des élèves immigrants nouvellement arrivés et sur l'éducation interculturelle, deux groupes de discussion ont été réalisés en avril 2011. Onze conseillers pédagogiques, recrutés sur invitation parmi les 31 membres de la Table de concertation sur la francisation et l'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés, formaient le premier groupe. Ils représentaient différentes écoles primaires et secondaires de la province, toutes publiques et du réseau francophone. Le deuxième groupe de discussion réunissait, pour sa part, six conseillers pédagogiques du Sous-comité de réflexion en éducation interculturelle des commissions scolaires de l'île de Montréal, qui représentaient le réseau public francophone et anglophone.

2.2.3 AVIS D'EXPERTS

Devant l'importance et la particularité des sujets que représentent l'intégration scolaire des élèves immigrants et l'éducation interculturelle de tous les élèves, l'avis de quatre experts a été sollicité pour obtenir un éclairage complémentaire sur les questions que pose cette évaluation. Ceux-ci ont été ciblés par les membres du comité d'évaluation, considérant que ces experts possédaient une très bonne connaissance du contexte dans lequel a été élaborée la Politique de même que des questions d'intégration scolaire des élèves immigrants et d'éducation interculturelle. Des entrevues individuelles ont été réalisées au printemps 2011 auprès de ces personnes.

2.2.4 QUESTIONNAIRES

Trois types de répondants ont été interrogés par questionnaire dans le cadre de cette évaluation, soit les personnes qui ont soumis un projet au cours des cinq années évaluées, que le projet ait été accepté ou refusé par la suite, et que nous désignerons tout au long de ce rapport par les responsables de projet; les directions d'école qui participent à un projet financé; et les personnes qui ont participé à au moins une formation en éducation interculturelle offerte par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2008-2009 et en 2009-2010. Des prétests pour valider les outils ont été effectués en janvier 2011, et leur mise en ligne a eu lieu au printemps de la même année.

2.3 La description des répondants aux questionnaires

2.3.1 RESPONSABLES DE PROJET

Le nombre de répondants potentiels pour le groupe des responsables de projet était de 276 personnes, responsables de 322 projets différents. Des 151 personnes qui ont accédé au questionnaire (54,7 %), 33 ont commencé à le remplir, mais n'ont pas fourni un nombre suffisant de réponses¹¹. Cent dix-huit répondants ont été finalement considérés pour les analyses (42,8 % de l'échantillon de départ).

Les figures 1 et 2 présentent respectivement leur nombre d'années d'expérience dans le réseau de l'éducation et dans l'exécution de tâches ou d'activités liées à l'intégration des élèves immigrants ou à l'éducation interculturelle. Les responsables de projet possèdent, pour la majorité, plusieurs années d'expérience dans le réseau de l'éducation (67,8 % possèdent plus de 10 années), tandis que plus du tiers (34,7 %) accumulent plus de 10 années d'expérience au regard de tâches et d'activités liées à l'intégration des élèves immigrants ou à l'éducation interculturelle.

Figure 1. Nombre d'années d'expérience des responsables de projet dans le réseau de l'éducation

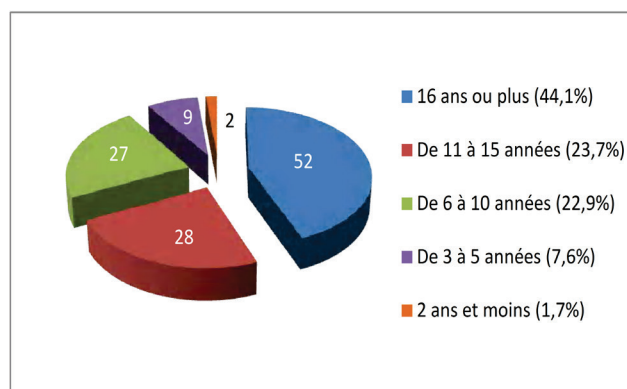
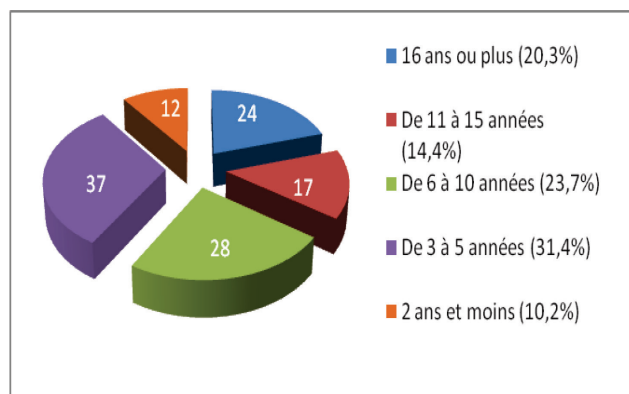


Figure 2. Nombre d'années d'expérience des responsables de projet dans l'exécution de tâches liées à l'intégration scolaire ou à l'éducation interculturelle



Source : questionnaire destiné aux responsables de projet (N = 118)

Compte tenu de la particularité des volets de subvention, cinq versions du questionnaire à l'intention des responsables de projet ont d'abord été créées à partir d'une base commune de questions¹². Chacune des cinq versions du questionnaire a ensuite été séparée en deux, une à l'intention des responsables dont le projet a été accepté et une pour les responsables dont le projet a été refusé. Somme toute, 10 versions du questionnaire à l'intention des responsables de projet ont été distribuées dans le réseau scolaire dans le cadre de cette évaluation.

¹¹ Les répondants qui ont rempli moins de 50 % du questionnaire ont été exclus de l'évaluation.

¹² Tout au long du rapport, les analyses alterneront entre les questions communes posées à l'ensemble des responsables de projet et les questions particulières à chacun des volets, ce qui fera varier constamment le total de répondants (N). Pour éviter toute confusion, le « N » sera toujours rapporté en note sous les tableaux et les figures ou mentionné dans le texte.

Une même personne peut être responsable de plus d'un projet dans des volets semblables ou différents pour les deux années en observation. Des critères de priorité ont été établis pour l'envoi des versions du questionnaire pour éviter qu'une même personne ait à répondre à un nombre trop élevé de versions. Peu importe le nombre de projets sous la responsabilité d'une personne, celle-ci ne pouvait être sollicitée que pour répondre à un maximum de deux versions du questionnaire. De plus, ces deux versions devaient faire référence à des projets qui s'inscrivaient dans des volets différents.

Le choix des versions du questionnaire à transmettre aux répondants a donc été établi en fonction d'une séquence précise, qui tient compte des critères de priorité suivants :

- Critère 1 : nombre de projets soumis (un ou plusieurs);
- Critère 2 : année de soumission du ou des projets (priorité à l'année 2009-2010);
- Critère 3 : acceptation ou refus du projet pour subvention (priorité aux projets acceptés);
- Critère 4 : volets de subvention sollicités (priorité, dans l'ordre, aux volets 3, 5, 2, 4, 1);
- Critère 5 : soumission d'un maximum de deux projets différents qui s'inscrivent dans des volets distincts pour un même répondant.

En fonction de cette séquence, 93 des 118 responsables de projet (78,8 %) ont répondu à seulement une version du questionnaire, c'est-à-dire pour un seul projet soumis. Les 25 autres (21,2 %) ont répondu à deux versions du questionnaire : 15 responsables de projet ont répondu pour deux projets acceptés, 9 ont répondu pour un projet accepté et un projet refusé et 1 personne a répondu pour deux projets refusés. Ainsi, bien que l'échantillon de responsables de projet soit constitué de 118 répondants, ces derniers ont fourni des renseignements sur 143 projets. L'annexe 1 présente la répartition des répondants à ce questionnaire pour chacun des volets.

Le tableau 7 présente le nombre de répondants au questionnaire destiné aux responsables de projet. Les résultats sont ventilés en fonction du nombre de projets soumis, dont le financement a été accepté ou refusé. On note un taux de réponse des responsables de projet de 44,4 % pour les projets soumis, de 45,2 % pour les projets acceptés et de 40,7 % pour les projets refusés.

Tableau 7. Nombre et proportion de responsables de projet qui ont répondu au questionnaire selon le volet et le statut du projet

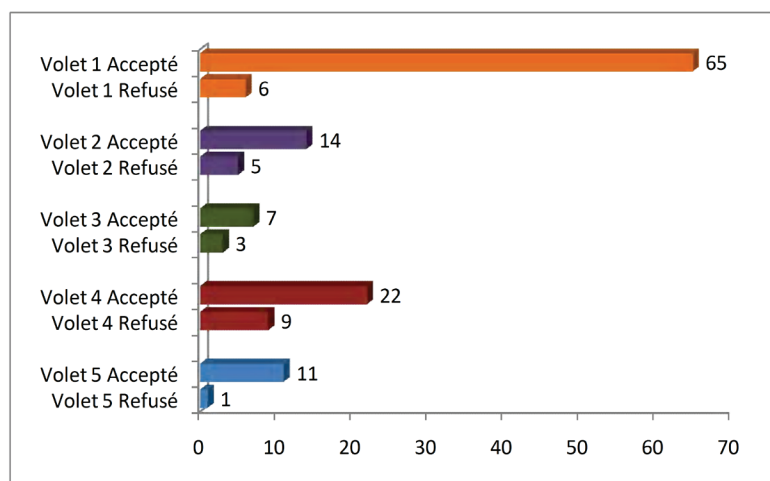
	PROJETS SOUMIS			PROJETS ACCEPTÉS			PROJETS REFUSÉS		
	POTENTIELS	RÉPONDANTS	%	POTENTIELS	RÉPONDANTS	%	POTENTIELS	RÉPONDANTS	%
VOLET 1	179	71	39,7	161	65	40,4	18	6	33,3
VOLET 2	39	19	48,7	30	14	46,7	9	5	55,6
VOLET 3	24	10	41,7	15	7	46,7	9	3	33,3
VOLET 4	51	31	60,8	30	22	73,3	21	9	42,9
VOLET 5	29	12	41,4	27	11	40,7	2	1	50,0
TOTAL	322	143	44,4	263	119	45,2	59	24	40,7

Sources : documents administratifs de la Direction des services aux communautés culturelles et questionnaire destiné aux responsables de projet

Considéré dans son ensemble, le taux de réponse au questionnaire destiné aux responsables de projet est de près de 45,0 %, ce qui correspond à un taux satisfaisant pour un sondage de ce type. Les réponses obtenues aux questions communes, posées à l'ensemble des répondants, permettront de tirer des conclusions somme toute représentatives de la situation.

Cependant, certains sous-groupes présentent peu de répondants par volet de subvention. Entre autres, tous les sous-groupes de responsables de projets refusés ont moins de 10 répondants. Les résultats des analyses réalisées à partir de ces sous-groupes devront donc être interprétés avec prudence.

Figure 3. Nombre de responsables de projet selon le volet et le statut de financement du projet



Source : questionnaire destiné aux responsables de projet (N = 143)

2.3.2 LES DIRECTIONS D'ÉCOLE QUI PARTICIPENT À UN PROJET

L'échantillon de directeurs d'école sollicités pour répondre au questionnaire était de 186 personnes. Quarante-quatre d'entre eux ont accédé au questionnaire, onze ont répondu « non » à la question filtre¹³ et treize ont commencé à remplir le questionnaire, mais n'ont pas fourni un nombre suffisant de réponses pour être considérés dans l'analyse¹⁴. Le nombre de répondants se situe finalement à 60 (32,3 % de l'échantillon de départ). Ce taux de réponse n'est pas très élevé, mais il permet tout de même de tirer des résultats intéressants pour l'évaluation.

Les figures 4 et 5 présentent respectivement le nombre d'années d'expérience des directeurs d'école dans le réseau de l'éducation et dans leur poste de direction. Près des trois quarts d'entre eux possèdent 16 années ou plus d'expérience dans le réseau de l'éducation, et 38,3 % accumulent plus de 10 années d'expérience dans un emploi de direction.

¹³ La question filtre était : « Les dossiers du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) indiquent qu'au cours des deux dernières années (2008-2009, 2009-2010), votre école a été impliquée dans la mise en œuvre d'un projet en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle financé par la DSCC [Direction des services aux communautés culturelles] du MELS. Est-ce exact? » Le nombre relativement élevé de répondants de directions d'école qui ne semblaient pas connaître les projets mis en œuvre est préoccupant.

¹⁴ Les répondants qui ont rempli moins de 50 % du questionnaire ont été exclus de l'évaluation.

Figure 4. Nombre d'années d'expérience des DE dans le réseau de l'éducation

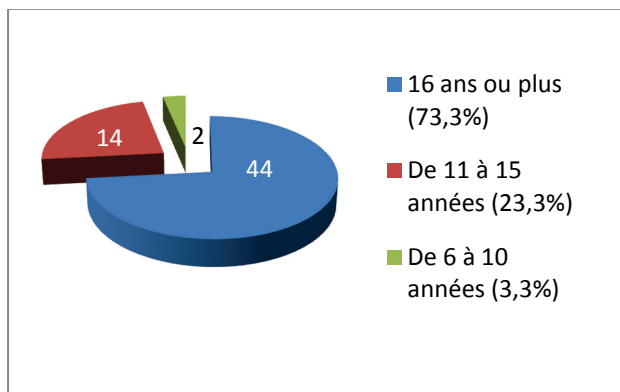
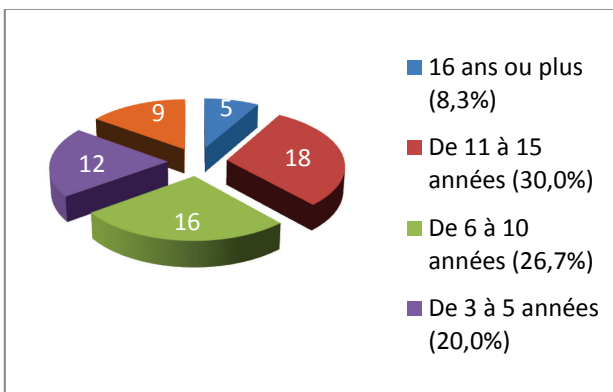


Figure 5. Nombre d'années d'expérience des DE dans un emploi de direction



Source : Questionnaire destiné aux directrices et directeurs d'écoles (N = 60)

Par ailleurs, plusieurs projets associés aux cinq volets de subvention peuvent être rattachés à une même école. À cet effet, les écoles des 60 répondants au questionnaire destiné aux directions d'école participaient à la réalisation d'un total de 110 projets, répartis comme suit : 43 projets dans le volet 1; 17 dans le volet 2; 9 dans le volet 3; 26 dans le volet 4; et 15 dans le volet 5. Tout comme le questionnaire à l'intention des responsables de projet, celui destiné aux directions d'école contenait une série de questions communes et une série de questions particulières aux volets de subvention. En ce sens, les analyses réalisées toucheront parfois l'ensemble des répondants et parfois un sous-groupe de répondants en fonction d'un volet précis.

2.3.3 PERSONNES QUI ONT PARTICIPÉ À UNE FORMATION INTERCULTURELLE OFFERTE PAR LA DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES

L'échantillon de participants à au moins une formation interculturelle offerte par la Direction des services aux communautés culturelles entre 2008 et 2010 est composé de 269 personnes. Cent treize d'entre eux ont accédé au questionnaire (42,0 %), onze ont commencé à le remplir, mais n'ont pas fourni un nombre suffisant de réponses pour être considérés dans l'analyse¹⁵, et trois ont répondu « non » à la question filtre¹⁶. Le nombre de répondants est finalement de 99 personnes (36,8 % de l'échantillon de départ). Il est suffisant pour faire des analyses intéressantes dans le cadre de cette étude.

Les figures 6 et 7 présentent respectivement les années d'expérience accumulées par les participants à une formation dans le réseau de l'éducation et dans l'exécution de tâches ou d'activités liées à l'intégration des élèves immigrants ou à l'éducation interculturelle. Près de 70,0 % d'entre eux possèdent plus de 10 années d'expérience dans le réseau de l'éducation, tandis que plus du quart accumulent plus de 10 années d'expérience au regard de tâches liées à l'intégration des élèves immigrants.

¹⁵ Les répondants qui ont rempli moins de 50 % du questionnaire ont été exclus de l'évaluation.

¹⁶ La question filtre était : « Les dossiers du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) indiquent qu'au cours des deux dernières années (2008-2009, 2009-2010), votre école a été impliquée dans la mise en œuvre d'un projet en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle financé par la DSCC [Direction des services aux communautés culturelles] du MELS. Est-ce exact? »

Figure 6. Nombre d'années d'expérience des participantes et participants à une formation dans le réseau de l'éducation

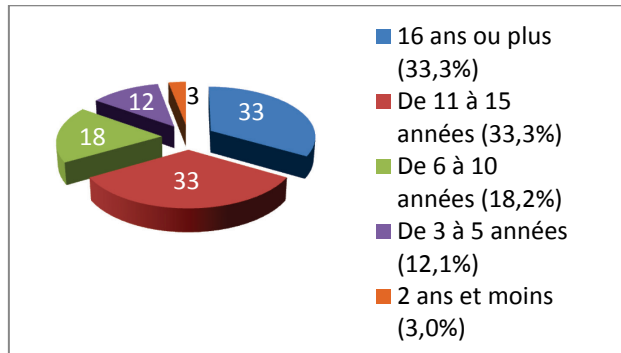
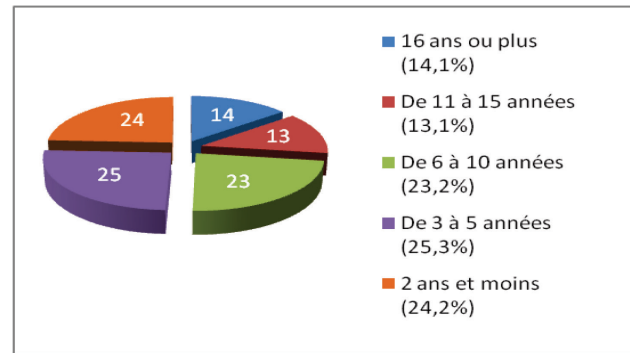


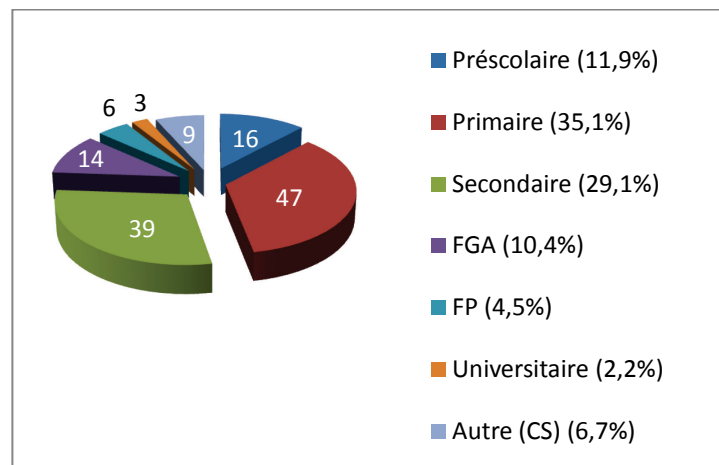
Figure 7. Nombre d'années d'expérience des participantes et participants à une formation dans l'exécution de tâches ou d'activités liées à l'intégration des élèves immigrants ou à l'éducation interculturelle



Source : Questionnaire destiné aux personnes ayant participé à au moins une formation interculturelle (N = 99)

Par ailleurs, tel que l'illustre la figure suivante, près de la moitié de ces personnes (47,0 %) travaillent au préscolaire ou au primaire, 29,1 % travaillent au secondaire et 10,4 % travaillent à l'éducation des adultes.

Figure 8. Ordre d'enseignement des participantes et participants à une formation



Source : Questionnaire destiné aux participantes et participants à la formation (N = 134). Plus d'un choix pouvait être indiqué.

2.4 Le traitement et l'analyse des données

Les données quantitatives contenues dans les documents administratifs, de même que celles obtenues lors de la collecte par questionnaires, ont été analysées à l'aide de ces deux logiciels de traitement statistique : *Statistical Analysis System* et *Statistical Package for the Social Sciences*. Pour faciliter l'interprétation des questions ouvertes, les propos ont été distribués dans des catégories, puis traités de façon quantitative. Une analyse de contenu a été réalisée pour les propos tirés des entrevues individuelles auprès des experts et des groupes de discussion. Ces propos ont été regroupés par thèmes et par occurrences, de façon à en faire ressortir les idées principales.

Il importe également de mentionner que la majorité des répondants viennent du milieu scolaire, exception faite de certains des experts interrogés. Leur point de vue est donc dominant dans les résultats. Par ailleurs, compte tenu de la petite taille de quelques sous-groupes, certaines analyses comparatives entre ces sous-groupes n'ont pu être réalisées. Dans le même ordre d'idées, lorsque le nombre de répondants est inférieur à 20, le nombre de personnes concernées a été indiqué. Enfin, l'analyse des données porte sur la situation de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle telle qu'elle était durant les années scolaires 2005-2006 à 2009-2010. Comme cela a été mentionné en introduction, les règles d'attribution des subventions ont connu des changements importants depuis la fin de l'étude, notamment quant aux règles budgétaires pour l'attribution des subventions aux commissions scolaires pour la mise en œuvre des projets.

3

L'ACCESSIBILITÉ AU SOUTIEN FINANCIER ET SON ATTRIBUTION : UNE ANALYSE DE LA MISE EN ŒUVRE

Ce chapitre a pour but de répondre aux deux premières questions d'évaluation, qui portent sur l'attribution du soutien financier offert par la Direction des services aux communautés culturelles aux établissements scolaires pour la réalisation de projets liés à l'intégration scolaire des élèves immigrants et à l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves. Ces deux questions sont les suivantes :

- Les actions à réaliser pour obtenir du soutien financier lié aux cinq volets qui découlent du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle conviennent-elles au milieu scolaire ou doivent-elles être améliorées?
- Dans quelle mesure les règles d'attribution des subventions contribuent-elles à soutenir les écoles dans l'intégration des élèves immigrants?

Avant de répondre à ces questions, une description en détail des cinq volets de subvention sera présentée. Suivra l'appréciation des répondants aux différents questionnaires relativement aux aspects suivants : les conditions d'admissibilité, l'évaluation des demandes de financement, les règles d'attribution des subventions et la réalisation des projets.

Les montants de subvention autorisés et le financement attribué pour chacun des volets ont été présentés au point 1.2.3.

3.1 La description des volets de soutien financier

De 2005-2006 à 2009-2010¹⁷, quatre volets de financement étaient proposés par la Direction des services aux communautés culturelles aux commissions scolaires pour faciliter la réalisation de projets en lien avec l'intégration à l'école québécoise et la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Un cinquième volet de financement était également mis à la disposition des établissements scolaires pour favoriser la réalisation de projets axés sur le rapprochement et les échanges interculturels. Les prochains paragraphes décrivent ces cinq volets et les projets qui leur sont associés.

▪ Volet 1 – La valorisation du français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture

Au moment de l'évaluation, deux sous-volets composaient le volet 1. Il s'agit du sous-volet 1.1, qui s'intitule Activités de communication et d'échange entre élèves francophones et non francophones, et du sous-volet 1.2, appelé Accès aux ressources culturelles associées à la langue française. Depuis 2011, ces deux sous-volets ont été fusionnés et constituent un seul et même volet. Cela dit, compte tenu de la période couverte par l'évaluation, ils sont présentés tels qu'ils étaient en 2009-2010.

¹⁷ L'information descriptive au sujet des volets 1 à 5 est tirée du *Guide de présentation de projets à l'intention des commissions scolaires 2009-2010*. Ce guide a été mis à jour depuis et est accessible sur le site Web du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=746>.

3.1.1 DESCRIPTION DU VOLET 1

- Description du sous-volet 1.1 – Activités de communication et d'échange entre élèves francophones et non francophones

L'objectif de ce sous-volet est d'amener les élèves allophones à valoriser et à employer le français, outil indispensable à leur intégration scolaire et sociale. Les projets présentés doivent permettre le rapprochement entre les élèves immigrants et les élèves francophones, tout en contribuant à l'apprentissage et au renforcement du vivre-ensemble ainsi qu'au développement d'un sentiment d'appartenance au Québec. Ces projets constituent, pour les élèves francophones, l'occasion d'interagir avec des camarades immigrants, en s'ouvrant à la diversité ethnoculturelle de la société québécoise pluraliste.

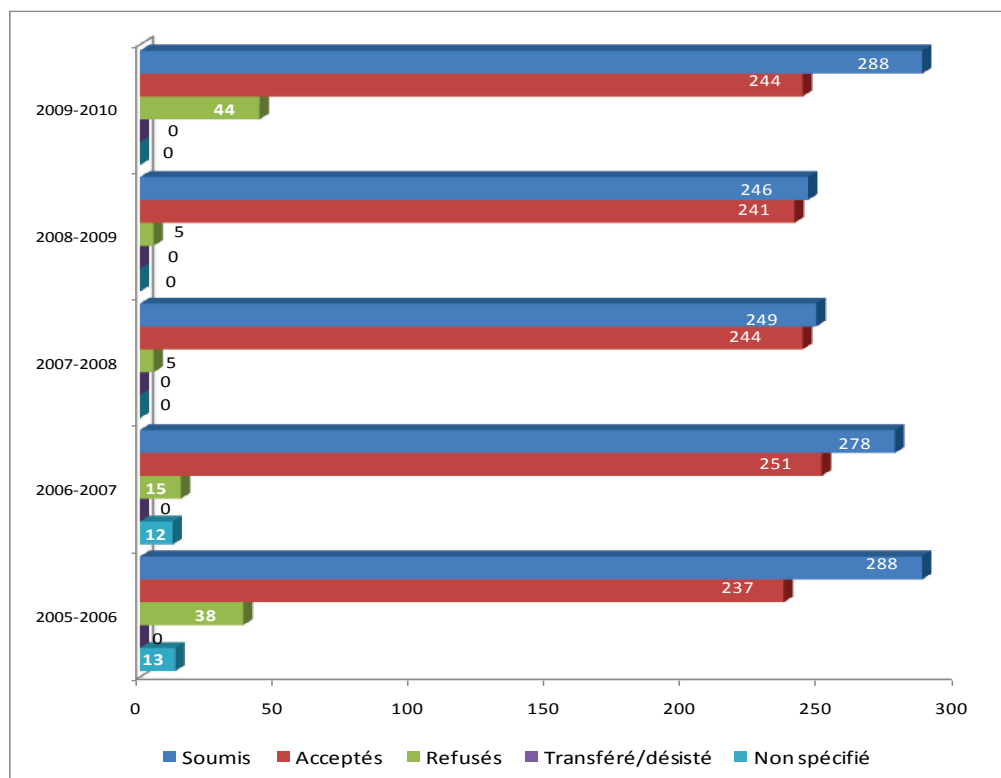
Les activités peuvent se faire entre élèves francophones et non francophones d'une même école ou d'écoles de quartiers environnants. Celles prévues dans le projet doivent représenter une valeur ajoutée par rapport aux activités ordinaires d'apprentissage de la classe dans le respect d'une approche intégratrice. Elles peuvent prendre différentes formes (ex. : correspondance, jumelage ou rencontres).

- Description du sous-volet 1.2 – Accès aux ressources culturelles associées à la langue française

Ce sous-volet s'intéresse à la tenue d'activités qui mettent en valeur le français comme véhicule d'une culture à s'approprier. Les projets doivent faciliter l'accès à diverses ressources de la culture québécoise et francophone et alimenter chez les élèves le plaisir d'utiliser le français dans les situations de la vie quotidienne pour qu'ils aient une meilleure compréhension du caractère francophone du Québec et de son histoire. Aussi, les activités doivent soutenir l'intégration par l'initiation des élèves immigrants au patrimoine culturel, de même que par leur stimulation à la participation civique et à la fréquentation du français. L'accès aux ressources culturelles peut donner lieu à des activités ou à des actions de formes diverses, par exemple des sorties culturelles (théâtre, musée, récital, etc.) ou des rencontres organisées dans l'école avec des écrivains ou des artistes.

La figure 9 présente le nombre de projets des deux sous-volets du volet 1 en fonction du statut de financement et des années évaluées. Le nombre de projets soumis, tout comme le nombre de projets acceptés, est resté assez stable dans le temps. Parmi les projets soumis, une grande majorité ont été acceptés (90,2 % en moyenne).

Figure 9. Nombre de projets soumis au volet 1 selon le statut de financement du projet et l'année



Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets volet 1 = 1 349

Les trois quarts des projets soumis au volet 1 viennent de la région de Montréal, soit 1 030 projets sur un total de 1 349, ce qui représente 76,4 % des projets (tableau 8). En ce qui a trait aux projets mis en œuvre, près de 8 projets sur 10 (79,5 %) viennent de Montréal, ce qui est plus élevé que son poids relatif au Québec. En 2009-2010, par exemple, 58,5 % des élèves immigrants de première génération étaient de Montréal.

Les deux autres régions en importance pour ce qui est du volet 1 sont la Montérégie et l'Estrie. Quant à la proportion de projets refusés, on note des écarts d'une région à l'autre. Montréal s'est vu refuser assez peu de projets (4,6 %), alors que pour l'Estrie, Laval et la Montérégie, respectivement 33,3 %, 15,2 % et 18,9 % de leurs projets ont été refusés. En moyenne, pour l'ensemble des régions, 7,9 % des projets ont été refusés. Au total, pour le volet 1, 1 217 projets ont été acceptés sur les cinq années dans l'ensemble des régions, soit 90,2 % des projets soumis.

Mentionnons qu'en 2009, les huit régions participantes regroupaient 14 commissions scolaires, pour un total de 196 écoles qui ont réalisé des projets au volet 1¹⁸.

¹⁸ Cf. tableau 50 à l'annexe 2, Nombre et proportion d'écoles par commission scolaire concernées par la soumission et la réalisation d'un projet du volet 1.

Tableau 8. Nombre de projets soumis au volet 1 pour les cinq années selon le statut de financement du projet et la région

RÉGION	PROJETS SOUMIS (N)	%	PROJETS ACCEPTÉS (N)	%	PROJETS REFUSÉS (N)	%	NON PRÉCISÉ (N)	%
Capitale-Nationale (03)	35	2,6	34	2,8	1	0,9	0	0,0
Mauricie (04)	2	0,1	2	0,2	0	0,0	0	0,0
Estrie (05)	72	5,3	44	3,6	24	22,4	4	16,0
Montréal (06)	1 030	76,4	967	79,5	47	43,9	16	64
Outaouais (07)	51	3,8	42	3,5	7	6,5	2	8,0
Laval (13)	33	2,4	25	2,1	5	4,7	3	12,0
Montérégie (16)	122	9,0	99	8,1	23	21,5	0	0,0
Centre-du-Québec (17)	4	0,3	4	0,3	0	0,0	0	0,0
TOTAL	1 349	100	1 217	100	107	100	25	100

Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets volet 1 = 1 349

Enfin, le volet 1 compte une proportion plus importante de projets financés au préscolaire et au primaire (898 projets, soit 73,8 % des projets) qu'au secondaire (292 projets, soit 24,0 % des projets).

Tableau 9. Nombre de projets financés au volet 1 selon l'ordre d'enseignement et l'année

ANNÉE	PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE	SECONDAIRE	PRIMAIRE-SECONDAIRE COMMUN	ORDRE D'ENSEIGNEMENT NON PRÉCISÉ	TOTAL
2005-2006	174	50	0	13	237
2006-2007	197	48	0	6	251
2007-2008	199	45	0	0	244
2008-2009	169	68	1	3	241
2009-2010	159	81	1	3	244
TOTAL	898	292	2	25	1 217

Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets acceptés volet 1 = 1 217

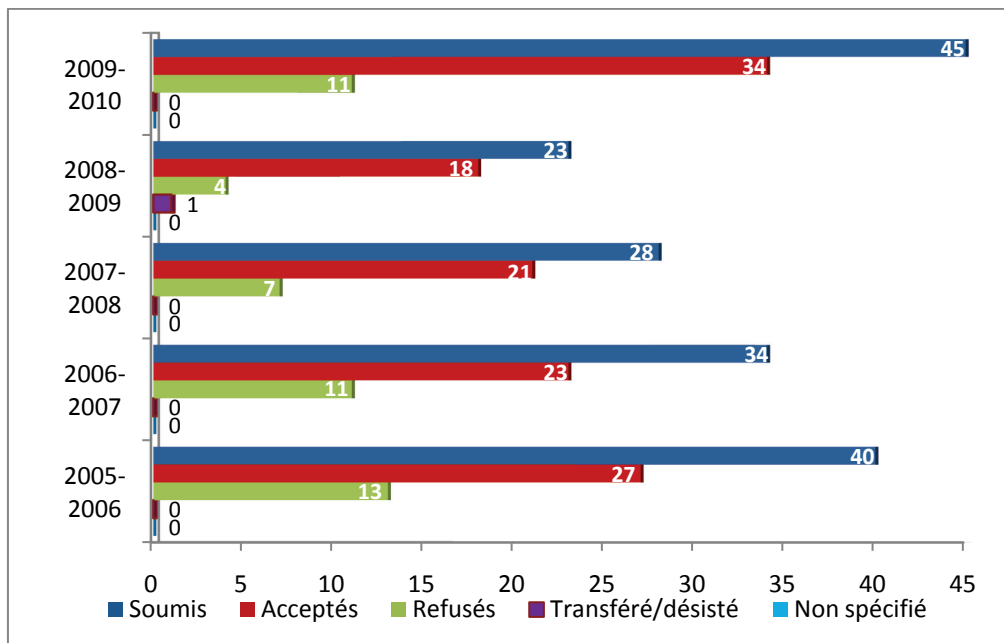
▪ **Volet 2 – L'innovation dans les pratiques d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français**

3.1.2 DESCRIPTION DU VOLET 2

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport compte parmi ses objectifs le soutien à l'expérimentation de nouveaux modes d'intégration qui favorisent une responsabilité collective de l'équipe-école. En lien avec cet objectif, le deuxième volet vise à soutenir des projets axés sur l'expérimentation de différents modèles de service qui tiennent compte des divers profils des élèves immigrants nouvellement arrivés et de leurs besoins respectifs. Les modèles de service qui visent l'intégration de ces élèves varient selon les commissions scolaires. Par exemple, certaines écoles privilégient la classe d'accueil fermée jusqu'au passage à la classe ordinaire. Les projets qu'elles présentent sont axés sur une intégration partielle dans différentes matières ou une intégration progressive accompagnée d'un suivi pédagogique différencié. Dans d'autres établissements, on applique plutôt le modèle de l'intégration partielle ou totale dès l'arrivée de l'élève à l'école québécoise, ce qui permet d'associer directement et plus rapidement l'équipe-école au processus d'intégration du nouvel arrivant. Les projets qu'ils présentent sont orientés vers des interventions qui privilégient le parrainage et le tutorat et favorisent différentes formules où les interactions en français (lecture et écriture) sont prioritaires. Ces types de projets et d'activités explorent d'autres pistes pour l'accueil et la réussite de l'élève non francophone par l'entreprise d'approches pédagogiques différenciées. L'objectif de ce volet est d'amener, au moyen de ces projets, des changements structurants et durables dans l'organisation scolaire.

La figure 10 présente le nombre de projets au volet 2 en fonction du statut de financement et des années évaluées. On constate une baisse du nombre de projets soumis jusqu'en 2008-2009 pour doubler en 2009-2010. Cette dernière année indique une hausse du nombre de projets soumis, acceptés et refusés.

Figure 10. Nombre de projets soumis au volet 2, selon le statut de financement du projet et l'année



Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets volet 2 = 170

On constate, sans surprise, que la région de Montréal compte la plus grande part des projets soumis du volet 2 (42,9 % du total des projets soumis et 36,6 % des projets acceptés), suivie de la Montérégie, de l'Estrie, de l'Outaouais et de la Capitale-Nationale (tableau 10). Montréal s'est vu refuser 37,0 % de ses projets (Montérégie 26,9 %; Estrie 12,5 %). Dans l'ensemble, la proportion de projets refusés est de 27,1 %. On compte 123 projets acceptés au volet 2 pour les cinq années dans l'ensemble des régions, soit 72,4 % des projets soumis.

En 2009, les 11 régions participantes regroupaient 20 commissions scolaires pour un total de 254 écoles qui ont réalisé des projets au volet 2¹⁹.

Tableau 10. Nombre de projets soumis au volet 2 pour les cinq années selon le statut de financement du projet et la région

RÉGION	PROJETS SOUMIS (N)	%	PROJETS ACCEPTÉS (N)	%	PROJETS REFUSÉS (N)	%	NON PRÉCISÉ (N)	%
Saguenay–Lac-Saint-Jean (02)	8	4,7	4	3,3	4	8,7	0	0,0
Capitale-Nationale (03)	11	6,5	11	8,9	0	0,0	0	0,0
Mauricie (04)	7	4,1	5	4,1	2	4,3	0	0,0
Estrie (05)	16	9,4	14	11,4	2	4,3	0	0,0
Montréal (06)	73	42,9	45	36,6	27	58,7	1	100,0
Outaouais (07)	13	7,6	10	8,1	3	6,5	0	0,0
Chaudière-Appalaches (12)	5	2,9	5	4,1	0	0,0	0	0,0
Lanaudière (14)	9	5,3	9	7,3	0	0,0	0	0,0
Laurentides (15)	1	0,6	0	0,0	1	2,2	0	0,0
Montérégie (16)	26	15,3	19	15,4	7	15,2	0	0,0
Centre-du-Québec (17)	1	0,6	1	0,8	0	0,0	0	0,0
TOTAL	170	100	123	100	46	100	1	100

Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets volet 2 = 170

¹⁹ Cf. tableau 51 de l'annexe 2, Nombre et proportion d'écoles par commission scolaire concernées par la soumission et la réalisation d'un projet du volet 2.

De la même manière qu'au volet 1, on constate qu'au volet 2, l'ordre d'enseignement préscolaire-primaire compte le plus grand nombre de projets avec 85 projets acceptés sur 123, soit 69,1 % des projets financés (tableau 11).

Tableau 11. Nombre de projets financés au volet 2 selon l'ordre d'enseignement et l'année

ANNÉE	PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE	SECONDAIRE	PRIMAIRE-SECONDAIRE COMMUN	ORDRE D'ENSEIGNEMENT NON PRÉCISÉ	TOTAL
2005-2006	15	2	1	9	27
2006-2007	20	2	1	0	23
2007-2008	15	5	1	0	21
2008-2009	12	5	1	0	18
2009-2010	23	8	3	0	34
TOTAL	85	22	7	9	123

Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets acceptés volet 2 = 123

▪ **VOLET 3 – AIDE À LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE**

3.1.3 DESCRIPTION DU VOLET 3

Le volet 3 a pour but de soutenir des projets qui favorisent la scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés qui se trouvent en situation de grand retard scolaire à l'école québécoise. Il s'inscrit dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, qui stipule que « la réussite des élèves nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée²⁰ ». Tout élève immigrant nouvellement arrivé est considéré comme en situation de grand retard scolaire si, après une évaluation faite avec l'Outil diagnostique en mathématique produit par la Direction des services aux communautés culturelles, on constate qu'il a trois ans et plus de retard par rapport à la norme québécoise. Le retard scolaire de ces élèves peut être dépité lorsqu'ils sont âgés de 9 à 16 ans.

Les projets du volet 3 doivent prendre en compte les différents modèles de service mis en place dans les commissions scolaires et veiller à favoriser une meilleure prise en charge des élèves considérés comme en situation de grand retard scolaire, tout en permettant d'assurer le transfert d'expertise entre les enseignants.

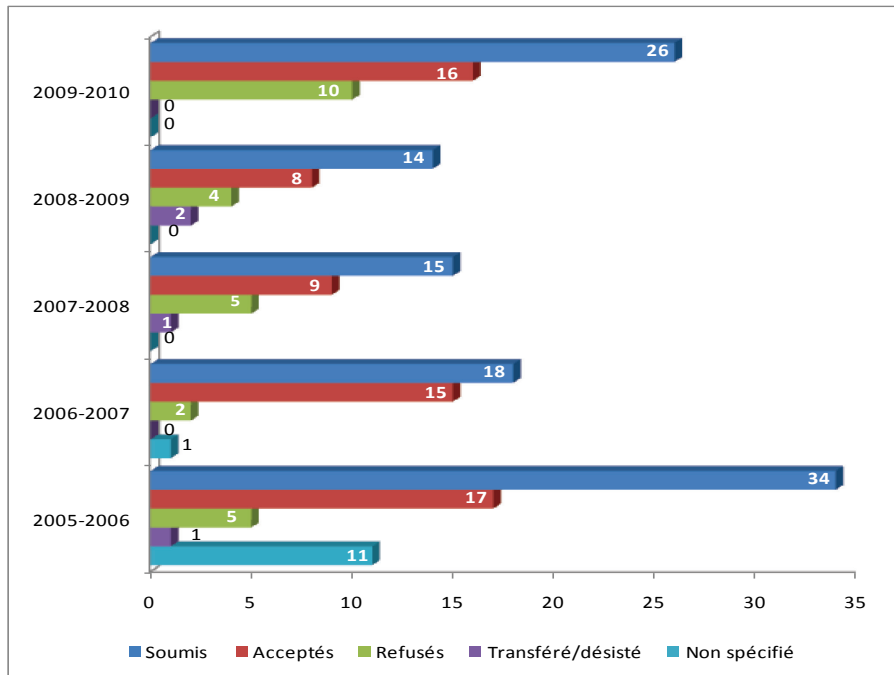
Dans les différents projets d'aide à la scolarisation des élèves, la Direction des services aux communautés culturelles s'attend à voir des activités axées sur l'amélioration des compétences en lecture et en écriture et sur l'appropriation de la littératie. Ces projets de soutien doivent être structurants et engendrer des résultats durables et transférables d'un milieu à l'autre. Ils doivent aussi être un point d'appui signifiant dans l'école pour la poursuite des actions et des activités d'apprentissage auprès des élèves immigrants.

La figure 11 présente le nombre de projets au volet 3 en fonction du statut de financement et des années évaluées. On constate que moins de projets ont été soumis à partir de l'année 2006-2007, avec une

²⁰ Ministère de l'Éducation, *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, 1998, p. 24.

hausse en 2009-2010. Une proportion de 60,7 % des projets soumis ont été acceptés en moyenne sur les cinq années. Il est à noter que sur l'ensemble des volets, le volet 3 est celui qui compte le moins de projets.

Figure 11. Nombre de projets soumis au volet 3 selon le statut de financement du projet et l'année



Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets volet 3 = 107

Le tableau 12 indique qu'une proportion importante des projets du volet 3 vient des régions de Montréal, de la Capitale-Nationale et de la Montérégie, avec 72,0 % des projets soumis et 66,2 % des projets acceptés. La région de la Capitale-Nationale s'est vu refuser près du tiers des projets soumis (32,1 %) et celle de Montréal plus du quart (25,8 %). La moyenne des projets refusés est de 24,3 % pour l'ensemble des années et des régions. On compte 65 projets acceptés au volet 3 pour les cinq années, soit 60,7 % des projets soumis.

En 2009, les huit régions participantes regroupaient 15 commissions scolaires pour un total de 137 écoles qui ont réalisé des projets au volet 3²¹.

Tableau 12. Nombre de projets soumis au volet 3 pour les cinq années selon le statut de financement du projet et la région

RÉGION	PROJETS SOUJES (N)	%	PROJETS ACCEPTÉS (N)	%	PROJETS REFUSÉS (N)	%	NON PRÉCISÉ (N)	%
Saguenay–Lac-Saint-Jean (02)	8	7,5	5	7,7	2	7,7	1	6,3
Capitale-Nationale (03)	28	26,2	10	15,4	9	34,6	9	56,3
Mauricie (04)	9	8,4	7	10,8	2	7,7	0	0,0
Estrie (05)	3	2,8	2	3,1	0	0,0	1	6,3
Montréal (06)	31	29,0	23	35,4	8	30,8	0	0,0
Outaouais (07)	7	6,5	6	9,2	1	3,8	0	0,0
Chaudière-Appalaches (12)	2	1,9	1	1,5	1	3,8	0	0,0
Laurentides (15)	1	0,9	1	1,5	0	0,0	0	0,0
Montréal (16)	18	16,8	10	15,4	3	11,5	5	31,3
TOTAL	107	100	65	100	26	100	16	100

Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets volet 3 = 107

²¹ Cf. tableau 52 de l'annexe 2, Nombre et proportion d'écoles par commission scolaire concernées par la soumission et la réalisation d'un projet du volet 3.

Enfin, contrairement aux volets 1 et 2, le volet 3 compte plus de projets au secondaire, avec 37 des 65 projets financés (56,9 %).

Tableau 13. Nombre de projets financés au volet 3 selon l'ordre d'enseignement et l'année

ANNÉE	PRÉSCOLAIRE- PRIMAIRE	SECONDAIRE	PRIMAIRE- SECONDAIRE COMMUN	ORDRE D'ENSEIGNEMENT NON PRÉCISÉ	TOTAL
2005-2006	9	8	0	0	17
2006-2007	7	8	0	0	15
2007-2008	2	7	0	0	9
2008-2009	3	5	0	0	8
2009-2010	7	9	0	0	16
TOTAL	28	37	0	0	65

Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets acceptés volet 3 = 65

▪ **VOLET 4 – PARTENARIAT ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ**

3.1.4 DESCRIPTION DU VOLET 4

Le quatrième volet se rapporte à la troisième orientation de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, qui précise que « l'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration²² ». Ce volet est axé sur la mise en œuvre de projets liés au projet éducatif ou au plan de réussite de l'école qui permettent d'expérimenter des pratiques et de réaliser des activités qui visent prioritairement les jeunes immigrants, mais qui demandent également la participation de leurs parents. Ce volet a donc pour objectif d'amener l'école, la famille et la communauté à tisser des liens qui soutiennent l'intégration linguistique, scolaire et sociale de l'élève immigrant. Les projets de ce volet doivent permettre aux parents des jeunes immigrants de se familiariser avec le mode de fonctionnement et les valeurs de l'école québécoise et de faciliter l'adaptation de leur rôle parental. Ils doivent être réalisés en partenariat avec un organisme communautaire, et les partenaires doivent partager une vision commune de la nature et de la forme de l'intervention à effectuer selon les besoins du milieu. Les activités accomplies doivent mener à des collaborations significatives et mobilisatrices entre l'équipe-école et le milieu.

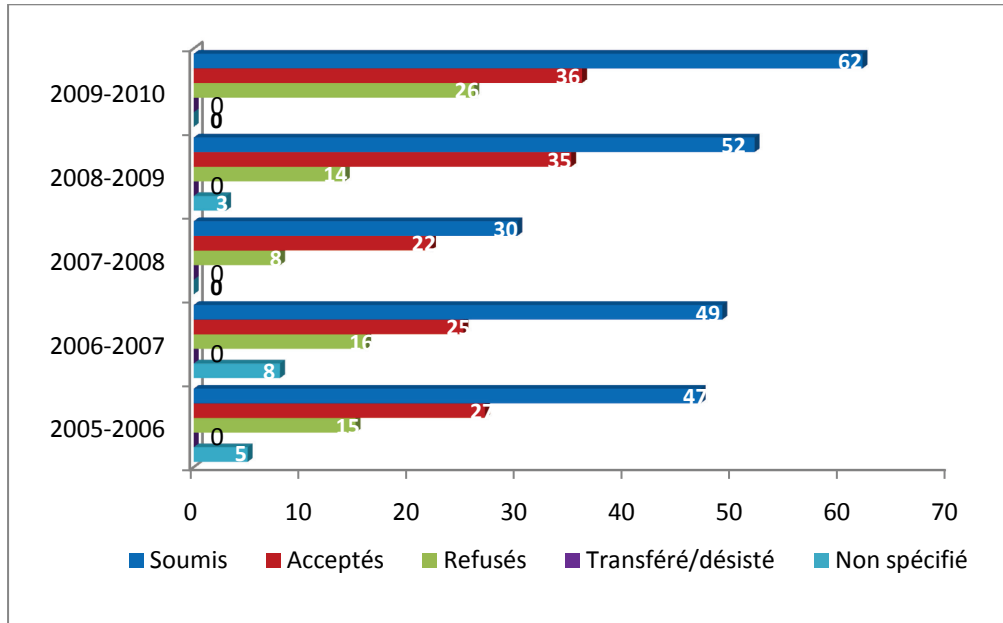
À partir de l'année scolaire 2009-2010, soit la dernière année de l'évaluation, il a été précisé qu'une attention particulière allait être portée aux projets qui visent les jeunes nés à l'extérieur du pays et qui fréquentent le milieu scolaire depuis moins de quatre ans ainsi que leurs parents. Les interventions axées sur une meilleure intégration des parents à la vie scolaire de leurs enfants ont alors été privilégiées. Les initiatives dont le champ d'intervention est l'accueil et la communication auprès des parents, le passage de l'élève de l'école primaire à l'école secondaire et l'intégration du jeune au 1^{er} cycle du secondaire ont été fortement encouragées. La priorité a été accordée aux établissements qui débutent dans leur tentative de rapprochement avec les familles immigrantes en partenariat avec un organisme communautaire du milieu²³.

²² Ministère de l'Éducation, *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, 1998, p. 25.

²³ Cf. *Guide de présentation de projets à l'intention des commissions scolaires 2009-2010*.

La figure 12 présente le nombre de projets au volet 4 en fonction du statut de financement et des années évaluées. On note une hausse du nombre de projets soumis durant toute la période, exception faite de l'année 2007-2008. La proportion de projets acceptés au volet 4 diminue sensiblement entre 2007-2008 et 2009-2010, alors que pour cette dernière année, elle s'établit à 58,1 %.

Figure 12. Nombre de projets soumis au volet 4, selon le statut de financement du projet et l'année



Source : Données administratives de la DSCC; N projets volet 4 = 240

Plus des deux tiers des projets soumis et des projets acceptés proviennent de la région de Montréal (tableau 14). La proportion de projets refusés sur l'ensemble des projets soumis est de 32,9 %. Mentionnons que la région de Lanaudière s'est vu refuser la majorité de ses projets (10 sur 11). Dans l'ensemble des régions, on compte 145 projets acceptés au volet 4 pour les cinq années, soit 60,4 % des projets soumis.

En 2009, les 10 régions participantes regroupaient 20 commissions scolaires pour un total de 404 écoles qui ont réalisé des projets au volet 4²⁴.

Tableau 14. Nombre de projets soumis au volet 4 pour les cinq années selon le statut de financement du projet et la région

RÉGION	PROJETS SOUMIS (N)	%	PROJETS ACCEPTÉS (N)	%	PROJETS REFUSÉS (N)	%	NON PRÉCISÉ (N)	%
Saguenay–Lac-Saint-Jean (02)	3	1,3	2	1,4	0	0,0	1	6,3
Capitale-Nationale (03)	18	7,5	13	9,0	2	2,5	3	18,8
Mauricie (04)	1	0,4	1	0,7	0	0,0	0	0,0
Estrie (05)	3	1,3	2	1,4	1	1,3	0	0,0
Montréal (06)	156	65,0	97	66,9	51	64,6	8	50,0
Outaouais (07)	7	2,9	2	1,4	3	3,8	2	12,5
Laval (13)	1	0,4	0	0,0	1	1,3	0	0,0
Lanaudière (14)	11	4,6	1	0,7	10	12,7	0	0,0
Laurentides (15)	1	0,4	0	0,0	1	1,3	0	0,0
Montérégie (16)	36	15,0	24	16,6	10	12,7	2	12,5
Centre-du-Québec (17)	3	1,3	3	2,1	0	0,0	0	0,0
TOTAL	240	100	145	100	79	100	16	100

Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets volet 4 = 240

²⁴ Cf. tableau 53 de l'annexe 2, Nombre et proportion d'écoles par commission scolaire concernées par la soumission et la réalisation d'un projet du volet 4.

Le volet 4 se déploie majoritairement au préscolaire-primaire (tableau 15) avec 105 des 145 projets financés, soit 72,4 %.

Tableau 15. Nombre de projets financés au volet 4 selon l'ordre d'enseignement et l'année

ANNÉE	PRÉSCOLAIRE- PRIMAIRE	SECONDAIRE	PRIMAIRE- SECONDAIRE COMMUN	ORDRE D'ENSEIGNEMENT NON PRÉCISÉ	TOTAL
2005-2006	22	3	2	0	27
2006-2007	19	3	3	0	25
2007-2008	14	5	3	0	22
2008-2009	27	5	0	3	35
2009-2010	23	6	6	1	36
TOTAL	105	22	14	4	145

Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets acceptés volet 4 = 145

▪ **VOLET 5 – PROGRAMME DE RAPPROCHEMENT INTERCULTUREL EN MILIEU SCOLAIRE**

3.1.5 DESCRIPTION DU VOLET 5

Le cinquième volet propose un soutien financier pour des projets réalisés en milieu scolaire axés sur le rapprochement et les échanges interculturels. Il a pour mission de contribuer à prévenir les préjugés de nature ethnique et raciale et à lutter contre eux. De plus, il vise à amener les élèves québécois, issus ou non d'un milieu pluriethnique de diverses origines, à discuter et à modifier leurs représentations réciproques dans un contexte où les valeurs d'égalité, de respect et de solidarité prédominent.

Cette mesure s'adresse aux élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire et aux élèves du secondaire des établissements publics et privés des réseaux scolaires francophone et anglophone des diverses régions du Québec.

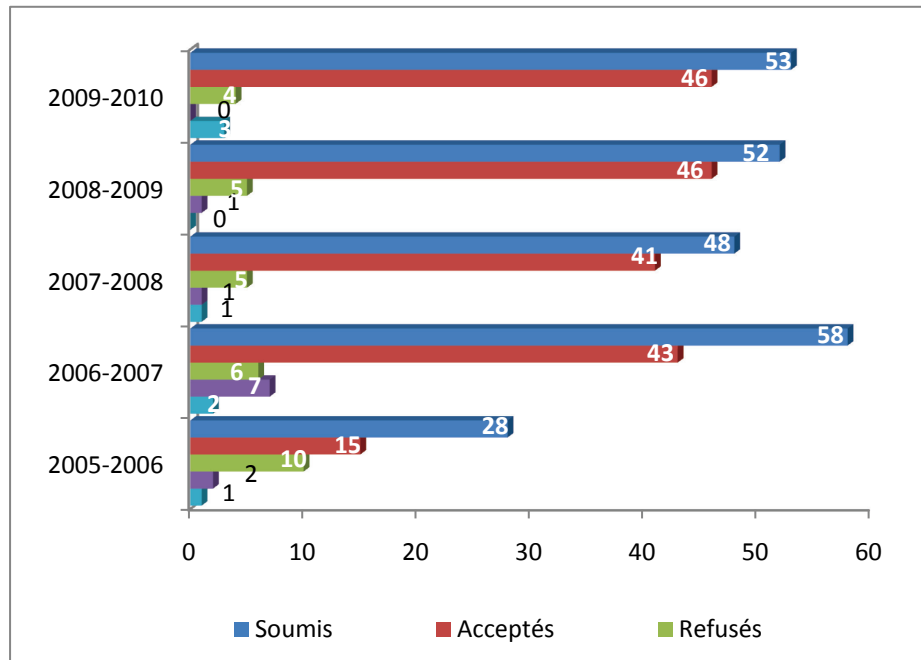
Les objectifs du cinquième volet sont les suivants :

- soutenir chez l'élève citoyen l'apprentissage du vivre-ensemble dans une société québécoise pluraliste, inclusive et ouverte sur le monde;
- accroître l'ouverture à la diversité, une des valeurs communes de la société démocratique québécoise;
- soutenir l'intégration, facteur de pleine participation civique, de solidarité et de cohésion sociale;
- lutter contre la discrimination et le racisme, obstacles à l'égalité en droits et facteurs d'exclusion sociale et de repli identitaire.

La figure 13 présente le nombre de projets au volet 5 en fonction du statut de financement et des années évaluées. À partir de 2006-2007, le nombre de projets soumis et acceptés est demeuré assez stable,

avec une proportion importante de projets acceptés parmi les projets soumis. Sur l'ensemble des projets soumis en 2009-2010, 86,8 % ont été acceptés.

Figure 13. Nombre de projets soumis au volet 5, selon le statut de financement du projet et l'année



Source : Données administratives de la DSCC; N projets volet 5 = 239

Lorsqu'on examine la répartition des projets par région (tableau 16), on peut constater que les trois quarts des projets soumis au volet 5 (76,2 %) et près de la même proportion des projets acceptés (77,5 %) viennent de la région de Montréal. Quant à la proportion de projets refusés, elle est de 12,6 % à Montréal, tout comme pour l'ensemble des régions, en moyenne. Le volet 5 compte 191 projets au total pour l'ensemble des régions et des années considérées, ce qui représente 79,9 % des projets soumis.

En 2009, les 14 régions participantes regroupaient 34 commissions scolaires pour un total de 102 écoles qui ont réalisé des projets au volet 5²⁵.

Tableau 16. Nombre de projets soumis au volet 5 pour les cinq années selon le statut de financement du projet et la région

RÉGION	PROJETS SOUMIS (N)	%	PROJETS ACCEPTÉS (N)	%	PROJETS REFUSÉS (N)	%	NON PRÉCISÉ (N)	%
Bas-Saint-Laurent (01)	2	0,8	1	0,5	0	0,0	1	5,6
Saguenay-Lac-Saint-Jean (02)	4	1,7	4	2,1	0	0,0	0	0,0
Capitale-Nationale (03)	9	3,8	8	4,2	0	0,0	1	5,6
Mauricie (04)	5	2,1	4	2,1	1	3,3	0	0,0
Estrie (05)	4	1,7	3	1,6	1	3,3	0	0,0
Montréal (06)	182	76,2	148	77,5	23	76,7	11	61,1
Outaouais (07)	4	1,7	2	1,0	2	6,7	0	0,0
Abitibi-Témiscamingue (08)	1	0,4	1	0,5	0	0,0	0	0,0
Chaudière-Appalaches (12)	2	0,8	2	1,0	0	0,0	0	0,0
Laval (13)	2	0,8	2	1,0	0	0,0	0	0,0
Lanaudière (14)	5	2,1	4	2,1	1	3,3	0	0,0
Laurentides (15)	2	0,8	2	1,0	0	0,0	0	0,0
Montérégie (16)	11	4,6	7	3,7	1	3,3	3	16,7
Centre-du-Québec (17)	6	2,5	3	1,6	1	3,3	2	11,1
TOTAL	239	100	191	100	30	100	18	100

Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets volet 5 = 239

Tout comme pour les volets 1, 2 et 4, le préscolaire-primaire compte le plus grand nombre de projets financés, avec 129 sur 191, soit 67,5 % des projets soumis (tableau 17).

²⁵ Cf. tableau 54 de l'annexe 2, Nombre et proportion d'écoles par commission scolaire concernées par la soumission et la réalisation d'un projet du volet 5.

Tableau 17. Nombre de projets financés au volet 5 selon l'ordre d'enseignement et l'année

ANNÉE	PRÉSCOLAIRE- PRIMAIRE	SECONDAIRE	PRIMAIRE- SECONDAIRE COMMUN	ORDRE D'ENSEIGNEMENT NON PRÉCISÉ	TOTAL
2005-2006	12	3	0	0	15
2006-2007	31	12	0	0	43
2007-2008	26	15	0	0	41
2008-2009	28	18	0	0	46
2009-2010	32	14	0	0	46
TOTAL	129	62	0	0	191

Source : données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles; N projets acceptés volet 5 = 191

3.2 Les points communs aux volets

Pour évaluer la mise en œuvre des cinq volets de subvention, les conditions générales d'admissibilité communes aux quatre premiers volets de subvention, les processus d'évaluation des demandes de projet et la méthode de diffusion du programme de soutien financier ont d'abord été examinés, à l'aide du questionnaire destiné aux responsables de projet.

3.2.1 LA DESCRIPTION DES CONDITIONS GÉNÉRALES D'ADMISSIBILITÉ

Exception faite du volet 5, qui possède ses propres modalités, les conditions générales suivantes s'appliquent :

Condition 1	Le projet doit être réalisé durant l'année scolaire en cours et débuter en décembre.
Condition 2	Le projet doit s'adresser aux élèves issus de l'immigration, principalement ceux nouvellement arrivés.
Condition 3	Le projet doit concourir à faciliter l'intégration linguistique, scolaire ou sociale de l'élève immigrant.
Condition 4	Le projet doit être lié au projet éducatif ou au plan de réussite de l'école.
Condition 5	Les objectifs du projet doivent s'inscrire dans les orientations du Programme de formation de l'école québécoise.
Condition 6	Un projet intégrateur peut toucher à plus d'un volet. Cependant, les activités qui concernent chaque volet doivent être distinctes.
Condition 7	Un projet peut se réaliser dans une ou plusieurs écoles.
Condition 8	Une école peut soumettre plus d'un projet.
Condition 9	Les étapes du projet sont clairement expliquées dans les formulaires.
Condition 10	Un maximum de 10 % du total de la subvention peut être consacré à l'achat de matériel pédagogique, sauf à l'achat d'appareils vidéo et informatiques ou de mobilier (voir les conditions particulières s'il y a lieu).
Condition 11	La contribution de l'école, de la commission scolaire ou d'autres partenaires à la réalisation du projet doit être précisée dans la présentation du budget.
Condition 12	Le projet doit être soumis au plus tard en octobre à la direction régionale du Ministère du territoire de la commission scolaire à l'aide du formulaire prévu à cet effet.

Condition 13	Le formulaire doit obligatoirement être rempli à l'ordinateur à l'aide du logiciel Word. Il est accessible auprès de la personne répondante des projets à la commission scolaire ou à l'adresse suivante : <i>dsccl@mels.gouv.qc.ca</i> .
Condition 14	Pour les volets 2, 3 et 4, un rapport d'étape doit être produit au plus tard en février et acheminé à la direction régionale à l'aide du formulaire prévu à cet effet.
Condition 15	Pour tous les projets, un rapport final qui inclut un état détaillé des dépenses et des contributions doit être déposé à la direction régionale à l'aide du formulaire prévu à cet effet.
Condition 16	L'école doit faire parvenir à la direction régionale deux copies de toute production réalisée à l'intérieur d'un projet avec le rapport final.
Condition 17	Si le projet donne lieu à une diffusion publique, il faut mentionner la contribution du Ministère.
Condition 18	La Direction des services aux communautés culturelles se réserve le droit de solliciter la collaboration des responsables de projet pour venir présenter leurs activités à l'occasion de sessions de formation, de journées thématiques ou de colloques, par exemple.

▪ **APPRÉCIATION DES CONDITIONS GÉNÉRALES D'ADMISSIBILITÉ**

Le tableau 18 présente l'appréciation des responsables de projet à propos des conditions générales d'admissibilité pour le dépôt d'un projet. Une proportion de 83,3 % des responsables de projet est tout à fait d'accord ou d'accord pour dire que les conditions d'admissibilité sont claires. De plus, 70,4 % jugent qu'il a été facile de satisfaire à celles-ci.

Tableau 18. Appréciation des responsables de projet des conditions générales d'admissibilité pour le dépôt d'un projet

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)					
	TOUT À FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	EN DÉSACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	NES'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
<i>Les conditions générales d'admissibilité pour le dépôt d'un projet sont claires.</i>	28 (25,9 %)	62 (57,4 %)	16 (14,8 %)	1 (0,9 %)	1 (0,9 %)	0 (0,0 %)
<i>Il vous a été facile de satisfaire aux conditions générales d'admissibilité.</i>	20 (18,5 %)	56 (51,9 %)	27 (25,0 %)	4 (3,7 %)	0 (0,0 %)	1 (0,9 %)

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 108 (Le volet 5 est exclu.)

3.2.2 LA DIFFUSION DU PROGRAMME DE SOUTIEN FINANCIER

▪ **DESCRIPTION DE LA MÉTHODE DE DIFFUSION DU PROGRAMME DE SOUTIEN FINANCIER**

Pour diffuser le programme de soutien financier, le document officiel est distribué par courrier aux directions générales des commissions scolaires. Il est également envoyé par courriel aux directions des services éducatifs des commissions scolaires et aux conseillers pédagogiques responsables de l'accueil et de l'intégration ainsi qu'aux directions régionales du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Le personnel de la Direction des services aux communautés culturelles effectue la diffusion et la mise à jour annuelle des deux guides de présentation de projets. La première section de chaque guide, ainsi que les conditions générales pour l'ensemble des volets, est établie par l'ensemble de l'équipe. Par la suite, chaque volet est mis à jour par la personne responsable de son application. La Direction des services aux communautés culturelles doit ensuite réaliser les tâches suivantes :

- diffuser et rendre accessibles les documents de soutien au Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (les deux guides de présentation de projets);
- effectuer, au besoin, des tournées dans les régions pour présenter et expliquer les différents volets de ces documents;
- guider ou accompagner²⁶ les personnes qui soumettent un projet lorsqu'elles remplissent leur formulaire.

Questionnés sur la méthode de diffusion du programme de soutien financier, les responsables de projet disent être tout à fait d'accord (33,9 %) ou d'accord (54,2 %) avec le fait qu'il est facile de trouver des renseignements sur le programme. Une proportion moins élevée de responsables de projet indique savoir à qui s'adresser au Ministère lorsqu'ils ont besoin d'information sur les volets de soutien financier (53,4 % tout à fait d'accord ou d'accord).

Tableau 19. Appréciation des responsables de projet de la méthode de diffusion du programme

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)					
	TOUT À FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	EN DÉSAACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSAACCORD	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
<i>À partir du moment où vous avez entendu parler d'un programme de soutien financier offert par la Direction des services aux communautés culturelles du Ministère, vous avez pu facilement trouver de l'information sur le sujet.</i>	40 (33,9 %)	64 (54,2 %)	8 (6,8 %)	2 (1,7 %)	2 (1,7 %)	2 (1,7 %)
<i>Lorsque vous avez besoin d'information sur les volets de soutien financier, vous savez à qui vous adresser au Ministère.</i>	26 (22,0 %)	37 (31,4 %)	35 (29,7 %)	8 (6,8 %)	2 (1,7 %)	10 (8,5 %)

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 118 (108 + 10 volet 5)

3.3 La particularité des volets

Les conditions d'admissibilité particulières aux quatre premiers volets de subvention, les processus d'évaluation des projets, la méthode de diffusion du programme et les règles de subvention ont aussi été examinés à l'aide du questionnaire destiné aux responsables de projet. Il est à noter que les pourcentages qui sont présentés dans les tableaux de ce chapitre sont tirés du nombre de réponses données plutôt que du nombre de répondants, car chaque responsable de projet peut avoir soumis plus d'un projet et répondu aux questions sur ce sujet pour chacun d'entre eux. Pour chaque énoncé, les réponses sont classées en fonction du statut de financement (projet accepté ou refusé).

3.3.1 LES CONDITIONS PARTICULIÈRES RELATIVES AU DÉPÔT DES PROJETS

■ APPRÉCIATION DES CONDITIONS PARTICULIÈRES DES VOLETS

²⁶ En 2009-2010, la Direction des services aux communautés culturelles a offert un nouveau type d'accompagnement aux écoles qui souhaitent déposer un projet au volet 4. Ce projet expérimental a été conçu à la suite du constat selon lequel plusieurs demandes associées à ce volet n'étaient pas conformes.

Les conditions particulières de chacun des volets sont présentées à l'annexe 3. Le tableau 20 présente les réponses des responsables de projet sur ces conditions (questions 1 et 2), le formulaire de demande de soutien financier (questions 3 à 6), celui du rapport final (questions 7 à 10) et, finalement, celui du rapport d'étape (questions 11 à 14).

Tableau 20. Appréciation des responsables de projet des procédures liées à une demande de projet et aux rapports

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONSES (%)				
	STATUT DE FINANCEMENT	D'ACCORD	EN DÉSACCORD	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
1. Les conditions particulières pour le dépôt d'un projet dans le cadre des volets sont claires.	Accepté	111 (93,2 %)	5 (4,2 %)	1 (0,8 %)	2 (1,7 %)
	Refusé	19 (79,2 %)	5 (20,8 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
2. Il vous a été facile de satisfaire aux conditions particulières pour le dépôt de votre projet.	Accepté	98 (82,4 %)	18 (15,1 %)	0 (0,0 %)	3 (2,5 %)
	Refusé	14 (58,3 %)	10 (41,7 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
3. Les consignes à suivre pour remplir le formulaire de demande de soutien financier sont claires.	Accepté	105 (88,2 %)	11 (9,2 %)	0 (0,0 %)	3 (2,5 %)
	Refusé	20 (83,3 %)	4 (16,7 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
4. Il est facile de fournir les renseignements demandés dans le formulaire de demande de soutien financier.	Accepté	102 (85,7 %)	14 (11,8 %)	0 (0,0 %)	3 (2,5 %)
	Refusé	19 (79,2 %)	5 (20,8 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
5. Le temps consacré à remplir le formulaire de demande de soutien financier pour votre projet est raisonnable.	Accepté	75 (63,0 %)	41 (34,4 %)	0 (0,0 %)	3 (2,5 %)
	Refusé	8 (33,3 %)	16 (66,7 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
6. L'échéancier établi pour le dépôt du formulaire de demande de soutien financier est réaliste.	Accepté	65 (54,6 %)	52 (43,7 %)	0 (0,0 %)	2 (1,7 %)
	Refusé	11 (45,8 %)	13 (54,2 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
7. Les consignes à suivre pour remplir le formulaire de rapport final sont claires.	Accepté	107 (89,9 %)	6 (5,0 %)	2 (1,7 %)	4 (3,4 %)
8. Il est facile de fournir les renseignements demandés dans le formulaire de rapport final.	Accepté	100 (84,0 %)	15 (12,6 %)	2 (1,7 %)	2 (1,7 %)
9. Le temps consacré à remplir le formulaire de rapport final pour votre projet est raisonnable.	Accepté	86 (72,3 %)	29 (24,4 %)	2 (1,7 %)	2 (1,7 %)
10. L'échéancier établi pour le dépôt du formulaire de rapport final est réaliste.	Accepté	73 (61,3 %)	42 (35,2 %)	2 (1,7 %)	2 (1,7 %)
11. Les consignes à suivre pour remplir le formulaire de rapport d'étape sont claires (volets 2 à 4).	Accepté	39 (90,7 %)	2 (4,7 %)	1 (2,3 %)	1 (2,3 %)
12. Il est facile de fournir les renseignements demandés dans le formulaire de rapport d'étape (volets 2 à 4).	Accepté	36 (83,7 %)	5 (11,6 %)	2 (4,7 %)	1 (2,3 %)
13. Le temps que vous avez consacré à remplir le formulaire de rapport d'étape pour votre projet est raisonnable (volets 2 à 4).	Accepté	33 (76,7 %)	8 (18,6 %)	1 (2,3 %)	1 (2,3 %)
14. L'échéancier établi pour le dépôt du formulaire de rapport d'étape est réaliste (volets 2 à 4).	Accepté	27 (62,8 %)	13 (30,2 %)	1 (2,3 %)	2 (4,7 %)

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 104, N projets acceptés = 119, N projets refusés = 24. N projets acceptés volets 2 à 4 = 43

En ce qui a trait aux conditions particulières pour le dépôt d'un projet aux volets 1 à 5, la majorité des responsables de projet jugent qu'elles sont claires, que leur projet ait été accepté ou refusé pour financement (93,2 % des réponses dans le cas des projets acceptés et 79,2 % des réponses dans le cas des projets refusés). De même, pour la majorité des responsables de projet, il semble facile de satisfaire aux conditions particulières pour le dépôt de leur projet (82,4 % des réponses pour les projets acceptés). Dans le cas où le projet a été refusé, les responsables de projet indiquent moins souvent avoir eu de la facilité (58,3 % des réponses).

Quant au formulaire de demande de soutien financier, plus de 80,0 % des réponses des responsables de projet indiquent que les consignes sont claires et qu'il est facile de fournir l'information requise dans le formulaire, que le projet ait été accepté ou refusé pour financement. Plusieurs jugent toutefois que le formulaire prend trop de temps à remplir, notamment dans le cas où les projets ont été refusés (34,3 % des réponses pour les projets acceptés et 66,7 % dans le cas des projets refusés). Enfin, l'échéancier établi pour le dépôt du formulaire est considéré comme réaliste par la majorité, mais l'est moins pour les responsables de projet dont le projet a été refusé (45,8 % des réponses indiquent qu'il est réaliste).

Les questions 7 à 10 du tableau 20 portent sur le formulaire de rapport final des volets 1 à 5. Les responsables de projet jugent que les consignes sont claires (89,9 % des réponses) et qu'il est facile de fournir les renseignements demandés (84,0 %). Quant au temps à consacrer pour remplir le formulaire et l'échéancier établi pour le dépôt du rapport final, on note une appréciation plus partagée entre les responsables de projet (72,3 % et 61,3 % des réponses).

Enfin, les dernières questions s'intéressent au formulaire de rapport d'étape des volets 2 à 4. Le premier énoncé porte sur la clarté des consignes à suivre pour le remplir. La majorité des responsables de projet indiquent que ces consignes sont claires (90,7 % des réponses) et qu'il est facile de fournir les renseignements demandés (83,7 % des réponses). Tout comme pour le formulaire du rapport final, le temps à consacrer pour le remplir et l'échéancier pour le dépôt obtiennent un peu moins d'opinions favorables (76,7 % et 62,8 % des réponses).

3.3.2 LES PROCESSUS D'ÉVALUATION DES PROJETS

■ DESCRIPTION DU PROCESSUS D'ÉVALUATION DES PROJETS POUR L'ENSEMBLE DES VOILETS

Au moment de l'étude²⁷, l'évaluation des projets déposés se faisait à partir d'une liste de questions qui permettaient d'analyser les divers aspects du projet. Ces questions sont présentées à l'annexe 4. La personne responsable du volet concerné à la Direction des services aux communautés culturelles et la personne répondante à la direction régionale ont réalisé l'évaluation des projets. La base de données des projets pour chacun des volets, mise à jour par la Direction, permet de consigner les raisons du refus ou les particularités qui devront être prises en considération dans la mise en œuvre ou le suivi du projet. Cette base de données permet également d'obtenir un suivi rapide de l'état de réalisation des projets.

²⁷ Ces processus ont été modifiés en 2011-2012. Les nouvelles règles d'attribution des subventions sont présentées sur le site http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Communautes_culturelles/SessionsFormationInterCultuRelloes2011-2012_GuidePresCS_ProgRapInterMilieuScol_f.pdf.

La consultation de cette base de données a permis de constater certaines lacunes et l'absence de nombreuses données administratives et dans les formulaires papier. Par exemple, l'information ne couvre pas toutes les années, et, pour certains projets refusés, celle sur les motifs est manquante ou très sommaire. Les grilles ne sont pas remplies de façon systématique et avec la même rigueur. Dans plusieurs cas, on constate que le nombre total de projets par volet inscrits aux grilles ne correspond pas au nombre total de projets soumis par volet.

▪ **APPRÉCIATION DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DES PROJETS**

Selon les responsables de projet interrogés, les questions retenues pour la sélection des projets présentés sont pertinentes (84,0 % des réponses pour les projets acceptés et 62,5 % des réponses pour les projets refusés) (tableau 21).

Dans le cas des projets acceptés pour financement, 72,3 % des responsables de projet indiquent être d'accord avec l'énoncé suivant : « Les questions d'évaluation qui permettent la sélection des projets peuvent distinguer les projets qui répondent aux critères d'admissibilité de ceux qui n'y répondent pas ». Le pourcentage est de 62,5 % pour les projets refusés. Quant à savoir si des changements devraient être apportés au processus d'évaluation des projets, 21,0 % des réponses pour les projets acceptés et 45,9 % des réponses pour les projets refusés indiquent que les responsables de projet souhaitent que des changements soient apportés. Il est à noter que pour ces deux aspects, plusieurs ne se sont pas prononcés.

Une vingtaine de responsables de projet ont été invités à préciser la nature des changements à apporter au processus d'évaluation. Ils mentionnent, en ordre d'importance, la clarification des critères d'acceptation des projets, la considération de plus de critères pour leur acceptation, la flexibilité des critères d'évaluation, une meilleure explication des refus, la possibilité de reporter la date de dépôt des projets et de remise des rapports ou encore le remplacement de la page d'évaluation des projets (oui-non) par une analyse qualitative.

Tableau 21. Appréciation des responsables de projet des critères d'évaluation

ÉNONCÉS	STATUT DE FINANCEMENT	NOMBRE DE RÉPONSES (%)					
		TOUT À FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	EN DÉSAACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSAACCORD	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
<i>Les questions d'évaluation qui permettent la sélection des projets sont pertinentes.</i>	Accepté	27 (22,7 %)	73 (61,3 %)	1 (0,8 %)	1 (0,8 %)	0 (0,0 %)	17 (14,3 %)
	Refusé	2 (8,3 %)	13 (54,2 %)	4 (16,7 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	5 (20,8 %)
<i>Les questions d'évaluation qui permettent la sélection des projets peuvent distinguer les projets qui répondent aux critères d'admissibilité de ceux qui n'y répondent pas.</i>	Accepté	20 (16,8 %)	66 (55,5 %)	10 (8,4 %)	1 (0,8 %)	1 (0,8 %)	21 (17,6 %)
	Refusé	2 (8,3 %)	13 (54,2 %)	3 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	6 (25,0 %)
<i>Des changements devraient être apportés au processus d'évaluation des projets.</i>	Accepté	9 (7,6 %)	16 (13,4 %)	50 (42,0 %)	9 (7,6 %)	2 (1,7 %)	33 (27,7 %)
	Refusé	7 (29,2 %)	4 (16,7 %)	3 (12,5 %)	1 (4,2 %)	0 (0,0 %)	9 (37,5 %)

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 104 (acceptés), 23 (refusés), N projets acceptés = 119, N projets refusés = 24

3.3.3 LES RÈGLES D'ATTRIBUTION DES SUBVENTIONS

Les règles d'attribution des subventions sont présentées en détail dans le guide de présentation des projets de la Direction des services aux communautés culturelles. Elles sont reprises ici en synthèse.

3.3.3.1 Description des règles d'attribution des subventions pour chaque volet

- **VOLET 1 – LA VALORISATION DU FRANÇAIS, LANGUE COMMUNE DE LA VIE PUBLIQUE ET VÉHICULE DE CULTURE**

Pour le volet 1, un montant maximal de subvention a été déterminé pour chaque commission scolaire visée en proportion du nombre d'élèves immigrants qui la fréquentent. La liste des montants maximaux disponibles par commission scolaire se trouve à l'annexe 5. Les activités financées devaient être réalisées pendant l'année en cours, et les projets devraient être acheminés par la commission scolaire à la direction régionale. Le montant maximal alloué pour les projets de communication (sous-volet 1.1) est de 1 500 \$. Le montant maximal pour les projets qui favorisent un accès aux ressources culturelles (sous-volet 1.2) est de 2 000 \$. La proportion de la subvention qui peut être consacrée à l'achat de matériel pédagogique est au maximum de 10 % du budget total. Pour les projets qui nécessitent un déplacement, un montant additionnel peut être accordé en fonction de sa nature.

▪ **VOLET 2 – INNOVATION DANS LES PRATIQUES D'ACCUEIL ET DE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS**

La commission scolaire doit soumettre le projet à la direction régionale. Le montant maximal alloué par projet est de 10 000 \$. La proportion de la subvention qui peut être consacrée à l'achat de matériel pédagogique est au maximum de 10 % du budget total et au maximum de 20 % du budget total en ce qui concerne la production de matériel pédagogique. Également, il est possible pour une commission scolaire de présenter plusieurs projets.

▪ **VOLET 3 – AIDE À LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE**

La commission scolaire doit soumettre le projet à la direction régionale. Le montant maximal alloué par projet est de 10 000 \$. Une commission scolaire peut présenter plusieurs projets. La proportion de la subvention qui peut être consacrée à l'achat de matériel pédagogique est au maximum de 10 % du budget total et au maximum de 20 % du budget total en ce qui concerne la production de matériel pédagogique.

▪ **VOLET 4 – PARTENARIAT ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ**

Les projets doivent être élaborés conjointement par l'école ou les écoles qui ont un objectif commun et un ou plusieurs organismes partenaires, qui conviendront ensemble des modalités organisationnelles et financières. La commission scolaire doit soumettre le projet à la direction régionale, et le montant maximal alloué par projet est de 15 000 \$. La commission scolaire ou l'école doit fournir une contribution qui équivaut à 25 % du total de la subvention demandée sous forme de ressources financières, humaines, matérielles, etc. Une commission scolaire peut présenter plusieurs projets. La proportion de la subvention qui peut être consacrée à l'achat de matériel pédagogique est au maximum de 10 % du budget total et au maximum de 10 % du budget total en ce qui concerne la production de matériel pédagogique.

▪ **VOLET 5 – PROGRAMME DE RAPPROCHEMENT INTERCULTUREL EN MILIEU SCOLAIRE**

Un montant de 1 500 \$ est alloué pour chaque projet. Un montant maximal de 1 800 \$ peut y être ajouté pour couvrir les frais de transport. Également, le partenariat intrarégional ou entre régions voisines est fortement encouragé pour alléger la logistique et les déplacements; d'autres partenaires financiers peuvent en outre contribuer à la réalisation d'un projet. La proportion de la subvention qui peut être consacrée à l'achat de matériel pédagogique est au maximum de 10 % du budget total.

3.3.3.2 Appréciation des règles d'attribution des subventions

Le tableau 22 présente l'appréciation des responsables de projet des règles d'attribution des subventions et des montants maximaux accordés. Il concerne uniquement les projets acceptés pour financement. Au premier énoncé, on constate que pour un peu plus de la moitié des responsables de projet, la confirmation du soutien financier pour la réalisation de leur projet n'est pas arrivée à temps pour leur permettre de le mettre en œuvre dans les délais prescrits (53,8 %). Les réponses sont également partagées sur la pertinence d'avoir un montant maximal par commission scolaire pour le financement des projets (48,2 % des responsables de projet se disent d'accord, 33,9 % sont en désaccord, et 16,1 % ne se sont pas prononcés).

La majorité des responsables de projet conviennent que les montants maximaux alloués par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour la réalisation de leur projet permettent d'en atteindre les objectifs (72,2 % des réponses). Ils sont également nombreux à affirmer que le montant maximal répond aux besoins financiers liés à la réalisation d'un projet (68,3 % des réponses).

À la question qui porte sur la proportion de la subvention qu'il est possible de consacrer à l'achat de matériel pédagogique (maximum de 10 %), 33,6 % des réponses indiquent que ce montant est suffisant et 59,5 % qu'il ne l'est pas. Il est à noter que le volet 5 est exclu, car il n'est pas applicable. En ce qui concerne la proportion de la subvention qu'il est possible de consacrer à la production de matériel pédagogique réutilisable, elle serait suffisante selon un peu plus de la moitié des répondants (55,0 % des réponses).

Quelques données qui n'apparaissent pas au tableau sont présentées en complément. Ainsi, au volet 4, 15 responsables de projet jugent suffisante la proportion de la subvention qui peut être consacrée aux frais de fonctionnement des partenaires (maximum de 10 %) et 11 la considèrent comme insuffisante. Aussi, huit répondants mentionnent que le montant maximal de 1 800 \$ est suffisant pour couvrir les frais de transport occasionnés par la réalisation d'un projet dans le cadre du volet 5, alors que trois des responsables de projet concernés indiquent qu'il est insuffisant. En outre, toujours en ce qui a trait au volet 5, la proportion de financement de 15 % du coût total qui doit être assumée par les écoles partenaires du projet est jugée suffisante par la totalité des responsables de projet concernés, soit 12 répondants.

Tableau 22. Appréciation des responsables de projet des règles d'attribution des subventions

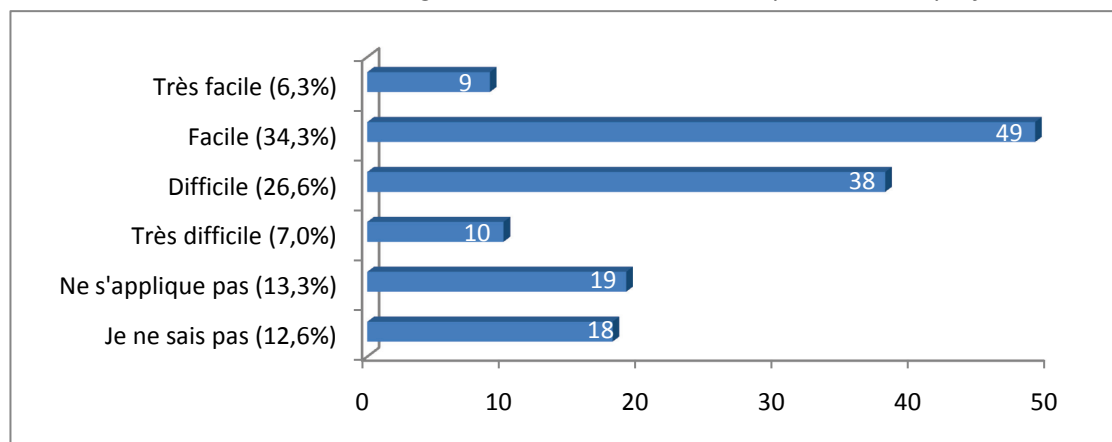
ÉNONCÉS	STATUT DE FINANCE-MENT	NOMBRE DE RÉPONSES (%)					
		TOUT À FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	EN DÉSACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
<i>La confirmation du soutien financier pour la réalisation de votre projet est arrivée à temps pour vous permettre de le mettre en œuvre dans les délais prescrits.</i>	Accepté	16 (13,4 %)	32 (26,9 %)	42 (35,3 %)	22 (18,5 %)	0 (0,0 %)	7 (5,9 %)
<i>Il serait pertinent d'avoir un montant maximal accordé par commission scolaire pour le financement des projets (le volet 4 est exclu).</i>	Accepté	16 (14,3 %)	38 (33,9 %)	29 (25,9 %)	9 (8,0 %)	2 (1,8 %)	18 (16,1 %)
<i>Le montant maximal alloué par le Ministère pour la réalisation de votre projet permet d'en atteindre les objectifs.</i>	Accepté	28 (23,5 %)	58 (48,7 %)	25 (21,0 %)	5 (4,2 %)	0 (0,0 %)	3 (2,5 %)
<i>Le montant maximal répond aux besoins financiers liés à la réalisation d'un projet.</i>	Accepté	41 (19,2 %)	105 (49,1 %)	43 (20,1 %)	3 (1,4 %)	11 (5,1 %)	11 (5,1 %)
<i>La proportion de la subvention qu'il est possible de consacrer à l'achat de matériel pédagogique est suffisante (maximum de 10 %) (le volet 5 est exclu).</i>	Accepté	5 (3,8 %)	39 (29,8 %)	59 (45,0 %)	19 (14,5 %)	3 (2,3 %)	6 (4,6 %)
<i>La proportion de la subvention qu'il est possible de consacrer à la production de matériel pédagogique réutilisable est suffisante (volets 2 à 4).</i>	Accepté	2 (3,3 %)	31 (51,7 %)	14 (23,3 %)	5 (8,3 %)	2 (3,3 %)	6 (10,0 %)

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 118

3.3.3.3 Degré de facilité à combler l'écart entre le montant demandé à la Direction des services aux communautés culturelles et le budget total du volet

L'avis des responsables de projet est partagé sur la facilité à combler l'écart entre le montant demandé et le budget total accordé (figure 14). Sur les 143 réponses données, 40,6 % indiquent qu'il a été très facile (6,3 %) ou facile (34,3 %) de combler cet écart, et 33,6 % des répondants disent que cela s'est révélé difficile (26,6 %) ou très difficile (7,0 %). La difficulté à combler l'écart entre le montant demandé et le budget accordé ressort également au chapitre suivant, qui porte sur les facteurs qui ont aidé ou nui à la réalisation du projet.

Figure 14. Degré de facilité à combler l'écart entre le montant demandé à la Direction des services aux communautés culturelles et le budget total du volet selon les responsables de projet



Source : Questionnaire destiné aux responsables de projets; N réponses = 143

3.3.4 LA RÉALISATION DES PROJETS

Dans cette section, les directions d'école qui participent à la réalisation d'au moins un projet en éducation interculturelle financé par la Direction des services aux communautés culturelles, de même que les responsables de projet, ont été questionnées sur les facteurs qui ont facilité ou entravé la réalisation de leurs projets. Les facteurs qui ont contribué à la décision de soumettre une demande de financement ou d'en élaborer une sont ensuite abordés.

3.3.4.1 Les facteurs qui facilitent ou entravent la réalisation des projets selon les directions d'école qui participent à la réalisation d'au moins un projet en éducation interculturelle

La figure 15 présente l'ensemble des réponses données à la question suivante par les directions d'école qui participent à la réalisation d'au moins un projet en éducation interculturelle financé par la Direction des services aux communautés culturelles : quelles sont la ou les deux raisons pour chaque catégorie de facteurs (environnement et ressources; individu) les plus susceptibles d'avoir facilité la réalisation d'un projet en éducation interculturelle dans votre école? Soixante directions d'école ont répondu à la question, pour un total de 226 réponses.

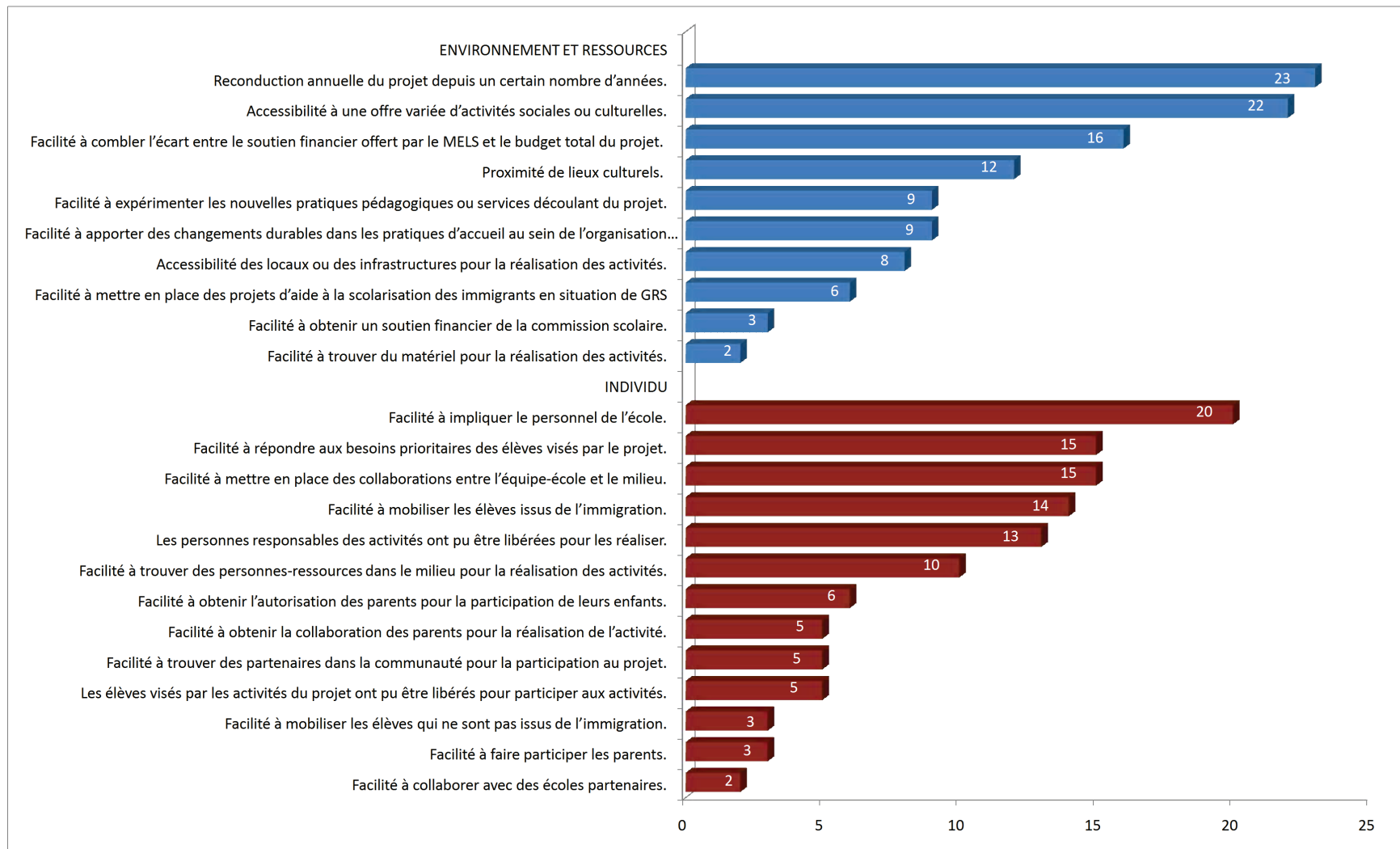
Sur le plan de l'environnement et des ressources, trois facteurs se démarquent pour avoir le plus facilité la réalisation des projets selon les directions d'école : la reconduction annuelle du projet depuis un certain nombre d'années, l'accessibilité à une offre variée d'activités sociales ou culturelles et la facilité à combler l'écart entre le soutien financier offert par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le budget total du projet. La proximité de lieux culturels semble également facilitante pour plusieurs.

Sur le plan des facteurs liés à l'individu, un élément apparaît très important pour faciliter la réalisation de projets en éducation interculturelle, soit la participation du personnel de l'école. D'autres facteurs jouent également, par exemple la facilité à répondre aux besoins prioritaires des élèves visés par le projet, la facilité à mettre en place des collaborations significatives et mobilisatrices entre l'équipe-école et le milieu, la facilité à

mobiliser les élèves issus de l'immigration et le fait que les personnes responsables des activités ont pu être libérées pour les réaliser.

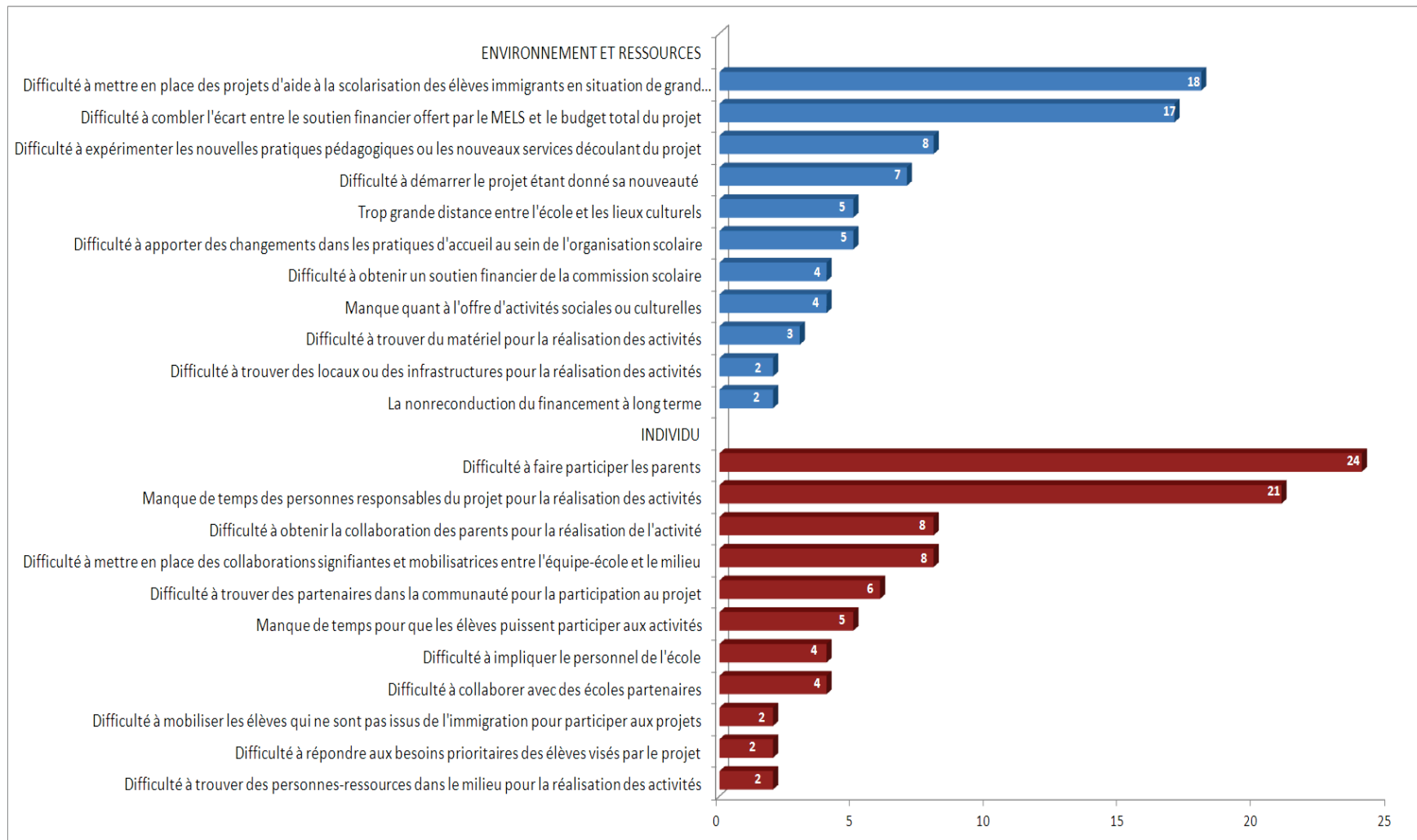
Quant aux facteurs liés à l'environnement et aux ressources les plus susceptibles d'avoir nui à la réalisation d'un projet en éducation interculturelle dans leur école (figure 16), les directions notent la difficulté à mettre en place des projets d'aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire et celle à combler l'écart entre le soutien financier offert par le Ministère et le budget total du projet. Sur le plan des facteurs liés à l'individu, les directions d'école mentionnent la difficulté à faire participer les parents et le manque de temps des personnes responsables du projet pour la réalisation des activités.

Figure 15. Facteurs qui facilitent la réalisation des projets en éducation interculturelle selon les directions d'école



Source : questionnaire destiné aux directions d'école qui participent à la réalisation d'au moins un projet en éducation interculturelle; N répondants = 60, N réponses = 226

Figure 16. Facteurs qui nuisent à la réalisation des projets en éducation interculturelle selon les directions d'école

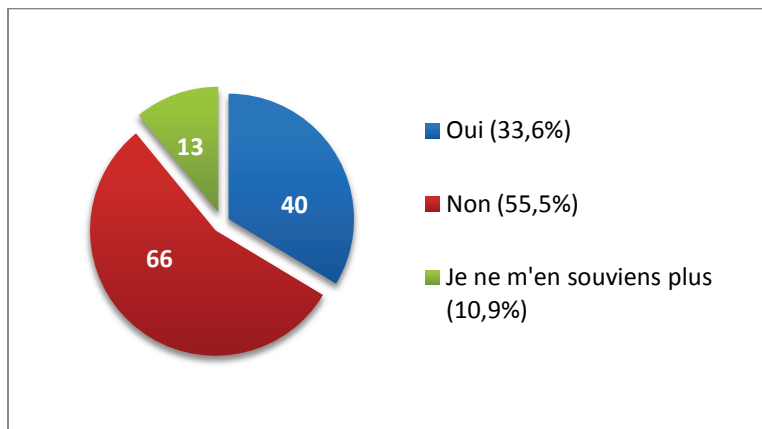


Source : questionnaire destiné aux directions d'école qui participent à la réalisation d'au moins un projet en éducation interculturelle; N répondants = 60, N réponses = 161

3.3.4.2 Facteurs qui facilitent ou entravent la réalisation des projets selon les responsables de projet qui participent à la réalisation d'au moins un projet en éducation interculturelle

Les responsables de projet qui participent à la réalisation d'au moins un projet ont connu des difficultés particulières dans une proportion de 33,6 %, (figure 17), tandis que 55,5 % des réponses indiquent qu'ils n'ont éprouvé aucune difficulté particulière. On note également que 10,9 % des répondants disent ne plus se souvenir s'ils ont ou non vécu des difficultés.

Figure 17. Répartition des réponses des responsables de projet qui ont connu des difficultés particulières ou qui n'en ont pas connu lors de la réalisation de leur projet



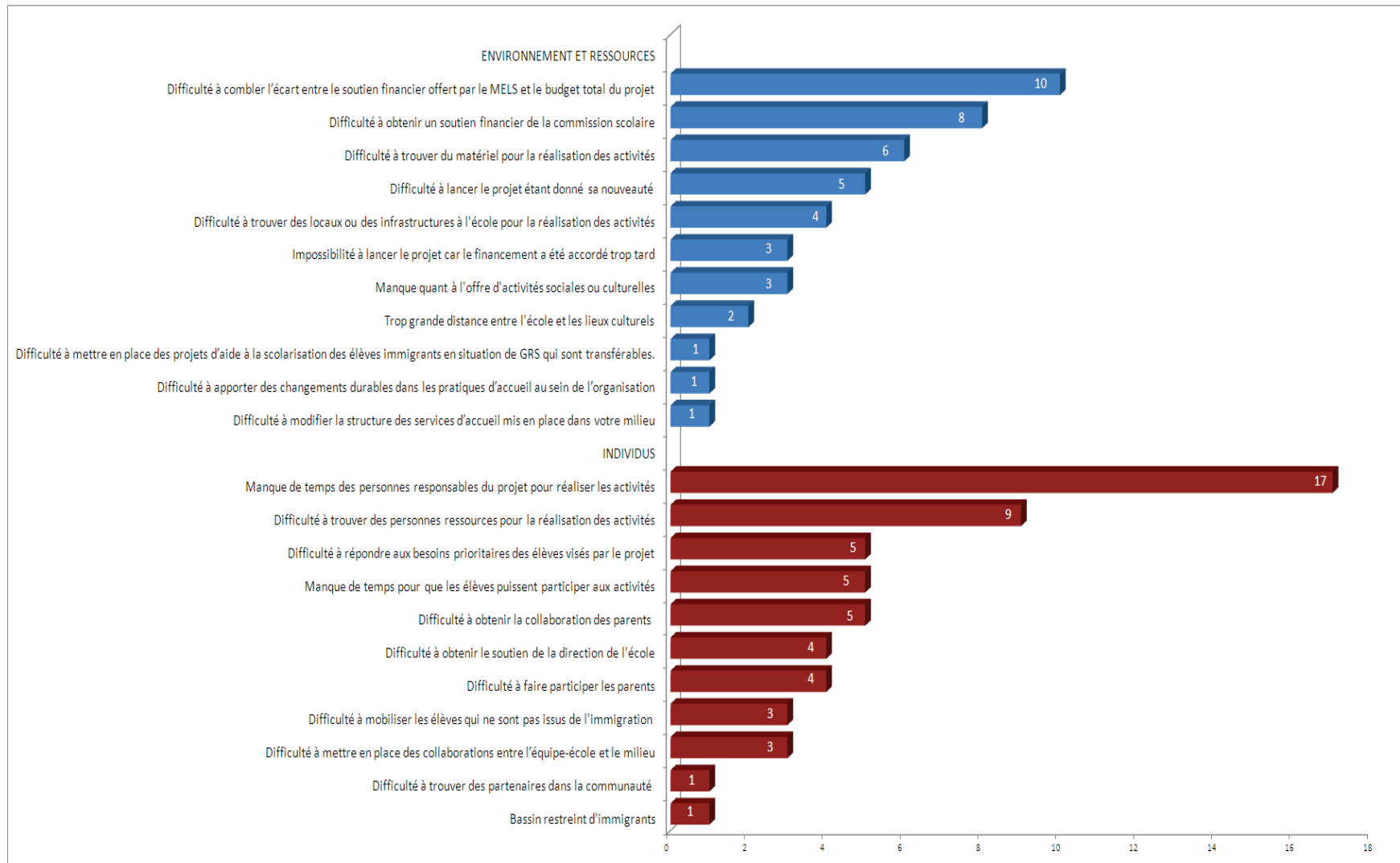
Source : Questionnaire destiné aux responsables de projet, N répondants = 118, N réponses = 119.

La figure 18 présente l'ensemble des réponses données à la question suivante par les responsables de projet qui participent à la réalisation d'au moins un projet en éducation interculturelle financé par la Direction des services aux communautés culturelles : quelles sont les deux principales raisons pour chaque catégorie de facteurs (environnement et ressources; individu) les plus susceptibles d'avoir freiné la réalisation d'un projet?

Sur le plan des facteurs liés à l'environnement et aux ressources, les deux principales raisons mentionnées par les répondants sont la difficulté à combler l'écart entre le soutien financier offert par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le budget total du projet et celle à obtenir un soutien financier de la commission scolaire.

Sur le plan de l'individu, un facteur se démarque pour les responsables de projet, soit le manque de temps des personnes qui participent au projet pour réaliser les activités. Les répondants notent également la difficulté à trouver des personnes-ressources dans le milieu scolaire pour la réalisation des activités.

Figure 18. Facteurs qui nuisent à la réalisation des projets en éducation interculturelle selon les responsables de projet



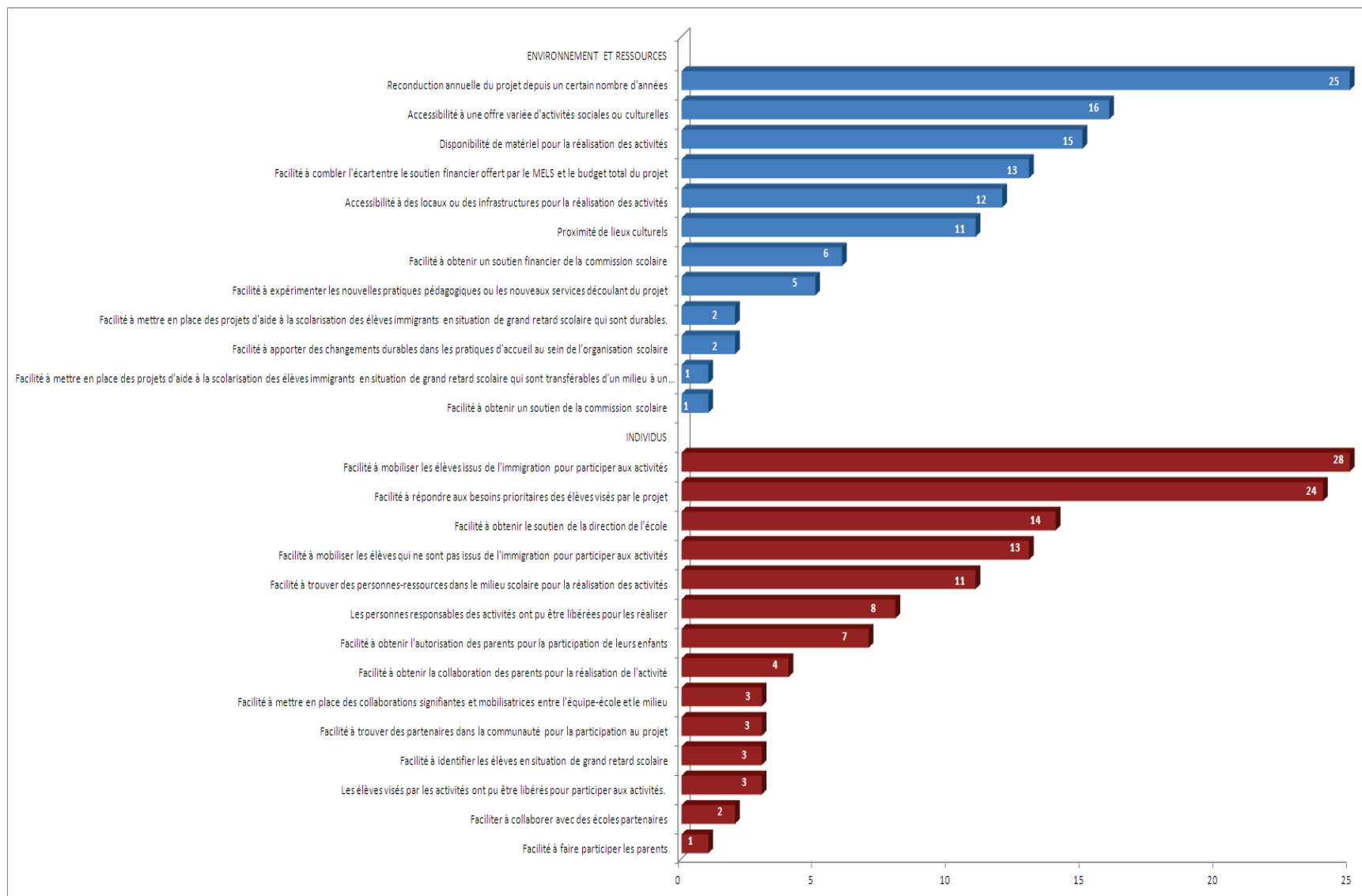
Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 118, N réponses = 101

La figure 19 présente l'ensemble des réponses données à la question suivante par les responsables de projet qui participent à la réalisation d'au moins un projet en éducation interculturelle : quelles sont les deux principales raisons pour chaque catégorie de facteurs (environnement et ressources; individu) les plus susceptibles d'avoir facilité la réalisation d'un projet? Les réponses des responsables de projet présentent de nombreuses similarités avec celles données par les directions d'école.

Sur le plan de l'environnement et des ressources, les responsables de projet indiquent comme principales raisons la reconduction annuelle du projet depuis un certain nombre d'années, l'accessibilité à une offre variée d'activités sociales ou culturelles et la disponibilité de matériel pour la réalisation des activités.

Sur le plan des facteurs liés à l'individu, les responsables de projet mentionnent la facilité à mobiliser les élèves issus de l'immigration pour participer aux activités ainsi que celle à répondre aux besoins prioritaires des élèves visés par le projet. D'autres facteurs sont notés, tels que la facilité à obtenir le soutien de la direction de l'école, à mobiliser les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration pour participer aux activités ou encore à trouver des personnes-ressources dans le milieu scolaire pour la réalisation des activités.

Figure 19. Facteurs qui facilitent la réalisation des projets en éducation interculturelle selon les responsables de projet

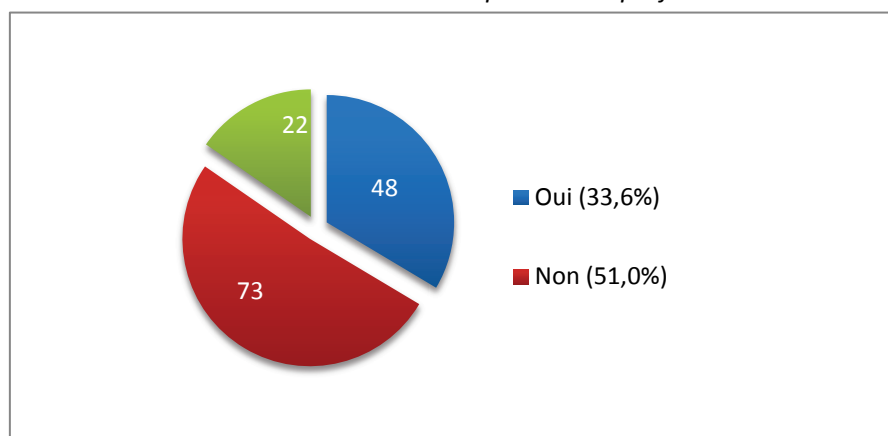


Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 118, N réponses = 233

3.3.4.3 Facteurs qui facilitent ou entravent l'élaboration et le dépôt d'une demande de projet selon les responsables de projet qui participent à la réalisation d'au moins un projet en éducation interculturelle

Pour la moitié de leurs projets, qu'ils aient été acceptés ou refusés (figure 20), les responsables de projet indiquent ne pas avoir eu de difficultés particulières lors de l'élaboration et du dépôt de leur demande de financement (51,0 % des réponses). Pour le tiers des projets, ils mentionnent avoir connu des difficultés (33,6 % des réponses), alors que pour certains projets (15,4 % des réponses), les répondants indiquent ne pas se souvenir s'ils ont vécu des difficultés ou non.

Figure 20. . Répartition des réponses des responsables de projet qui ont connu des difficultés particulières ou qui n'en ont pas connu lors de l'élaboration et du dépôt de leur projet



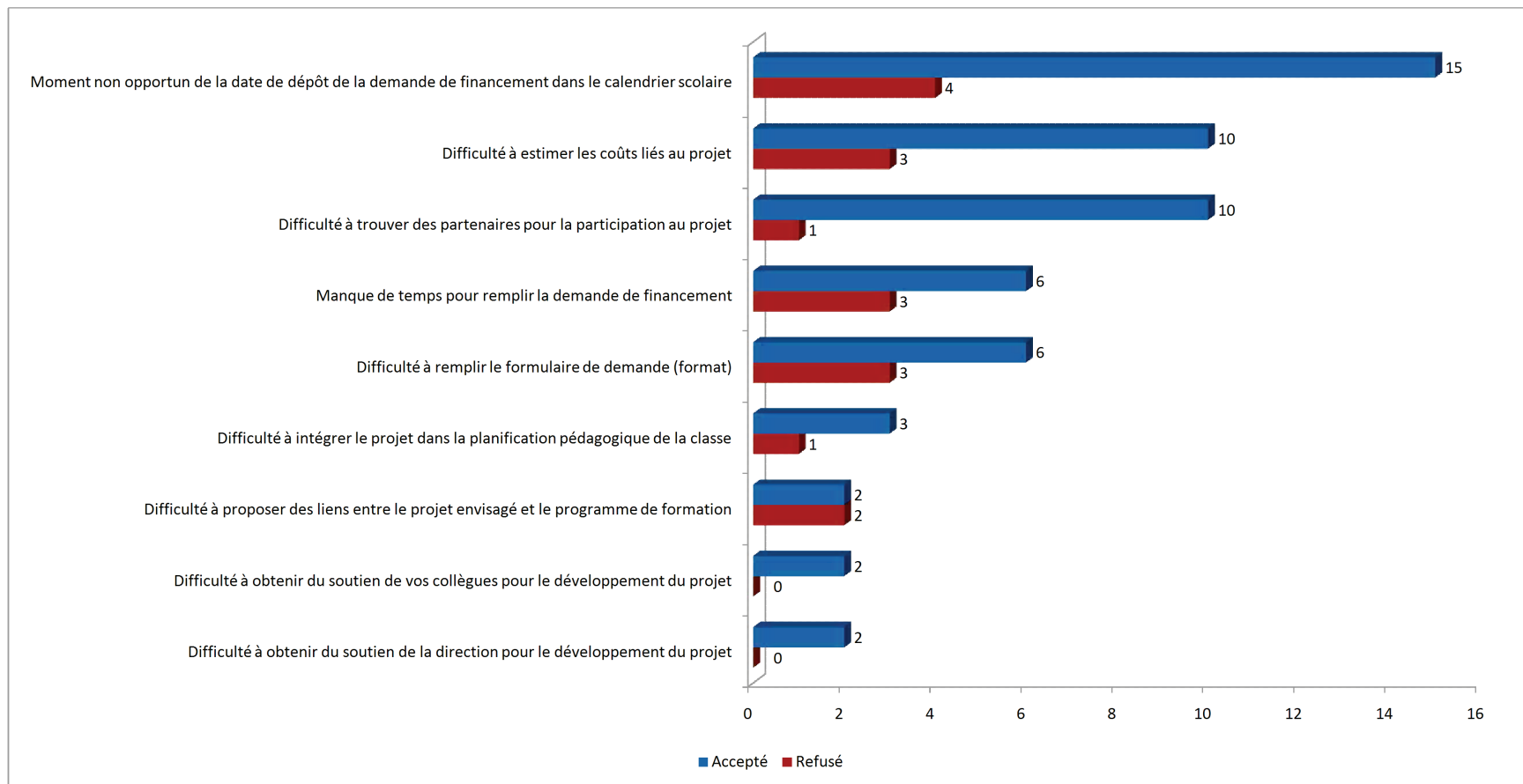
Source : Questionnaire destiné aux responsables ayant soumis un projet, N répondants = 118, N réponses = 143.

Les responsables de projet qui ont mentionné avoir connu des difficultés durant cette étape étaient invités à indiquer les deux principales raisons qui ont freiné l'élaboration et le dépôt d'une demande de financement.

Pour ceux dont les projets ont été acceptés, le moment du dépôt dans le calendrier scolaire revient le plus souvent comme facteur qui a nui à l'élaboration de la demande de financement (figure 21). La difficulté à estimer les coûts liés au projet et celle à trouver des partenaires ont également été soulevées. Dans le cas des projets refusés, la date de dépôt constitue la principale difficulté selon les répondants. Quelques responsables de projet mentionnent aussi la difficulté à remplir le formulaire de demande (format) et le manque de temps pour le faire (trois réponses).

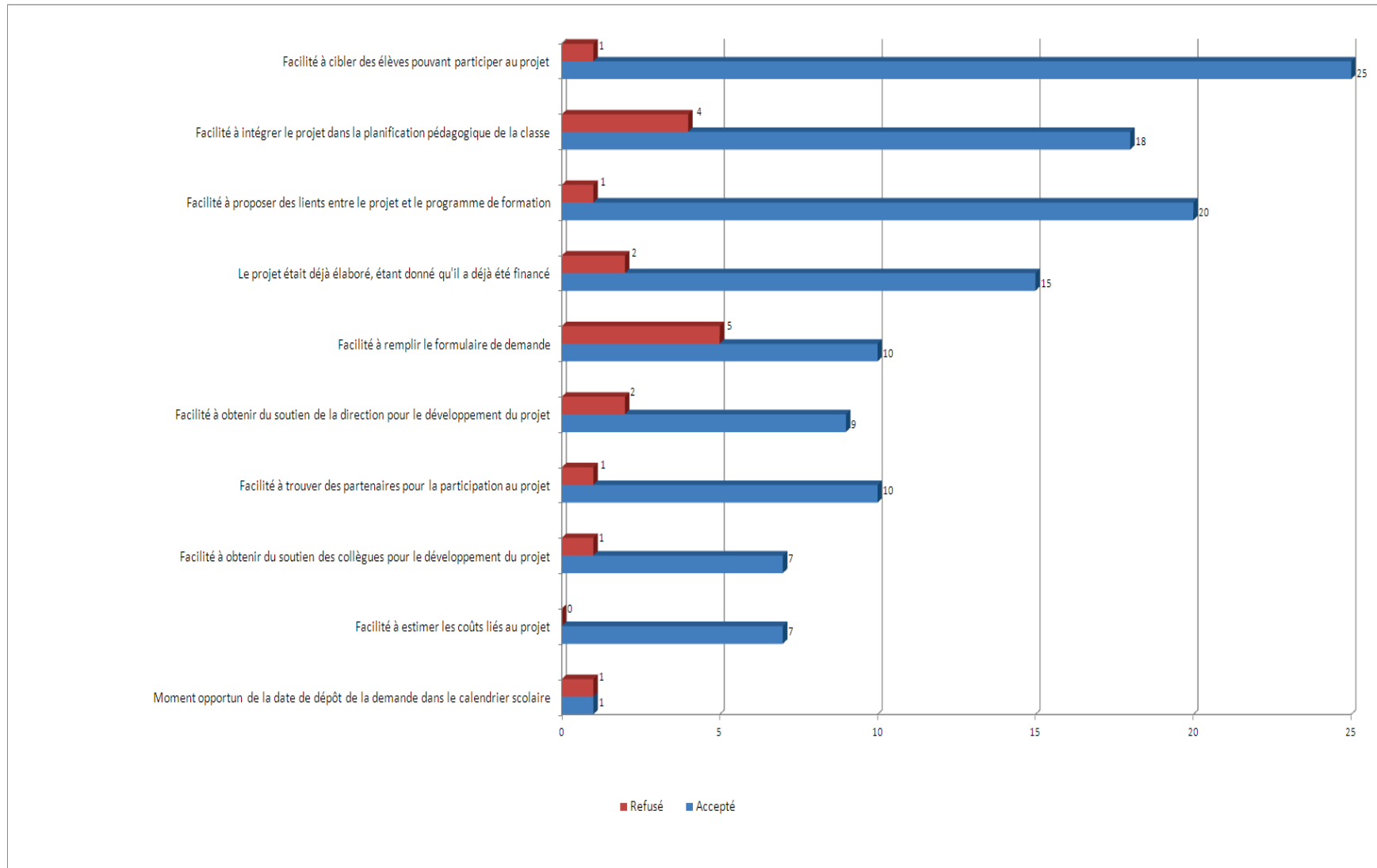
Pour ce qui est des principales raisons qui ont aidé à l'élaboration et au dépôt de la demande de financement (figure 22), les éléments suivants ont été les plus mentionnés dans le cas des projets acceptés : facilité à cibler des élèves qui peuvent participer au projet, facilité à proposer des liens entre le projet et le programme de formation, facilité à intégrer le projet dans la planification pédagogique de la classe et facilité à mettre en œuvre le projet, étant donné qu'il était déjà élaboré et financé. Dans le cas des projets refusés, la facilité à remplir le formulaire de demande est présentée comme la principale raison qui a contribué à intégrer le projet dans la planification pédagogique de la classe.

Figure 21. Facteurs qui ont nui à l'élaboration ou au dépôt des projets en éducation interculturelle selon les responsables de projet



Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 118, N réponses = 73

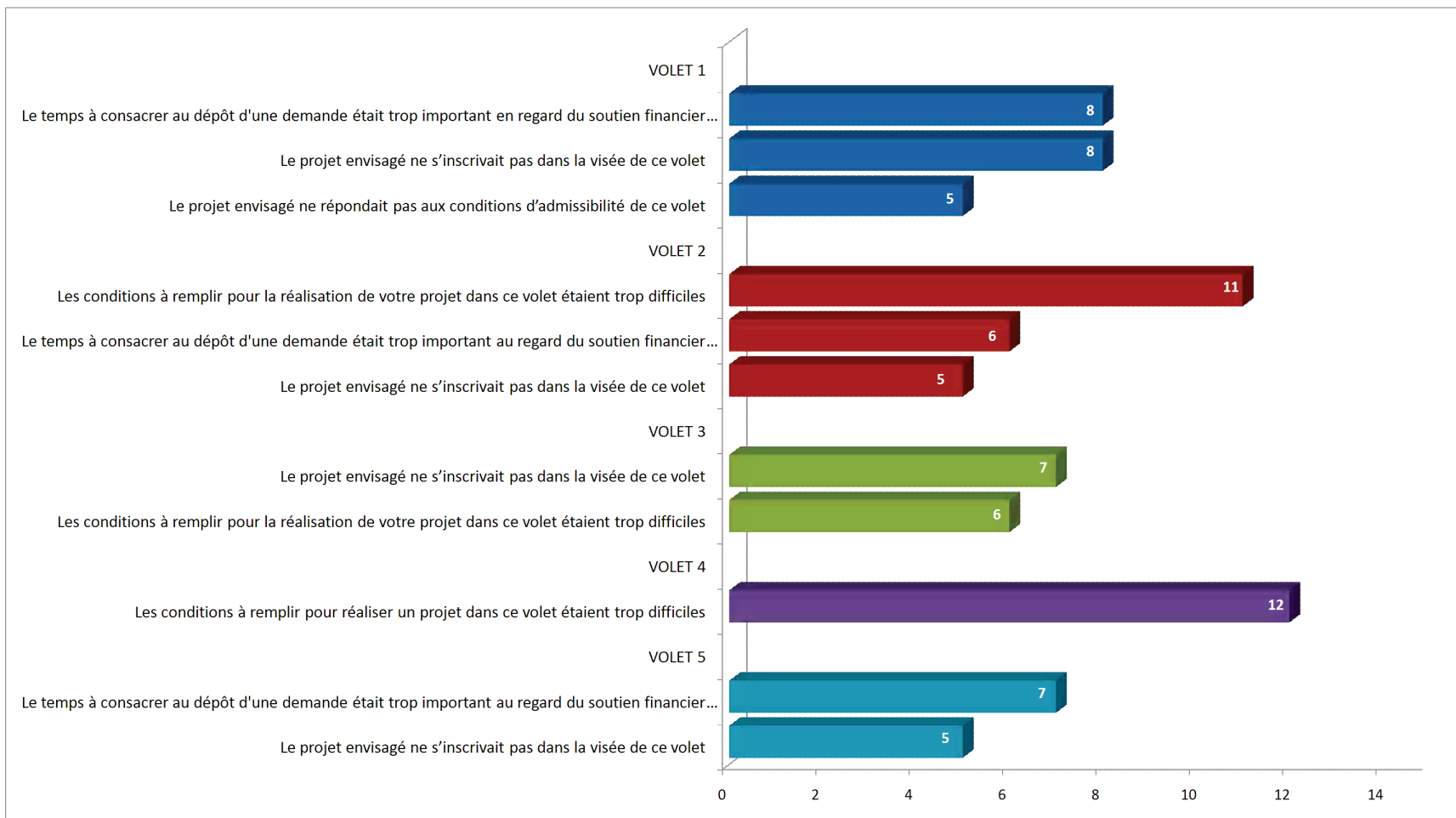
Figure 22. Facteurs qui ont facilité l'élaboration et le dépôt des projets en éducation interculturelle selon les responsables de projet



Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 118, N réponses = 140

Enfin, il apparaissait important de connaître les raisons qui ont mené des responsables de projet à ne pas soumettre de projet (figure 23). Les principales, soit celles mentionnées à cinq reprises ou plus, sont illustrées dans les données. Quel que soit le volet, les motifs les plus déterminants qui ont constitué un frein à la soumission d'un projet sont sensiblement les mêmes : le projet envisagé ne répondait pas aux conditions d'admissibilité ou ne s'inscrivait pas dans les objectifs du volet, les conditions pour réaliser le projet étaient trop difficiles à remplir, et le temps à consacrer au dépôt d'une demande de soutien financier était considéré comme trop important.

Figure 23. Raisons pour lesquelles des responsables de projet n'ont pas soumis de projet



Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 118, N réponses ≥ 5 = 80

3.4 Les principaux constats qui concernent les volets de subvention

Description des volets

Pour les cinq années à l'étude, le nombre de projets mis en œuvre s'établit comme suit :

Volet 1 : 1 217 projets

Volet 2 : 123 projets

Volet 3 : 65 projets

Volet 4 : 145 projets

Volet 5 : 191 projets

Le volet 1 compte 69,9 % des projets. Le grand nombre de projets au volet 1, comparativement aux autres volets, s'explique surtout par le fait que les projets de ce volet sont de moindre envergure, puisque le budget alloué ne peut dépasser 2 000 \$ par projet (alors que pour le volet 4, par exemple, le montant alloué peut atteindre 15 000 \$).

Un nombre élevé de projets ont été soumis pour l'année 2009-2010, alors que pour 2007-2008 et 2008-2009, ainsi que pour certains volets, on en compte moins. Sur l'ensemble des projets soumis, 83 % ont été acceptés. Cette proportion connaît des variations importantes selon le volet examiné. Par exemple, la majorité des projets du volet 1 ont été acceptés, tandis que pour les autres volets, la proportion varie entre les deux tiers et les trois quarts. Les projets touchent plus le préscolaire-primaire que le secondaire, à l'exception du volet 3. Pour les volets 1 à 4, une vingtaine de commissions scolaires ont soumis des projets, alors que pour le volet 5, on en trouve 35. Montréal regroupe le plus grand nombre de projets (entre 36 % et 80 % des projets selon le volet), suivi de la Montérégie (entre 4 % et 17 % des projets selon le volet). Ces proportions sont à l'image de la population totale des élèves immigrants de première génération, alors que Montréal draine la plus grande part, soit 58,0 %, et la Montérégie 12,7 %.

Les conditions et les procédures de sélection

Les conditions d'admissibilité générales et particulières pour le dépôt d'un projet sont jugées claires par la grande majorité des responsables de projet. En outre, il apparaît relativement facile de satisfaire à ces conditions. Dans le cas où le projet a été refusé, les responsables de projet indiquent avoir eu moins souvent de facilité à satisfaire à ces conditions. Selon la majorité des répondants, il semble facile de trouver des renseignements sur le programme, tandis qu'une proportion moins élevée indique savoir à qui s'adresser au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport lorsqu'ils ont besoin d'information sur les volets (près de 4 répondants sur 10 ont mentionné ne pas savoir avec qui communiquer).

Que ce soit pour le formulaire de demande, pour celui du rapport d'étape ou pour celui du rapport final, les responsables de projet jugent que les consignes sont claires et qu'il est facile de fournir les renseignements demandés. On note une satisfaction moins élevée en ce qui a trait au temps à consacrer pour remplir les formulaires et à l'échéancier établi pour le dépôt.

On a demandé l'opinion des responsables de projet sur les procédures de sélection, notamment sur les questions utilisées pour faire la sélection des projets. Ces questions sont jugées pertinentes, mais moins souvent pour les responsables dont les projets ont été refusés. Les questions d'évaluation permettent, pour 70 % des répondants, de distinguer les projets qui répondent aux critères d'admissibilité de ceux qui n'y répondent pas. Cependant, plusieurs proposent que des changements

soient apportés au processus d'évaluation des projets. Les changements proposés touchent, par exemple, la clarification des critères d'acceptation des projets, la considération de plus de critères pour l'acceptation des projets, l'établissement de critères d'évaluation plus flexibles et de meilleures explications pour les refus.

Les règles d'attribution

En ce qui a trait aux règles d'attribution des subventions et des montants maximaux, un peu plus de la moitié des responsables de projet mentionnent que la confirmation du soutien financier pour la réalisation de leur projet n'est pas arrivée à temps pour leur permettre de le mettre en œuvre dans les délais prescrits. Les réponses sont également partagées quant à la pertinence d'avoir un montant maximal par commission scolaire pour le financement des projets. La majorité des responsables de projet conviennent que les montants maximaux alloués par le Ministère permettent d'atteindre les objectifs de leur projet. Plus des deux tiers affirment également que le montant maximal répond aux besoins financiers liés à la réalisation d'un projet. Le pourcentage qui peut être consacré à l'achat de matériel pédagogique (10 %) est jugé insuffisant, alors que celui qui peut être consacré à la production de matériel pédagogique réutilisable est considéré comme tout juste suffisant. L'avis des responsables de projet est partagé sur la facilité à combler l'écart entre le montant demandé et le budget total accordé : la moitié indique qu'il a été facile à combler, et l'autre moitié qu'il s'est révélé difficile.

Les facteurs qui ont facilité ou entravé la réalisation ou la soumission des projets

Le tiers des responsables de projet mentionnent avoir éprouvé des difficultés dans la réalisation de leur projet. Ils disent avoir trouvé difficile de combler l'écart entre le soutien financier offert par le Ministère et le budget total du projet. En outre, ils ont eu de la difficulté à obtenir un soutien financier de la commission scolaire. Le manque de temps des responsables de projet pour réaliser les activités et la difficulté à trouver des personnes-ressources dans le milieu scolaire pour la réalisation des activités liées au projet sont également mentionnés. Les directions d'école ajoutent comme difficulté de réalisation la mise en place des projets d'aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire de même que celle à faire participer les parents.

Plusieurs facteurs ont facilité la réalisation des projets, notamment la reconduction annuelle du projet, l'accessibilité à une offre variée d'activités sociales ou culturelles ou encore la disponibilité de matériel pour la réalisation des activités. La proximité de lieux culturels semble également être un élément facilitant pour plusieurs. Il apparaît très important aussi de pouvoir faire participer le personnel de l'école, de mobiliser les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration pour participer aux activités ou de trouver des personnes-ressources dans le milieu scolaire pour la réalisation des activités.

Le tiers des responsables de projet ont indiqué avoir connu des difficultés relativement à l'élaboration et au dépôt de leur projet. Parmi les facteurs qui ont nui à l'élaboration des projets, les responsables mentionnent la date de dépôt de la demande de financement dans le calendrier scolaire, la difficulté à estimer les coûts liés au projet et celle à trouver des partenaires pour participer au projet.

Les responsables qui ont mentionné ne pas avoir vécu de difficultés dans l'élaboration de leur projet donnent comme raisons principales la facilité à cibler des élèves qui peuvent participer au projet, la facilité à proposer des liens entre le projet et le programme de formation, la facilité à intégrer le projet dans la planification pédagogique de la classe et le fait que le projet a déjà été élaboré dans le passé.

Les responsables qui n'ont pas soumis de projet mentionnent comme principales raisons le fait que le projet envisagé ne répondait pas aux conditions d'admissibilité ou ne s'inscrivait pas dans les objectifs du volet, que les conditions pour réaliser le projet étaient trop difficiles à remplir et qu'il fallait consacrer trop de temps au dépôt d'une demande au regard du soutien financier à recevoir.

Somme toute, la majorité des projets soumis ont été acceptés. Une trentaine de commissions scolaires et plus de 400 écoles ont mis en œuvre au moins un projet qui vise l'intégration scolaire ou l'éducation interculturelle.

Les conditions d'admissibilité, les procédures de sélection et les règles d'attribution du financement sont généralement jugées adéquates. Quelques changements ont été proposés au regard des procédures de sélection, notamment la clarification des critères d'acceptation des projets et la présentation de meilleures explications pour les refus. Quant aux facteurs qui ont nui à la réalisation des projets, le manque de temps et la difficulté à trouver des personnes-ressources ou des partenaires pour réaliser les activités semblent les plus importants.

4 LES BESOINS DES ÉLÈVES EN MATIÈRE D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Ce chapitre s'intéresse à la pertinence des orientations de la Politique pour répondre aux besoins actuels des élèves en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Le but de cette analyse est de voir si, après près de 15 ans d'existence de la Politique, ses orientations sont toujours actuelles et répondent aux besoins. Pour ce faire, la question d'évaluation suivante a été posée :

- Dans quelle mesure les besoins actuels des élèves en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle sont-ils couverts par les orientations de la Politique?

Pour répondre à cette question, une analyse de contenu des orientations de la Politique sera d'abord réalisée pour dégager les besoins auxquels elles tentent de répondre. Les besoins des élèves en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, tels qu'ils ont été établis par les répondants sondés dans le cadre de cette évaluation, seront présentés par la suite. Il est à noter que cette évaluation s'est concentrée sur cinq des huit grandes orientations de la Politique.

Comme il a été mentionné au chapitre 2, cette question d'évaluation a été abordée avec des experts de la Politique, notamment pour déterminer si le contexte social avait évolué depuis la présentation de la Politique en 1998 et si les orientations de celle-ci répondaient toujours aux besoins des élèves. Elle a aussi été abordée dans les groupes de discussion, composés en majorité de conseillers pédagogiques qui travaillent directement avec les élèves visés par les actions de la Politique. Il leur a été demandé de déterminer les besoins des élèves en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Les responsables de projet en éducation interculturelle de même que les directions d'école ont aussi été interrogés sur les besoins des élèves à l'aide du questionnaire²⁸. Chacun des groupes de répondants a aussi eu à se prononcer sur une différenciation possible des besoins des élèves immigrants en fonction de leur région de naissance.

4.1 Les besoins des élèves selon les orientations de la Politique

La première tâche au regard de cette question d'évaluation a consisté à dégager des orientations les besoins des élèves qui ne sont pas formellement concernés par l'énoncé de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Pour ce faire, la Direction de la recherche et de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a réalisé une analyse théorique des orientations qui a permis de faire ressortir les besoins à combler par chacune des orientations de la Politique.

Compte tenu du nombre assez élevé de besoins relevés, ceux-ci ont été classés selon deux catégories : les besoins prioritaires et les besoins secondaires. Différents critères ont été établis pour différencier les deux catégories de besoins, dont le principal était : l'élève peut-il bien évoluer dans le système scolaire si ce besoin n'est pas comblé? De plus, certains besoins secondaires qui renvoyaient à

²⁸ Les responsables de projet devaient énumérer les besoins qu'ils considéraient comme prioritaires en matière d'éducation interculturelle et d'intégration scolaire, alors que les directions d'école devaient cocher, dans une liste de besoins, ceux qui étaient prioritaires.

un même thème ont été regroupés sous un seul besoin prioritaire. Cela a été le cas, notamment, des six besoins secondaires qui découlent de l'orientation 7, qui ont été regroupés sous un seul besoin prioritaire.

La liste des besoins prioritaires et secondaires des élèves visés par les orientations de la Politique a finalement été constituée de 11 besoins prioritaires et de 16 besoins secondaires en intégration scolaire et de 10 besoins prioritaires et de 25 besoins secondaires en éducation interculturelle (annexe 6). La Direction des services aux communautés culturelles a validé cette liste. Notons que certains besoins prioritaires se trouvent dans les deux dimensions de la Politique, tels que le besoin *Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance*, associé à l'orientation 1 de la dimension d'intégration scolaire et à l'orientation 4 de la dimension éducation interculturelle, et le besoin *Éviter le cloisonnement et l'exclusion ethnique et linguistique*, attaché à l'orientation 1 de la dimension d'intégration scolaire, de même qu'aux orientations 5 et 6 de la dimension d'éducation interculturelle.

4.2 Les besoins des élèves selon les répondants aux questionnaires

Cette étape a consisté à obtenir l'opinion des gens qui travaillent directement auprès des élèves pour déterminer quels étaient les besoins en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle en 2011. Les répondants sollicités se divisent en quatre catégories :

- les directions d'école qui participent à un projet en éducation interculturelle financé par la Direction des services aux communautés culturelles;
- les responsables d'un projet en éducation interculturelle soumis pour financement à la Direction des services aux communautés culturelles;
- les conseillers pédagogiques qui ont participé aux groupes de discussion;
- les experts de la Politique.

4.2.1 LES DIRECTIONS D'ÉCOLE QUI PARTICIPENT À UN PROJET

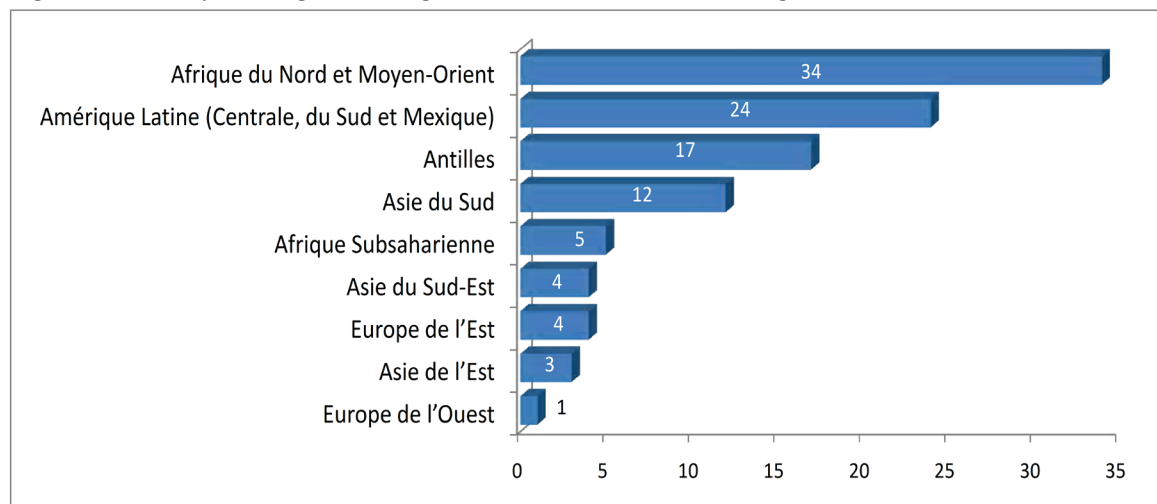
L'avis des directions d'école a été obtenu au moyen du questionnaire en ligne auquel elles devaient répondre. Une section était consacrée aux besoins des élèves, divisée en fonction des deux dimensions de la Politique, soit l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle de tous les élèves.

4.2.1.1 Besoins en intégration scolaire des élèves issus de l'immigration

Dans un premier temps, les répondants devaient dire si, selon eux, les élèves issus de l'immigration présentaient les mêmes besoins en matière d'intégration scolaire. L'hypothèse était que les élèves, en fonction de leur région d'origine, ne présentent pas les mêmes besoins en ce qui a trait à cet aspect. Sur les 60 répondants, 5 (8,3 %) ont indiqué que les élèves issus de l'immigration présentent tous les mêmes besoins, alors que 55 (91,7 %) ont indiqué qu'ils avaient des besoins différents. Une liste de besoins était soumise aux répondants, qui devaient indiquer sur une échelle de Likert en quatre points le degré d'importance que ces besoins peuvent représenter pour un élève issu de l'immigration. Cette liste était constituée des besoins prioritaires dégagés des orientations de la Politique par l'analyse de contenu présentée au point qui précède.

Selon les cinq répondants qui ont indiqué que les élèves issus de l'immigration présentent les mêmes besoins, l'ensemble des besoins prioritaires dégagés par l'analyse théorique des orientations de la Politique semblent importants ou très importants (annexe 7, tableau 56). Pour leur part, les 55 personnes qui considèrent que les besoins sont différents en fonction de la région d'origine ont été invitées à indiquer la ou les deux principales régions d'origine des élèves qui fréquentent leur établissement scolaire (figure 24). Elles ont nommé au moins une région, pour un total de 104 réponses rapportées. L'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, puis l'Amérique latine, les Antilles et l'Asie du Sud reviennent plus fréquemment dans les réponses.

Figure 24. Principales régions d'origine des élèves issus de l'immigration selon les directions d'école



Source : questionnaire destiné aux directions d'école; N total = 60, N répondants = 55, N réponses = 104

Les directions d'école devaient indiquer le degré d'importance de chacun des besoins proposés pour les élèves selon la région d'origine. Étant donné que 91,7 % des directions d'école ont indiqué que les besoins étaient différents en fonction de la région d'origine, l'hypothèse de différenciation des besoins semblait, de prime abord, appuyée par cette catégorie de répondants. Toutefois, l'examen des résultats obtenus pour chacun des besoins en fonction des régions d'origine ne permet pas d'associer des besoins à certaines régions particulières. En effet, la majorité des besoins sont considérés, par les répondants, comme étant très importants ou importants, et ce, peu importe la région d'origine (annexe 7, tableau 57). Seul un répondant établit que la région d'Europe de l'Ouest présente des besoins distincts.

Compte tenu du nombre peu élevé de répondants par région et du fait qu'il n'a pas été possible de dégager des patrons de besoins selon la région d'origine, les résultats qui concernent les besoins prioritaires en éducation interculturelle ont été regroupés pour l'ensemble des régions. Le tableau 23 permet de constater que, selon les directions d'école, la grande majorité des besoins prioritaires en intégration scolaire couverts par la Politique semblent importants ou très importants pour les élèves issus de l'immigration en 2011. Par exemple, le besoin *Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance* est jugé très important ou important dans 94,5 % des cas et *Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel* est jugé très important ou important selon 92,7 % des répondants.

Tableau 23. Niveau d'importance des besoins en intégration scolaire selon les directions d'école

BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE	NOMBRE DE RÉPONSES (%)					
	TRÈS IMPORTANT	IMPORTANT	PEU IMPORTANT	PAS DU TOUT IMPORTANT	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
<i>Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance</i>	62 (56,9 %)	41 (37,6 %)	4 (3,7 %)	0 (0,0 %)	2 (1,8 %)	0 (0,0 %)
<i>Poursuivre sa scolarisation dans les matières autres que le français</i>	36 (33,0 %)	60 (55,0 %)	12 (11,0 %)	0 (0,0 %)	1 (0,9 %)	0 (0,0 %)
<i>Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel</i>	45 (41,3 %)	56 (51,4 %)	7 (6,4 %)	0 (0,0 %)	1 (0,9 %)	0 (0,0 %)
<i>Éviter le cloisonnement et l'exclusion ethnique et linguistique</i>	48 (44,0 %)	42 (38,5 %)	16 (14,7 %)	1 (0,9 %)	2 (1,8 %)	0 (0,0 %)
<i>Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise</i>	51 (46,8 %)	35 (32,1 %)	21 (19,3 %)	0 (0,0 %)	1 (0,9 %)	1 (0,9 %)
<i>Être pris rapidement en charge par le milieu scolaire</i>	44 (40,4 %)	54 (49,5 %)	7 (6,4 %)	0 (0,0 %)	4 (3,7 %)	0 (0,0 %)
<i>Être soutenu dans la réussite de ses cours</i>	54 (49,5 %)	46 (42,2 %)	8 (7,3 %)	0 (0,0 %)	1 (0,9 %)	0 (0,0 %)
<i>Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves</i>	41 (37,6 %)	47 (43,1 %)	17 (15,6 %)	0 (0,0 %)	3 (2,8 %)	1 (0,9 %)
<i>Avoir accès à du matériel adapté à ses besoins</i>	50 (45,9 %)	43 (39,4 %)	13 (11,9 %)	0 (0,0 %)	3 (2,8 %)	0 (0,0 %)
<i>Recevoir des services de la part d'organismes qui favorisent son intégration</i>	40 (36,7 %)	49 (45,0 %)	13 (11,9 %)	0 (0,0 %)	4 (3,7 %)	3 (2,8 %)

Source : questionnaire destiné aux directions d'école; N total = 60 répondants, N réponses = 109

Par ailleurs, la méthode utilisée pour sonder les directions d'école sur les besoins, c'est-à-dire à partir d'une liste prédéfinie de besoins, ne permet pas de conclure hors de tout doute qu'il n'y a pas de différenciation des besoins en fonction de la région d'origine. Tout au plus est-il possible de conclure de cette analyse que, selon les directions d'école qui ont participé au sondage, parmi les besoins prioritaires soumis, il ne semble pas y avoir de différenciation en fonction de la région d'origine. Or, il est possible que certains élèves immigrants qui viennent d'une région particulière présentent des besoins qui leur sont propres, mais que ces besoins ne soient pas ciblés précisément par les grandes orientations de la Politique. Cela constitue une limite de la méthode de mesure utilisée auprès de cet échantillon. Pour tenter de minimiser cette limite, les répondants avaient l'occasion de compléter la liste de besoins. Peu d'entre eux ont utilisé cette option (10 personnes, soit moins de 20 % de l'échantillon), et leurs réponses n'ont pas permis d'établir des patrons de besoins non couverts par les orientations de la Politique en fonction d'une ou de plusieurs régions d'origine. Les quelques besoins en intégration scolaire suggérés par les directions d'école ne concernaient pas directement les élèves, mais

plutôt leurs parents, dont faciliter l'accès aux interprètes ou leur permettre de développer leur connaissance du milieu scolaire, de même qu'améliorer les liens entre la famille, l'école et la communauté pour faciliter les services offerts aux élèves en intégration.

4.2.1.2 Besoins en éducation interculturelle

Pour la section du questionnaire qui portait sur les besoins en éducation interculturelle, les directions d'école devaient d'abord indiquer si, selon elles, les élèves issus de l'immigration présentaient les mêmes besoins en cette matière que ceux qui ne sont pas issus de l'immigration. Ainsi, 45,0 % des directions d'école ont indiqué que peu importe le pays d'origine, les besoins de tous les élèves étaient semblables en ce qui a trait à l'éducation interculturelle. À partir d'une liste de besoins, les répondants devaient indiquer sur une échelle de Likert en quatre points le degré d'importance que ces besoins peuvent représenter pour un élève issu de l'immigration. La liste qui leur a été fournie était constituée des besoins prioritaires en éducation interculturelle dégagés des orientations de la Politique. Selon plus de 90 % des répondants, tous les besoins prioritaires en éducation interculturelle couverts par les orientations de la Politique sont très importants ou importants. Un seul besoin est jugé moins important, soit *Avoir accès à des modèles diversifiés grâce à la présence d'un personnel d'origine ethnique variée* (37,0 % des répondants le considèrent comme peu important).

Tableau 24. Niveau d'importance des besoins en éducation interculturelle non différenciés en fonction du statut de l'élève (immigrant ou non) selon les directions d'école

BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)			
	TRÈS IMPORTANT	IMPORTANT	PEU IMPORTANT	PAS DU TOUT IMPORTANT
<i>Vivre dans un milieu scolaire où les élèves de toute origine sont respectés et pleinement intégrés à la vie scolaire</i>	24 (88,9 %)	2 (7,4 %)	0 (0,0 %)	1 (3,7 %)
<i>Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine</i>	22 (81,5 %)	4 (14,8 %)	0 (0,0 %)	1 (3,7 %)
<i>Bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée et encouragée</i>	22 (81,5 %)	4 (14,8 %)	1 (3,7 %)	0 (0,0 %)
<i>Avoir accès à des ressources culturelles nombreuses et variées</i>	14 (51,9 %)	11 (40,7 %)	2 (7,4 %)	0 (0,0 %)
<i>Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec</i>	14 (51,9 %)	11 (40,7 %)	2 (7,4 %)	0 (0,0 %)
<i>Avoir accès à des modèles diversifiés grâce à la présence d'un personnel d'origine ethnique variée</i>	5 (18,5 %)	12 (44,4 %)	10 (37,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Avoir accès à un personnel bien formé et qui possède les habiletés nécessaires pour assurer l'égalité des chances en milieu pluriethnique et le développement des compétences interculturelles chez tous les élèves</i>	19 (70,4 %)	8 (29,6 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)

Source : questionnaire destiné aux directions d'école; N total = 60, N répondants = 27

Pour leur part, les 33 directions d'école qui considèrent que les besoins en éducation interculturelle sont différenciés selon le statut de l'élève (immigrant ou non) ont d'abord été questionnées sur le degré d'importance des besoins prioritaires couverts par les orientations de la Politique pour les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration. Tout comme le groupe précédent, la

majorité des répondants (plus de 75,0 %) considèrent comme importants ou très importants les besoins en éducation interculturelle pour les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration (tableau 25). Toutefois, le besoin *Avoir accès à des modèles diversifiés grâce à la présence d'un personnel d'origine ethnique variée* est encore une fois jugé peu ou pas du tout important par plusieurs (36,3 % des répondants).

Tableau 25. Niveau d'importance des besoins en éducation interculturelle pour les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration selon les directions d'école

BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)					
	TRÈS IMPORTANT	IMPORTANT	PEU IMPORTANT	PAS DU TOUT IMPORTANT	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
<i>Vivre dans un milieu scolaire où les élèves de toute origine sont respectés et pleinement intégrés à la vie scolaire</i>	18 (54,5 %)	15 (45,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine</i>	20 (60,6 %)	10 (30,3 %)	3 (9,1 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée et encouragée</i>	19 (57,6 %)	9 (27,3 %)	5 (15,2 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Avoir accès à des ressources culturelles nombreuses et variées</i>	10 (30,3 %)	16 (48,5 %)	6 (18,2 %)	0 (0,0 %)	1 (3,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec</i>	10 (30,3 %)	14 (42,4 %)	8 (24,2 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (3,0 %)
<i>Avoir accès à des modèles diversifiés grâce à la présence d'un personnel d'origine ethnique variée</i>	4 (12,1 %)	17 (51,5 %)	11 (33,3 %)	1 (3,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Avoir accès à un personnel bien formé et qui possède les habiletés nécessaires pour assurer l'égalité des chances en milieu pluriethnique et le développement des compétences interculturelles chez tous les élèves</i>	12 (36,4 %)	19 (57,6 %)	2 (6,1 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)

Source : questionnaire destiné aux directions d'école; N total = 60, N répondants = 33

Ces 33 personnes ont ensuite été invitées à indiquer si les besoins en éducation interculturelle étaient semblables pour tous les élèves issus de l'immigration ou différenciés en fonction de leur région d'origine. Quatre ont indiqué que les besoins en éducation interculturelle étaient semblables pour tous les élèves issus de l'immigration, alors que vingt-neuf ont indiqué qu'ils étaient différenciés en fonction de la région d'origine. Tout comme dans la section précédente, les élèves de leur établissement issus de l'immigration viennent principalement de quatre régions, soit l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, l'Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique), les Antilles et l'Asie du Sud.

La liste des besoins prioritaires a été soumise aux directions d'école une fois les régions d'origine établies. Elles devaient alors indiquer le degré d'importance de chacun des besoins proposés pour les élèves issus de l'immigration en fonction de la région d'origine. Encore une fois, l'examen des résultats obtenus pour chacun des besoins en fonction des régions d'origine ne permet pas d'associer des besoins en éducation interculturelle à certaines régions particulières. En effet, la majorité des besoins sont considérés comme très importants ou importants, et ce, peu importe la région d'origine (annexe 8, tableau 59).

Une fois de plus, du fait d'un taux peu élevé de réponses et de l'impossibilité de dégager des besoins particuliers par région d'origine, les résultats qui concernent les besoins prioritaires en éducation interculturelle ont été regroupés pour l'ensemble des répondants. Le tableau 26 permet de constater que, selon les directions d'école qui participent à la réalisation d'un projet en éducation interculturelle, la majorité des besoins prioritaires en la matière couverts par la Politique semblent encore importants ou très importants pour les élèves issus de l'immigration en 2011. Par ailleurs, tout comme pour les élèves non issus de l'immigration, le besoin *Avoir accès à des modèles diversifiés grâce à la présence d'un personnel d'origine ethnique variée* est considéré comme peu important (29,5 %) par le tiers des directions d'école.

Tableau 26. Niveau d'importance des besoins en éducation interculturelle pour les élèves issus de l'immigration selon les directions d'école

BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE	NOMBRE DE RÉPONSES (%)					
	TRÈS IMPORTANT	IMPORTANT	PEU IMPORTANT	PAS DU TOUT IMPORTANT	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
<i>Vivre dans un milieu scolaire où les élèves de toute origine sont respectés et pleinement intégrés à la vie scolaire</i>	37 (60,7 %)	21 (34,4 %)	2 (3,3 %)	0 (0,0 %)	1 (1,6 %)	0 (0,0 %)
<i>Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine</i>	34 (55,7 %)	21 (34,4 %)	6 (9,8 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée et encouragée</i>	29 (47,5 %)	25 (41,0 %)	7 (11,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Avoir accès à des ressources culturelles nombreuses et variées</i>	18 (29,5 %)	30 (49,2 %)	11 (18,0 %)	0 (0,0 %)	2 (3,3 %)	0 (0,0 %)
<i>Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec</i>	23 (37,7 %)	24 (39,3 %)	13 (21,3 %)	0 (0,0 %)	1 (1,6 %)	0 (0,0 %)
<i>Avoir accès à des modèles diversifiés grâce à la présence d'un personnel d'origine ethnique variée</i>	12 (19,7 %)	29 (47,5 %)	18 (29,5 %)	0 (0,0 %)	2 (3,3 %)	0 (0,0 %)

<i>Avoir accès à un personnel bien formé qui possède les habiletés nécessaires pour assurer l'égalité des chances en milieu pluriethnique et le développement des compétences interculturelles chez tous les élèves</i>	29 (47,5 %)	25 (41,0 %)	6 (9,8 %)	0 (0,0 %)	1 (1,6 %)	0 (0,0 %)
---	----------------	----------------	--------------	--------------	--------------	--------------

Source : questionnaire destiné aux directions d'école; N total = 60, N répondants = 33, N réponses = 61

Le personnel de direction avait également la possibilité de compléter la liste des besoins en éducation interculturelle proposée par l'ajout d'autres besoins qu'il jugeait prioritaires. Toutefois, il n'a pas utilisé cette option.

4.2.2 LES RESPONSABLES DE PROJET

Les responsables de projet en éducation interculturelle ont été interrogés sur les besoins des élèves issus de l'immigration. Une section du questionnaire en ligne auquel ils devaient répondre était consacrée à ce thème. Tout comme celle soumise aux directions d'école, cette section était divisée en fonction des deux dimensions de la Politique, soit l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle de tous les élèves.

4.2.2.1 Besoins en intégration scolaire des élèves issus de l'immigration

En premier lieu, les répondants devaient dire si, selon eux, les élèves issus de l'immigration présentaient tous les mêmes besoins en matière d'intégration scolaire. L'hypothèse était que les élèves ne présentent pas les mêmes besoins relativement à cet aspect en fonction de leur région d'origine. Des 118 répondants, 14 responsables de projet (11,9 %) ont indiqué que les élèves issus de l'immigration présentent des besoins non différenciés en matière d'intégration scolaire, alors que 104 (88,1 %) ont indiqué qu'ils ont des besoins différents. Contrairement aux directions d'école, il a été demandé aux 118 responsables de projet d'indiquer sous forme de réponses ouvertes les principaux besoins en matière d'intégration scolaire pour des élèves issus de l'immigration qui fréquentent leur établissement. Les réponses ont par la suite été classées par thèmes.

Pour les 14 responsables de projet qui ont indiqué que les élèves issus de l'immigration présentent les mêmes besoins, *Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance* est le principal besoin rapporté (21,3 %), suivi d'*Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise* (8,5 %) et de *Bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée et encouragée* (8,5 %) (tableau 27).

Tableau 27. Besoins en intégration scolaire selon les responsables de projet pour lesquels les besoins ne sont pas différenciés en fonction de la région d'origine

BESOINS	NOMBRE DE RÉPONSES N	%
<i>Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance</i>	10	21,3 %
<i>Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise</i>	4	8,5 %
<i>Bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée et encouragée</i>	4	8,5 %
<i>Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel</i>	3	6,4 %
<i>Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec</i>	3	6,4 %
<i>Bénéficier d'activités de rapprochement interculturel</i>	3	6,4 %
<i>Collaborer à un partenariat école-famille-communauté</i>	3	6,4 %
<i>Obtenir du soutien (pour les familles) : connaître le système scolaire, les activités et les services, les interprètes, etc.</i>	3	6,4 %
<i>Développer un sentiment d'appartenance à la société québécoise</i>	3	6,4 %
<i>Connaître le système scolaire québécois (élève), ses règles et ses valeurs</i>	3	6,4 %
<i>Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves</i>	2	4,3 %
<i>Avoir accès à du matériel adapté à ses besoins</i>	2	4,3 %
<i>Éviter le cloisonnement et l'exclusion ethnique et linguistique</i>	1	2,1 %
<i>Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine</i>	1	2,1 %
<i>Avoir accès à des ressources culturelles nombreuses et variées</i>	1	2,1 %
<i>Obtenir la reconnaissance de sa culture et de ses besoins propres</i>	1	2,1 %
TOTAL :	47	100 %

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N total = 118, N répondants = 14, N réponses = 47

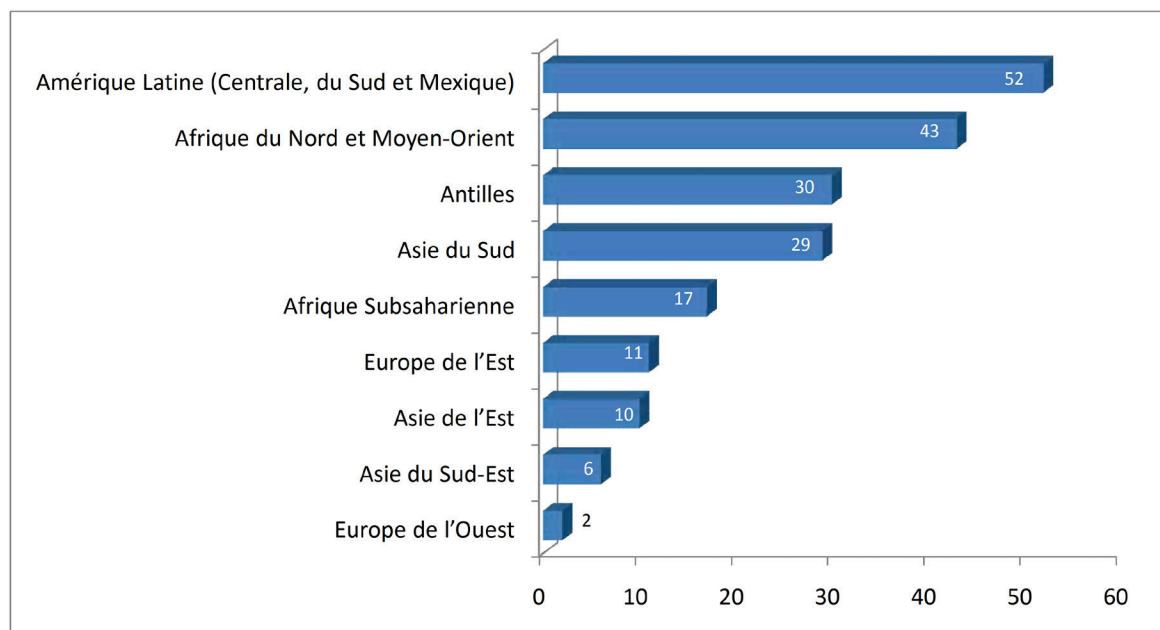
Pour leur part, les 104 personnes qui considèrent que les besoins sont différenciés en fonction de la région d'origine ont été invitées à indiquer la ou les deux principales régions d'origine des élèves qui fréquentent leur établissement scolaire (figure 25). Des neuf régions d'origine citées, on constate que la grande majorité des élèves issus de l'immigration viennent d'Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique), d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient.

L'examen des résultats pour chaque besoin en fonction de la région d'origine ne permet pas d'associer de façon claire des besoins à des régions particulières (annexe 8, tableau 60). Cependant, on peut établir certains besoins particuliers pour les élèves issus de l'Afrique du Nord et des Antilles,

notamment *Connaître le système scolaire québécois* et *Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec*.

Pour l'ensemble des élèves issus des principales régions notées, *Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance* est perçu comme étant le besoin prioritaire (19,7 % des réponses) avec, au deuxième rang, le besoin *Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise* (13,4 % des réponses).

Figure 25. Principales régions d'origine de la majorité des élèves issus de l'immigration qui fréquentent l'établissement selon les responsables de projet pour lesquels les besoins sont différenciés en fonction de la région d'origine



Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 104, N réponses = 200

Une analyse factorielle des correspondances²⁹ a été produite pour vérifier s'il existe une structure de déclaration des besoins mentionnés pour l'intégration scolaire des élèves immigrants, c'est-à-dire pour voir s'il existe des modèles de déclaration de besoins pour un même répondant.

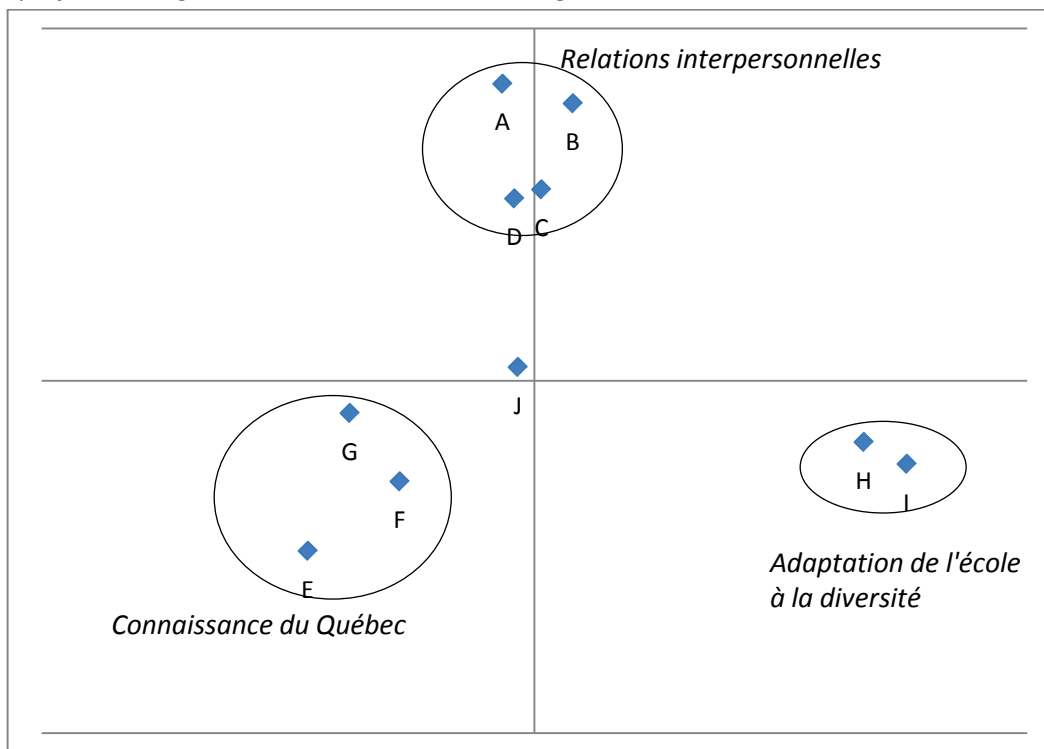
Des analyses ont d'abord été réalisées pour les besoins déclarés par les responsables de projet pour qui ces besoins pouvaient varier selon la région d'origine des élèves, pour savoir si des besoins particuliers étaient associés à certaines régions. Ces analyses n'ont pas permis d'établir des liens entre les besoins déclarés et les régions d'origine des élèves. L'analyse a donc été reprise, mais, cette fois, en considérant tous les besoins déclarés, tant par les responsables de projet qui ont déclaré que les besoins

²⁹ L'analyse factorielle de correspondance est une méthode statistique exploratoire de la famille des analyses en composante principale qui permet de voir, graphiquement, la structure de déclaration des répondants. La paternité de cette méthode est généralement attribuée à Jean-Paul Benzécri : J. P. Benzécri (1973), *L'analyse des données : t. 2, l'analyse des correspondances*, Dunod; J. P. Benzécri (1979), *Sur le calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire*, addendum et erratum à [BIN.MULT.], *Cahiers de l'analyse des données* 4, p. 377-378.

différait selon les régions d'origine que par ceux qui ont déclaré que les besoins étaient indépendants de celles-ci.

D'une part, seuls les besoins qui ont été déclarés au moins 10 fois ont été retenus pour l'analyse. D'autre part, certains besoins exprimés non associés aux axes dégagés ont aussi été retirés (sauf *Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance*, qui se démarquait par l'importance de sa fréquence de déclaration). Le graphique 1 résume le résultat de l'analyse. On y constate trois sphères de besoins déclarés. Notons que dans ce type d'analyse, la position sur le graphique (en bas, en haut, à gauche, à droite) n'a pas de signification particulière et seuls les regroupements sont pertinents.

Graphique 1. Structure de déclaration des besoins identifiés par les responsables de projets d'intégration scolaire des élèves immigrants



Sphère de besoins «Relations interpersonnelles»

- A- Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine
- B- Bénéficier d'activités de rapprochement interculturel
- C- Bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée et encouragée
- D- Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel

Sphère de besoins Connaissance du Québec

- E- Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec
- F- Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise
- G- Connaître le système scolaire québécois (élève), ses règles et ses valeurs

Sphère de besoins Adaptation de l'école à la diversité

- H- Avoir accès à du matériel adapté à ses besoins
- I- Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves

Hors sphère

- J- Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance

Dans ce graphique, la sphère du haut est un regroupement de besoins déclarés par les responsables de projet que nous avons nommé Relations interpersonnelles. Dans cette sphère, les responsables de projet qui ont déclaré le besoin *Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine* ont eu tendance à déclarer aussi les besoins *Bénéficier d'activités de rapprochement interculturel*, *bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée et encouragée* et *Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel*.

La sphère du bas à gauche, qui concerne les besoins liés à une meilleure connaissance du Québec, regroupe les trois besoins suivants : *Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec*, *Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise* et *Connaître le système scolaire québécois (élève), ses règles et ses valeurs*.

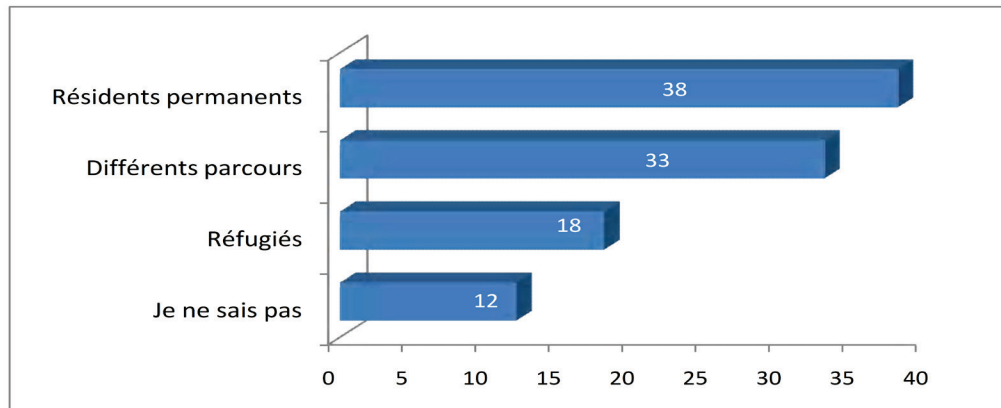
La sphère du bas à droite regroupe deux besoins qui sont souvent déclarés ensemble et que nous jugeons liés à l'adaptation de l'école à la diversité. Ces besoins sont *Avoir accès à du matériel adapté à ses besoins* et *Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves*.

Finalement, la plupart des responsables de projet ont mentionné le besoin *Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance*, qui se trouve au centre du graphique. Ce besoin n'est donc pas associé de manière précise aux trois sphères plus haut et a ainsi une portée plus générale.

Cet exercice permet de constater une certaine cohérence dans les réponses sur les besoins des élèves immigrants en matière d'intégration. Leurs réponses se regroupent en effet autour d'un même type de besoins ou de besoins de même nature, ce qui permet de dégager la sphère pour laquelle ces besoins déterminent l'intervention à prioriser.

En outre, les responsables de projet devaient indiquer le statut de résidence qui caractérise le mieux la majorité des élèves issus de l'immigration qui fréquentent leur établissement scolaire (figure 26). La majorité de ces élèves possèdent un statut de résident (selon 38 responsables de projet) ou un statut de réfugié (selon 18 responsables de projet), tandis que plusieurs autres ont des parcours non classables (selon 33 responsables de projet). L'ajout de cette variable visait à confirmer si la présence de besoins différenciés en intégration scolaire était liée au statut d'immigration, notamment entre les personnes réfugiées et les résidents permanents.

Figure 26. Statut de résidence qui caractérise le mieux la majorité des élèves issus de l'immigration qui fréquentent l'établissement scolaire selon les responsables de projet



Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 104, N réponses = 101

Le tableau 28 présente l'examen des besoins en intégration scolaire en fonction des statuts de réfugié et de résident permanent. On observe une ressemblance entre les besoins des deux groupes. Toutefois, certains besoins se distinguent. Ainsi, *Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance* semble constituer un besoin plus important (21,8 % des réponses) pour les résidents permanents que pour les réfugiés (12,9 %), qui, eux, manifestent plus de besoins pour les besoins *Accès à du matériel adapté* (14,1 %), *Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance* (12,9 %) et *Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves* (12,9 %).

Malgré tout, ces différences entre les besoins en intégration scolaire restent peu marquées entre les réfugiés et les résidents permanents. L'examen de ces variables ne permet donc pas de valider l'hypothèse selon laquelle le statut de résidence des élèves issus de l'immigration entraînerait des besoins très différents en matière d'intégration scolaire, du moins pour les besoins établis au départ par les responsables de projet.

Tableau 28. Besoins en intégration scolaire des élèves issus de l'immigration en fonction du statut de résidence selon les responsables de projet

BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE	NOMBRE DE RÉPONSES (%)		
	RÉSIDENTS PERMANENTS	RÉFUGIÉS	TOTAL (% DU TOTAL)
<i>Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance</i>	29 (21,8 %)	11 (12,9 %)	40 (18,3 %)
<i>Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise</i>	17 (12,8 %)	9 (10,6 %)	26 (11,9 %)
<i>Avoir accès à du matériel adapté à ses besoins</i>	10 (7,5 %)	12 (14,1 %)	22 (10,1 %)
<i>Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves</i>	7 (5,3 %)	11 (12,9 %)	18 (8,3 %)
<i>Obtenir du soutien (pour les familles) : connaître le système scolaire, les activités et les services, les interprètes, etc.</i>	6 (4,5 %)	9 (10,6 %)	15 (6,9 %)
<i>Connaître le système scolaire québécois (élève), ses règles et ses valeurs</i>	11 (8,3 %)	3 (3,5 %)	14 (6,4 %)

BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE	NOMBRE DE RÉPONSES (%)		
	RÉSIDENTS PERMANENTS	RÉFUGIÉS	TOTAL (% DU TOTAL)
<i>Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec</i>	9 (6,8 %)	1 (1,2 %)	10 (4,6 %)
<i>Collaborer à un partenariat école-famille-communauté</i>	6 (4,5 %)	4 (4,7 %)	10 (4,6 %)
<i>Poursuivre sa scolarisation dans les matières autres que le français</i>	4 (3,0 %)	5 (5,9 %)	9 (4,1 %)
<i>Bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée et encouragée</i>	7 (5,3 %)	1 (1,2 %)	8 (3,7 %)
<i>Recevoir un soutien psychologique</i>	6 (4,5 %)	2 (2,4 %)	8 (3,7 %)
<i>Être soutenu dans la réussite de ses cours</i>	2 (1,5 %)	4 (4,7 %)	6 (2,8 %)
<i>Vivre dans un milieu scolaire où les élèves de toute origine sont respectés et pleinement intégrés à la vie scolaire</i>	2 (1,5 %)	2 (2,4 %)	4 (1,8 %)
<i>Être sensibilisé à une approche inclusive de la diversité</i>	1 (0,8 %)	3 (3,5 %)	4 (1,8 %)
<i>Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel</i>	0 (0,0 %)	3 (3,5 %)	3 (1,4 %)
<i>Éviter le cloisonnement et l'exclusion ethnique et linguistique</i>	3 (2,3 %)	0 (0,0 %)	3 (1,4 %)
<i>Obtenir la reconnaissance de sa culture et de ses besoins propres</i>	2 (1,5 %)	1 (1,2 %)	3 (1,4 %)
<i>Avoir accès à des ressources culturelles nombreuses et variées</i>	3 (2,3 %)	0 (0,0 %)	3 (1,4 %)
<i>Être rapidement pris en charge par le milieu scolaire</i>	1 (0,8 %)	1 (1,2 %)	2 (0,9 %)
<i>Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine</i>	1 (0,8 %)	1 (1,2 %)	2 (0,9 %)
<i>Bénéficier d'activités de rapprochement interculturel</i>	1 (0,8 %)	1 (1,2 %)	2 (0,9 %)
<i>Conserver ses repères et son identité propre (rapport à la diversité)</i>	2 (1,5 %)	0 (0,0 %)	2 (0,9 %)
<i>Participer à des activités parascolaires</i>	2 (1,5 %)	0 (0,0 %)	2 (0,9 %)
<i>Recevoir des services de la part d'organismes qui favorisent son intégration</i>	1 (0,8 %)	0 (0,0 %)	1 (0,5 %)
<i>Avoir accès à des modèles diversifiés grâce à la présence d'un personnel d'origine ethnique variée</i>	0 (0,0 %)	1 (1,2 %)	1 (0,5 %)
TOTAL	133	85	218

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N statut de résident permanent = 38, pour 133 besoins rapportés; N statut de réfugié = 18, pour 85 besoins rapportés; N total = 56, pour 218 besoins rapportés

4.2.2.2 Besoins en éducation interculturelle

Les responsables de projet ont été questionnés sur les besoins des élèves, issus ou non de l'immigration, en matière d'éducation interculturelle. Il s'agissait de savoir si les élèves issus de l'immigration ont les mêmes besoins que les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration.

La majorité des 118 responsables de projet, soit 63, ont répondu par l'affirmative. On leur a ensuite demandé de retranscrire, sous forme de réponses ouvertes, les principaux besoins en matière d'éducation interculturelle pour les élèves qui fréquentent leur établissement, qu'ils soient issus de l'immigration ou non. Les réponses ont été classées par thèmes. Le besoin le plus souvent mentionné est *Être sensibilisé à une approche inclusive de la diversité* (37,5 %). On constate une fois de plus qu'un grand nombre de responsables de projet notent les besoins *Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise* (18,3 %) et *Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec* (12,5 %). Ce dernier besoin est également mentionné dans le domaine de l'intégration scolaire par les différents répondants, mais il revient de façon plus importante en matière d'éducation interculturelle.

Tableau 29. Besoins en éducation interculturelle des élèves issus de l'immigration ou non selon les responsables de projet pour lesquels les besoins ne sont pas différenciés en fonction du statut

BESOINS	NOMBRE DE RÉPONSES N	%
<i>Être sensibilisé à une approche inclusive de la diversité</i>	45	37,5 %
<i>Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise</i>	22	18,3 %
<i>Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec</i>	15	12,5 %
<i>Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine</i>	6	5,0 %
<i>Bénéficier d'activités de rapprochement interculturel</i>	6	5,0 %
<i>Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance</i>	5	4,2 %
<i>Avoir accès à des ressources culturelles nombreuses et variées</i>	5	4,2 %
<i>Vivre dans un milieu scolaire où les élèves de toute origine sont respectés et pleinement intégrés à la vie scolaire</i>	4	3,3 %
<i>Obtenir du soutien (pour les familles) : connaître le système scolaire, les activités et les services, les interprètes, etc.</i>	3	2,5 %
<i>Collaborer à un partenariat école-famille-communauté</i>	2	1,7 %
<i>Conserver ses repères et son identité propre (rapport à la diversité)</i>	2	1,7 %
<i>Développer un sentiment d'appartenance à la société québécoise</i>	2	1,7 %
<i>Éviter le cloisonnement et l'exclusion ethnique et linguistique</i>	1	0,8 %
<i>Avoir accès à du matériel scolaire adapté à ses besoins</i>	1	0,8 %
<i>Bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée et encouragée</i>	1	0,8 %
TOTAL :	120	100 %

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N total = 118, N répondants = 63, N réponses = 120

Les 55 responsables de projet qui considèrent que les besoins en éducation interculturelle sont différenciés selon le statut d'immigrant ont été invités à indiquer les principaux besoins des élèves. Les réponses ouvertes ont de nouveau été classées par thèmes. La majorité des responsables de projet notent le besoin *Être sensibilisé à une approche inclusive de la diversité* (33,8 %). Viennent ensuite *Bénéficier d'activités de rapprochement interculturel* (13,5 %), puis *Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise* (10,8 %). Bien qu'il y ait une différence légère en ce qui a trait au niveau d'importance entre les besoins déterminés par les répondants, ces besoins restent majoritairement les mêmes, que les élèves soient issus de l'immigration ou non.

Tableau 30. Besoins en éducation interculturelle des élèves qui ne sont pas issus de l'immigration selon les responsables de projet pour lesquels les besoins sont différenciés en fonction du statut

BESOINS	NOMBRE DE RÉPONSES N	%
<i>Être sensibilisé à une approche inclusive de la diversité</i>	25	33,8 %
<i>Bénéficier d'activités de rapprochement interculturel</i>	10	13,5 %
<i>Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise</i>	8	10,8 %
<i>Vivre dans un milieu scolaire où les élèves de toute origine sont respectés et pleinement intégrés à la vie scolaire</i>	7	9,5 %
<i>Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec</i>	7	9,5 %
<i>Avoir accès à des ressources culturelles nombreuses et variées</i>	6	8,1 %
<i>Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine</i>	3	4,1 %
<i>Connaître le système scolaire québécois (élève), ses règles et ses valeurs</i>	2	2,7 %
<i>Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance</i>	1	1,4 %
<i>Avoir accès à un personnel bien formé et qui possède les habiletés nécessaires pour assurer l'égalité des chances en milieu scolaire</i>	1	1,4 %
<i>Collaborer à un partenariat école-famille-communauté</i>	1	1,4 %
<i>Obtenir du soutien (pour les familles) : connaître le système scolaire, les activités et les services, les interprètes, etc.</i>	1	1,4 %
<i>Conserver ses repères et son identité propre (rapport à la diversité)</i>	1	1,4 %
<i>Aucun besoin particulier</i>	1	1,4 %
TOTAL :	74	100 %

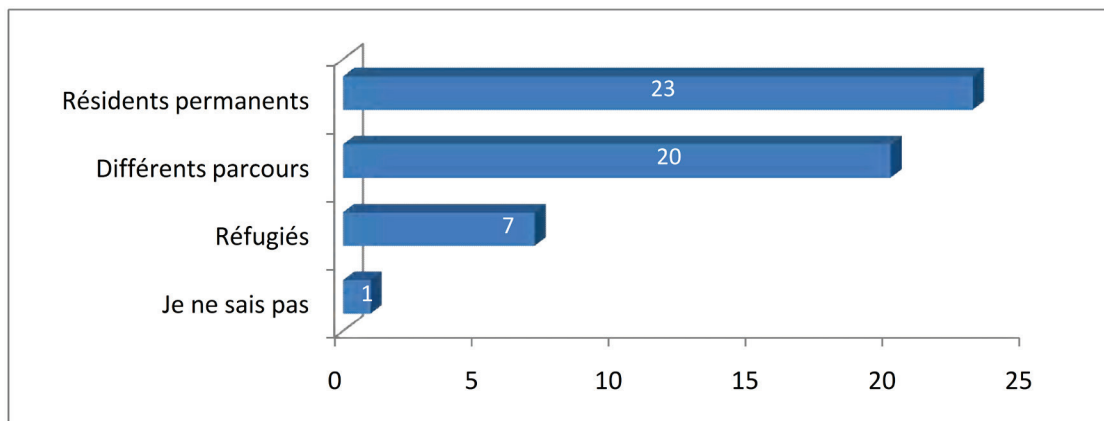
Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N total = 118, N répondants = 55, N réponses = 74

En ce qui a trait aux principales régions d'origine des élèves issus de l'immigration, les responsables de projet notent les mêmes régions qu'ils avaient nommées dans la section sur l'intégration scolaire. Il s'agit de l'Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique), de l'Afrique du Nord, du Moyen-Orient, de l'Asie du Sud et des Antilles.

Dans le cas de l'éducation interculturelle, l'hypothèse d'une différenciation des besoins selon que les élèves sont issus ou non de l'immigration est soutenue par 55 responsables de projet sur 118. L'examen des résultats pour chaque besoin en fonction de la région d'origine notée (annexe 15) ne permet toutefois pas d'associer des besoins à certaines régions particulières. Pour l'ensemble des élèves, *Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance* est considéré comme prioritaire (19,7 % des réponses). D'autres besoins ressortent également, soit, par exemple, *Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec* (24,9 % des réponses) et *Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise* (22,9 % des réponses).

En outre, il a été demandé à ces 55 responsables de projet d'indiquer le statut de résidence qui caractérise le mieux la majorité des élèves issus de l'immigration qui fréquentent leur établissement scolaire. À la figure 27, on peut voir que les élèves ont majoritairement un statut de résident permanent (23 répondants) ou de réfugié (7 répondants). Plusieurs élèves semblent avoir des parcours plus complexes (20 répondants).

Figure 27. Statut de résidence qui caractérise le mieux la majorité des élèves issus de l'immigration qui fréquentent l'établissement scolaire selon les responsables de projet



Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N répondants = 55, N réponses = 51

L'ajout de cette variable visait à explorer la présence de besoins différenciés en éducation interculturelle en fonction du statut de résidence des élèves issus de l'immigration, notamment en ce qui concerne les personnes réfugiées et les résidents permanents. Quel que soit le statut des élèves, deux besoins ressortent : *Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec* et *Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise*. L'analyse montre une répartition similaire entre les deux groupes, peu importe le statut de résidence des élèves issus de l'immigration. Au final, l'examen de ces variables ne permet pas de valider hors de tout doute l'hypothèse selon laquelle le statut de résidence des élèves issus de l'immigration aurait une influence vérifiable sur le type de besoins en éducation interculturelle. L'analyse du volet qualitatif de cette étude, réalisée à partir d'entrevues, permet d'approfondir ce sujet et d'apporter des nuances aux résultats des questionnaires. Ces résultats sont présentés au point suivant.

Tableau 31. Besoins en éducation interculturelle des élèves issus de l'immigration en fonction du statut de résidence (réfugié ou permanent) selon les responsables de projet

BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE	NOMBRE DE RÉPONSES (% DU TOTAL)		
	RÉSIDENTS PERMANENTS	RÉFUGIÉS	TOTAL
<i>Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec</i>	20 (26,7 %)	5 (20,8 %)	25 (25,3 %)
<i>Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise</i>	19 (25,3 %)	5 (20,8 %)	24 (24,2 %)
<i>Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine</i>	4 (5,3 %)	2 (8,3 %)	6 (6,1 %)
<i>Avoir accès à des ressources culturelles nombreuses et variées</i>	5 (6,7 %)	0 (0,0 %)	5 (5,1 %)
<i>Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance</i>	3 (4,0 %)	1 (4,2 %)	4 (4,0 %)
<i>Bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée et encouragée</i>	3 (4,0 %)	1 (4,2 %)	4 (4,0 %)
<i>Connaître le système scolaire québécois (élève), ses règles et ses valeurs</i>	4 (5,3 %)	0 (0,0 %)	4 (4,0 %)
<i>Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel</i>	0 (0,0 %)	3 (12,5 %)	3 (3,0 %)
<i>Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves</i>	3 (4,0 %)	0 (0,0 %)	3 (3,0 %)
<i>Bénéficier d'activités de rapprochement interculturel</i>	2 (2,7 %)	1 (4,2 %)	3 (3,0 %)
<i>Éviter le cloisonnement et l'exclusion ethnique et linguistique</i>	1 (1,3 %)	1 (4,2 %)	2 (2,0 %)
<i>Avoir accès à un personnel bien formé et qui possède les habiletés nécessaires pour assurer l'égalité des chances en milieu scolaire</i>	1 (1,3 %)	1 (4,2 %)	2 (2,0 %)
<i>Collaborer à un partenariat école-famille-communauté</i>	1 (1,3 %)	1 (4,2 %)	2 (2,0 %)
<i>Aucun besoin particulier</i>	2 (2,7 %)	0 (0,0 %)	2 (2,0 %)
<i>Poursuivre sa scolarisation dans les matières autres que le français</i>	1 (1,3 %)	0 (0,0 %)	1 (1,0 %)
<i>Être rapidement pris en charge par le milieu scolaire</i>	1 (1,3 %)	0 (0,0 %)	1 (1,0 %)
<i>Avoir accès à du matériel adapté à ses besoins</i>	1 (1,3 %)	0 (0,0 %)	1 (1,0 %)
<i>Obtenir du soutien (pour les familles) : connaître le système scolaire, les activités et les services, les interprètes, etc.</i>	0 (0,0 %)	1 (4,2 %)	1 (1,0 %)
<i>Conserver ses repères et son identité propre (rapport à la diversité)</i>	1 (1,3 %)	0 (0,0 %)	1 (1,0 %)
<i>Obtenir la reconnaissance de sa culture et de ses besoins propres</i>	1 (1,3 %)	0 (0,0 %)	1 (1,0 %)
<i>Recevoir un soutien psychologique</i>	1 (1,3 %)	0 (0,0 %)	1 (1,0 %)
TOTAL	75	24	99

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet; N statut de résident permanent = 23, pour 75 besoins rapportés; N statut de réfugié = 7, pour 24 besoins rapportés; N total = 30, pour 99 besoins rapportés

4.3 Les besoins des élèves selon les participants aux entrevues

Les conseillers pédagogiques et les experts du domaine de l'immigration ont été interrogés pour connaître leur point de vue sur les besoins des élèves et sur l'adéquation entre les besoins et les orientations de la Politique. Il leur a été demandé si ces orientations répondent toujours aux besoins des élèves, à la fois en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Cette section présente leur perception, précédée d'une courte description des préoccupations à l'origine de la Politique.

4.3.1 ÉLÉMENTS DU CONTEXTE

Avec l'accroissement de la population immigrante, à Montréal notamment, mais dans plusieurs autres régions également, les écoles de nombreux quartiers homogènes ont connu une augmentation rapide d'élèves issus de l'immigration. Dans certains milieux, les commissions scolaires avaient déjà mis en place des méthodes d'intervention dans le domaine de l'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle. Avec la Politique, on souhaitait uniformiser les pratiques du milieu scolaire et réduire les divergences. Selon les répondants et notre lecture des documents initiaux, les préoccupations à ce moment étaient les suivantes :

- la priorisation des élèves dits sous-scolarisés ou en grand retard scolaire;
- la question du français, de son utilisation, de son apprentissage et de la nécessité pour tous les élèves d'en avoir une connaissance suffisante;
- l'importance de la diversité dans la pédagogie, la didactique et les programmes d'études, qui doivent tenir compte de la diversité culturelle. La question de la formation initiale et continue des enseignants faisait aussi partie de cette préoccupation;
- la représentation de la diversité parmi le personnel scolaire, pour qu'elle soit à l'image de la société québécoise;
- la participation des parents à la vie de l'école, qui devait être promue et encouragée.

4.3.2 LES BESOINS SELON LES PARTICIPANTS AUX GROUPES DE DISCUSSION ET LES EXPERTS

4.3.2.1 Besoins en intégration scolaire des élèves issus de l'immigration

Selon les conseillers pédagogiques interrogés lors des groupes de discussion, les besoins en intégration scolaire ne sont pas identiques pour tous les élèves issus de l'immigration, et il serait réducteur de les considérer comme tels. Ces besoins varient selon différents critères qui peuvent être circonscrits en trois catégories : 1) le fait de connaître ou non le français à leur arrivée; 2) leur statut d'immigrant (ex. : immigrant réfugié ou économique); et 3) l'âge auquel ils intègrent le système scolaire.

▪ CONNAISSANCE DE LA LANGUE FRANÇAISE

Selon les participants, les besoins les plus importants en intégration scolaire en 2011 concernent les élèves immigrants nouvellement arrivés qui sont déjà francisés ou partiellement francisés. Leurs propos ont permis de dégager trois besoins principaux :

- recevoir du soutien dans leur intégration sociale et scolaire qui dépasse la visite de l'école à la journée d'accueil;
- obtenir des explications sur le système scolaire québécois pour favoriser leur adaptation (relations avec les enseignants, devoirs, discipline, méthodes d'enseignement et d'évaluation, gestion du temps, etc.);
- avoir accès à des interventions plus adaptées à leurs besoins individuels plutôt qu'adressées à la collectivité par l'entremise d'une équipe-école mobilisée en ce sens.

Les personnes rencontrées ont ciblé les immigrants nouvellement arrivés comme ceux ayant les besoins les plus importants, notamment les élèves immigrants francophones, puisqu'ils n'ont pas accès aux services d'accueil et de francisation et sont majoritairement intégrés directement en classe ordinaire. Selon les propos recueillis, le besoin de francisation pour les élèves immigrants non francophones existe toujours, mais cet aspect de l'intégration scolaire est de moins en moins problématique parce que beaucoup de ressources sont disponibles à cet effet. Selon les conseillers pédagogiques, les élèves immigrants non francophones qui ont accès à la classe d'accueil finissent parfois par être mieux intégrés au système scolaire et sont socialement plus adaptés que certains immigrants francophones, parce que les ressources qui leur sont accordées par la classe d'accueil favorisent leur intégration au-delà de l'apprentissage de la langue.

Ces besoins seraient encore plus criants pour les élèves qui sont en situation de grand retard scolaire, ainsi que pour les élèves immigrants non francophones, mais qui sont intégrés directement en classe ordinaire. Cette situation se vit notamment en région, où les classes d'accueil ne sont pas toujours offertes. Selon les conseillers pédagogiques interrogés, ces élèves auraient aussi besoin que les enseignants des classes ordinaires qui les accueillent soient informés sur ce que représente l'apprentissage d'une deuxième langue et y soient sensibilisés, pour pouvoir les soutenir adéquatement dans cet apprentissage difficile. Contrairement aux enseignants des classes d'accueil, qui sont, pour la plupart, sensibilisés aux défis que comporte l'apprentissage d'une nouvelle langue et qui possèdent des outils pour aider les élèves à cheminer dans ce processus, plusieurs enseignants en classe ordinaire se trouvent démunis face à l'arrivée d'un élève qui ne connaît pas la langue et qui est intégré dans leur classe et ont moins de ressources pour répondre adéquatement à ses besoins.

▪ STATUT D'IMMIGRANT

Toujours selon les conseillers pédagogiques qui ont participé aux groupes de discussion, les élèves immigrants réfugiés arrivent au Québec en situation de vulnérabilité psychologique plus grande que ceux qui ont le statut d'immigrant économique (ils viennent de zones de conflit, ont vécu des traumatismes psychologiques, n'ont pas fréquenté l'école durant quelques années, etc.). Parmi les besoins de ces élèves réfugiés, en plus de l'apprentissage de la langue, les conseillers pédagogiques

rapportent le besoin de recevoir un soutien psychologique immédiat et constant et d'être accompagnés dans l'apprentissage d'un « savoir-être » et d'un « savoir-faire » adaptés au monde scolaire, ainsi que celui de développer leurs compétences sociales et leurs interactions dans un contexte de relation non conflictuelle. Certains conseillers pédagogiques ont aussi mentionné que ces élèves ont besoin que les intervenants du milieu scolaire qui les accueillent connaissent et comprennent leur réalité antérieure et qu'ils aient des indications sur leur processus migratoire, pour être en mesure de leur offrir un soutien personnalisé et adapté.

▪ L'ÂGE D'INTÉGRATION AU SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

Selon les conseillers pédagogiques interrogés, plus les élèves intègrent le système scolaire à un âge avancé (à partir du secondaire), plus leur intégration linguistique, sociale et scolaire est longue. Ces élèves présenteraient donc les mêmes besoins que ceux qui intègrent le système scolaire en bas âge, mais sur une plus longue période de temps. Par ailleurs, certains conseillers pédagogiques ont aussi mentionné que ces élèves présentent des besoins en orientation scolaire et professionnelle. Plusieurs ne connaissent pas les particularités du système scolaire québécois (cégep technique et général, parcours professionnel, éducation aux adultes) ni les perspectives professionnelles qui s'offrent à eux. De plus, plusieurs de ces élèves immigrants vivent des périodes difficiles quant au développement de leur identité. Non seulement ils ont, au même titre que les autres adolescents de leur âge, besoin de développer leur connaissance de soi et leur identité, mais plusieurs auraient aussi besoin de recevoir un soutien pour les aider dans leur rapport à la nouvelle culture qui s'offre à eux comparativement à celle d'où ils viennent.

Par ailleurs, au-delà de ces différenciations, les conseillers pédagogiques s'entendent pour dire que les élèves, peu importe leurs caractéristiques, ont tous besoin qu'on leur accorde du temps. Selon plusieurs, s'intégrer à une nouvelle culture, apprendre les codes, les référents culturels et les valeurs d'une nouvelle société est un processus de longue haleine, encore plus complexe lorsque l'on doit également apprendre une autre langue. Le temps serait donc d'une grande importance dans le processus d'intégration scolaire.

Également, la majorité des conseillers pédagogiques interrogés s'entendent pour dire que l'accompagnement offert aux familles constitue un besoin en soi et qu'il est un facteur crucial d'intégration des élèves. Selon les participants, les familles doivent avoir la possibilité de développer leur connaissance et leur compréhension du fonctionnement du système scolaire québécois (valeurs, relations avec les enseignants, calendrier, méthodes d'enseignement et méthodes d'évaluation) si elles veulent être en mesure de soutenir l'intégration de leurs enfants et, par le fait même, de favoriser leur motivation scolaire. Elles auraient donc besoin de soutien et de services pour pouvoir faire ces apprentissages.

Selon les experts interrogés, le besoin le plus essentiel de l'élève immigrant demeure son intégration au sens large, et ce, peu importe sa langue maternelle ou sa région d'origine. Comme les conseillers pédagogiques, les experts estiment que dans ce besoin d'intégration, il s'en trouve plusieurs autres, tels que l'apprentissage de la langue, des normes, des valeurs et des codes. Les experts rapportent les besoins suivants en intégration scolaire :

- apprendre le français;
- apprendre les normes, les valeurs et les codes du milieu scolaire;
- encourager les élèves qui arrivent plus tard dans le réseau scolaire (14-16 ans) à demeurer le plus longtemps possible au secteur des jeunes, là où les services sont mieux organisés;
- stabiliser les équipes-écoles qui interviennent auprès des élèves en situation de grand retard scolaire pour favoriser la durabilité des pratiques et des services offerts;
- identifier rapidement les élèves en situation de grand retard scolaire pour leur offrir les services adéquats;
- établir un dialogue efficace entre le milieu scolaire et les parents (faciliter l'accès aux interprètes s'il y a barrière de la langue);
- assurer un dialogue efficace entre l'école et les organismes communautaires qui accueillent et offrent des services aux immigrants;
- s'assurer que le milieu scolaire a une connaissance minimale du parcours des élèves qu'il accueille (ex. : est-ce que ce sont des immigrants réfugiés ou économiques? Ont-ils fréquenté l'école récemment? Quelle est leur langue d'origine? Quel était leur niveau scolaire dans leur pays?).

4.3.2.2 Besoins en éducation interculturelle

Les conseillers pédagogiques ont été questionnés sur les besoins en éducation interculturelle de l'ensemble des élèves, issus ou non de l'immigration. Avant d'établir formellement les besoins des élèves, ils ont d'abord décrit ceux de l'équipe-école. En effet, pour plusieurs, l'éducation interculturelle doit d'abord et avant tout être réalisée auprès du personnel enseignant, dont une grande proportion ne reconnaît pas encore la nécessité de s'y attarder. Selon les participants, tant que les besoins du personnel scolaire en matière d'éducation interculturelle ne seront pas comblés, ceux des élèves ne pourront l'être, car les enseignants sont les premiers vecteurs de mise en œuvre de l'ouverture à la diversité dans les écoles. Or, les conseillers pédagogiques ne croient pas qu'il est possible de demander à l'équipe-école de travailler l'éducation interculturelle auprès des élèves si elle n'y est pas d'abord sensibilisée elle-même.

À cet effet, les participants mentionnent que le premier besoin serait de sensibiliser les directions et le personnel enseignant quant à la pertinence même de l'éducation interculturelle. Plusieurs font état d'une méconnaissance de la part de l'équipe-école de ce qu'est l'éducation interculturelle, ce qui fait en sorte que le personnel scolaire croit qu'elle s'ajoute à sa tâche normale et qu'il n'est pas en mesure de l'assumer. Par ailleurs, le personnel scolaire a besoin de mieux connaître la réalité de l'immigration et celle des élèves issus de l'immigration pour démystifier ses propres réactions de crainte, de peur et de fermeture. Il y a une nécessité de créer de l'ouverture chez le personnel scolaire, de développer le

concept du « vivre-ensemble » dans la diversité, et ce, non seulement entre le personnel scolaire et les élèves, mais aussi entre les membres du personnel scolaire et leurs collègues issus de l'immigration.

Si l'équipe-école est mieux informée et mieux formée, elle sera en mesure d'accompagner de façon plus efficace les élèves dans des activités d'éducation interculturelle. À ce sujet, les conseillers pédagogiques ont rapporté être de plus en plus sollicités par le personnel enseignant qui désire organiser des activités d'éducation interculturelle, mais qui ne sait pas comment procéder. L'équipe-école a donc besoin de ressources pour être soutenue dans le processus d'implantation de la démarche.

En ce qui concerne les élèves, certains des conseillers pédagogiques interrogés mentionnent que lorsque l'éducation interculturelle est abordée, on ne doit pas se limiter à intervenir sur la dualité Québécois de souche/élèves issus de l'immigration. L'ouverture et l'acceptation que demande l'éducation interculturelle touchent aussi les rapports entre les élèves issus de l'immigration qui viennent de communautés culturelles différentes, ainsi que les relations avec les anglophones et les Autochtones. Pour l'ensemble des participants, les besoins en matière d'éducation interculturelle sont donc les mêmes pour tous les élèves, qu'ils soient issus ou non de l'immigration.

Comme premier besoin des élèves en éducation interculturelle, les participants mentionnent la nécessité de développer leur connaissance de l'histoire de la diversité culturelle au Québec et de prendre conscience de l'apport de la présence immigrante et de son influence sur la culture québécoise. Cette connaissance serait le point de départ de l'ouverture à la diversité. Par ailleurs, la plupart des personnes consultées estiment que les élèves immigrants ont besoin de connaître les valeurs, les codes et les référents culturels de la société d'accueil, tandis que les élèves de la société d'accueil ont besoin d'être informés du parcours des élèves immigrants. L'ouverture doit se faire des deux côtés, chacun apprenant à se livrer, à parler de lui-même, mais aussi à écouter et à être empathique au vécu de l'autre. Les participants ont aussi relevé le besoin, tant pour les élèves québécois que pour ceux issus d'autres cultures, de développer leur identité culturelle propre, de déterminer qui ils sont et quelles sont les valeurs auxquelles ils adhèrent. Selon les conseillers pédagogiques, cela leur permettra ensuite de partager leur culture et de s'ouvrir à celle des autres.

Sur le plan de l'éducation interculturelle, les besoins suivants ressortent :

- besoin que le personnel scolaire soit outillé pour accompagner les élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère, qu'il ait non seulement des outils pour soutenir l'apprentissage des élèves, mais aussi qu'il soit conscient que cet apprentissage s'effectue sur plusieurs années;
- besoin que les enseignants soient sensibilisés à l'importance de l'éducation interculturelle et soient en mesure de réaliser des activités significatives en ce sens avec les élèves (dans la formation des enseignants, mais aussi en formation continue);
- besoin que le milieu scolaire soit exempt de discrimination (sans préjugés et stéréotypes) tant dans les relations des élèves entre eux que dans celles entre les élèves et les enseignants et dans celles des enseignants entre eux;
- besoin que le personnel scolaire soit informé de certains codes ou principes des autres cultures qui entrent en contradiction avec ceux de la culture québécoise (ex. : il est

impoli qu'un enfant regarde un adulte dans les yeux; un garçon ne peut tenir la main d'une fillette, même dans un rang de classe ou dans la pratique d'un jeu);

- besoin que le personnel scolaire reconnaisse que l'apprentissage des codes, des valeurs et des référents de la société québécoise qu'ont à réaliser les élèves immigrants est un processus de longue haleine qui comporte ses essais et erreurs (être indulgent, laisser du temps);
- besoin qu'il y ait une représentativité ethnoculturelle dans le personnel enseignant;
- besoin que la diversité culturelle soit représentée dans le matériel scolaire et didactique;
- besoin des élèves de sentir que leurs demandes d'accommodements raisonnables sont considérées;
- besoin des élèves issus de l'immigration de recevoir du soutien quant à leur construction identitaire;
- besoin d'augmenter les contacts entre les élèves issus de l'immigration qui vivent en milieu très pluriethnique et les francophones québécois qui vivent dans des milieux homogènes.

4.3.3 L'ADÉQUATION ENTRE LES BESOINS DES ÉLÈVES ET LES ORIENTATIONS DE LA POLITIQUE

Les experts ont également été questionnés sur le contexte social et son évolution depuis la présentation de la Politique en 1998, de même que sur l'adéquation entre les orientations de la Politique et les besoins des élèves. Les trois orientations de la Politique en matière d'intégration scolaire³⁰ visent à s'assurer que tout élève allophone qui arrive au Québec a tous les outils en main pour apprendre le français et amorcer son processus d'intégration sociale. Ces trois orientations apparaissent toujours pertinentes bien qu'elles ne touchent pas les besoins des élèves issus de l'immigration de deuxième et de troisième génération et ceux des élèves en situation de grand retard scolaire.

Particulièrement à propos de l'orientation 3, qui touche le partenariat, on note l'importance de continuer le travail amorcé, en s'inspirant notamment de pratiques utilisées ailleurs au Canada, où des écoles ont recours à un intervenant communautaire scolaire interculturel (différent de l'agent de liaison). Cela permettrait, entre autres, l'implantation de partenariats école-famille-communauté pour aider les élèves à mieux s'intégrer à l'école et à la société d'accueil ainsi qu'une meilleure compréhension de la situation des élèves réfugiés et des familles. Pour soutenir les parents lors de leurs diverses interactions avec le milieu scolaire, l'accès à des interprètes apparaît incontournable. Leur nombre à l'heure actuelle est inférieur à la demande, ce qui ne permet pas aux familles qui veulent participer à l'intégration de leurs enfants de le faire de façon adéquate.

Les experts notent aussi le besoin, pour le personnel scolaire, de pouvoir faire la différence entre la difficulté liée à l'apprentissage de la langue française et la difficulté d'apprentissage dans un sens plus large (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). Ce manque de connaissance a pour effet que des élèves qui viennent du secteur de l'accueil sont considérés comme ayant des

³⁰ Orientation 1 : La responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement.

Orientation 2 : La réussite des élèves immigrants nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée.

Orientation 3 : L'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration.

difficultés d'apprentissage, alors qu'ils éprouvent seulement des difficultés liées à l'apprentissage du français.

Par ailleurs, relativement à la différenciation des besoins en intégration scolaire en fonction de la région d'origine, les besoins sont généralement similaires, même s'il est possible que certaines communautés présentent plus de difficultés à s'intégrer par rapport à d'autres en fonction de l'écart entre la culture d'origine et celle du Québec. Cela dit, il est possible de pallier ces difficultés avec des services d'intégration adéquats qui tiennent compte de la réalité culturelle de chacun et du temps nécessaire au processus d'intégration. Finalement, si une différenciation des besoins devait être faite, elle serait plutôt en fonction de la génération d'immigrant et de la langue maternelle de l'élève à son arrivée.

Selon les personnes interrogées, beaucoup de travail a été réalisé sur la francisation, traitée dans les orientations 4 et 5 de la Politique. Celles-ci estiment que ces deux orientations demeurent une priorité et doivent rester à l'avant-plan des interventions, car parler une langue commune est un facteur de cohésion sociale : « L'usage du français doit être vu comme véhicule de la capacité des relations interculturelles. C'est donc la condition préalable à une politique d'éducation interculturelle, soit le fait qu'on partage une langue commune. »

Certains experts remarquent que le service de francisation des élèves allophones est bien implanté, mais est trop bref. Au primaire, il ne dure que de un à deux ans et, au secondaire, de deux à trois ans. La durée de ce processus permet d'acquérir des connaissances de base pour fonctionner dans le système scolaire, mais est insuffisante pour acquérir des compétences linguistiques de niveau scolaire (qui requiert de cinq à sept ans de francisation selon ces experts). En outre, certains considèrent les services de francisation en région comme moins efficaces que ceux dans les grands centres, qui reçoivent plus d'immigrants. Cela pourrait s'expliquer par la méthode de financement. Ainsi, il reste beaucoup de travail de développement à effectuer pour la francisation des élèves qui évoluent dans des milieux où les classes d'accueil ne sont pas offertes.

Quant à l'éducation interculturelle, les personnes consultées la définissent comme étant l'ensemble des outils mis à la disposition de l'élève qui lui permettront d'établir plus facilement des relations harmonieuses avec les autres, de développer son appartenance au Québec et d'adhérer aux codes et aux valeurs fondamentales de la société québécoise. Elles rejoignent l'opinion des conseillers pédagogiques et s'entendent pour dire que cela demeure une priorité et que les besoins des élèves, du personnel scolaire et des gestionnaires sont toujours nombreux en ce sens.

En matière de rapprochement interculturel en milieu scolaire, on note la nécessité d'établir plus de communication entre les classes d'accueil et les classes ordinaires. Cela permettrait aux élèves immigrants nouvellement arrivés d'entrer en contact et de développer des relations avec les élèves issus de la culture francophone d'implantation plus ancienne.

En outre, selon les personnes interrogées, il est essentiel que l'orientation 7, qui stipule que le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise, demeure une priorité. Les enseignants doivent être

capables d'accompagner les élèves dans le développement de leurs habiletés en matière d'éducation interculturelle, et ce, en classe d'accueil comme en classe ordinaire. L'opinion des conseillers pédagogiques est exactement la même en ce qui a trait à la formation du personnel. Également, l'arrivée d'enseignants issus de l'immigration soulève la question de leur intégration auprès de leurs collègues. En plus du travail à réaliser auprès des élèves, il semble donc qu'il y ait un travail éducatif à effectuer quant à la diversité ethnoculturelle entre collègues. En fonction de ces éléments, les experts évoquent la nécessité d'aborder avec le personnel scolaire des sujets tels que les chocs culturels et la communication interculturelle ainsi que le besoin de créer des outils de sensibilisation sur ces sujets.

Selon les experts, un bon travail a été fait dans l'offre de formation aux enseignants en matière d'éducation interculturelle. Malgré tout, peu de directions d'école ou de commissions scolaires voient l'éducation interculturelle comme une priorité. Ainsi, les professionnels du milieu scolaire ne sont pas toujours informés de l'offre de ces formations ou n'ont pas toujours le loisir d'y assister. Pour les experts, il est donc nécessaire de renforcer la sensibilisation à l'éducation interculturelle auprès des cadres scolaires.

Enfin, l'orientation 8, sur la diversité ethnoculturelle parmi le personnel scolaire, est considérée par les experts comme un point d'actualité. Ceux-ci constatent que même si les commissions scolaires sont plus sensibles et ouvertes qu'avant au fait d'embaucher un personnel issu de communautés culturelles variées, il n'y a pas suffisamment de postulants qualifiés pour atteindre une représentativité optimale. Le travail devrait donc se faire en amont, auprès des jeunes de minorités visibles, pour les intéresser à une carrière en enseignement. Certaines interventions se font déjà en ce sens³¹, mais ont besoin d'être renforcées.

En conclusion, les experts jugent que la Politique et ses orientations sont toujours d'actualité pour répondre aux besoins des élèves : « Près d'une quinzaine d'années après l'adoption de la Politique, ses huit grandes orientations demeurent valables, utiles et pertinentes. Elle a gardé sa pertinence, elle a touché à des préoccupations fondamentales, bien ciblées au départ, ce qui explique sa durabilité. »

Il importe toutefois selon eux :

- de considérer les besoins en fonction du statut de génération d'immigrant (première ou deuxième) ou du type d'immigrant (réfugié ou économique), mais moins en fonction de la région d'origine;
- de poursuivre le travail relativement à l'opérationnalisation de certaines mesures, notamment celles qui concernent l'éducation interculturelle;
- de revoir la notion d'intégration pour considérer aussi les besoins des élèves immigrants de deuxième génération et envisager d'offrir des services adaptés aux besoins des élèves immigrants francophones qui n'ont pas accès aux classes d'accueil;

³¹ Parmi les interventions déjà réalisées à cet effet, un expert rapporte la diffusion d'une vidéo dans les écoles secondaires, les efforts des conseillers d'orientation pour présenter la carrière dans l'enseignement comme étant intéressante et valorisante et la diffusion de messages dans les stations de radio communautaires.

- de réfléchir sur l'accessibilité aux services offerts dans les régions comparativement à ceux offerts à Montréal, notamment en ce qui a trait à la francisation.

Un des participants résume bien l'idée générale :

« La Politique est inspirante et demeure d'actualité, ses orientations et les objectifs qu'elle contient sont encore pertinents, malgré l'évolution du contexte de l'immigration depuis les 15 dernières années. Toutefois, il faut que les efforts déployés pour l'appliquer soient proportionnels au nombre d'immigrants présents à l'heure actuelle et proportionnels à l'augmentation du nombre d'immigrants annuellement. Cela est essentiel pour réussir l'intégration des élèves immigrants et éviter l'accroissement des tensions dans le milieu scolaire. »

4.4 Les principaux constats qui concernent les besoins des élèves en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle

Ce chapitre s'est intéressé au lien entre les orientations de la Politique et les besoins des élèves, pour déterminer si ces orientations sont toujours pertinentes. Pour ce faire, la liste des besoins a été établie à partir de la Politique elle-même pour chacune des orientations, mais également par les répondants. Les directions d'école ont été interrogées, de même que les responsables de projet, les conseillers pédagogiques et des experts du domaine. Voici les principaux constats qui se dégagent des réponses aux questionnaires et des propos tenus.

Que ce soit pour les directions d'école ou pour les responsables de projet, la grande majorité des besoins prioritaires en intégration scolaire visés par la Politique semblent importants. Sur l'ensemble des besoins établis, les deux suivants ressortent parmi les plus importants : *Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance* et *Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel*.

Pour le volet qui porte sur l'éducation interculturelle, la majorité des besoins prioritaires visés par les orientations de la Politique sont importants selon les deux groupes de répondants. *Être sensibilisé à une approche inclusive de la diversité, apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise* et *Vivre dans un milieu scolaire où les élèves de toute origine sont respectés et intégrés à la vie scolaire* apparaissent très importants, notamment ce dernier élément pour les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration. Cependant, *Avoir accès à des modèles diversifiés grâce à la présence d'un personnel d'origine ethnique variée* obtient une cote moins élevée.

Alors que bon nombre de répondants indiquent que les besoins des élèves sont différents selon la région d'origine, l'examen des réponses ne permet pas d'associer des besoins à certaines régions particulières, la majorité des besoins étant considérés comme très importants ou importants, peu importe la région d'origine des élèves.

L'examen des résultats ne permet pas non plus de valider l'hypothèse selon laquelle le statut de résidence des élèves issus de l'immigration entraînerait des types de besoins très différents en intégration scolaire. Que ces élèves soient réfugiés ou résidents permanents, leurs besoins les plus importants sont les mêmes. *Apprendre le français* apparaît cependant encore plus important pour les résidents permanents, tandis qu'*Avoir accès à du matériel adapté à ses besoins* s'applique davantage aux réfugiés. Les conseillers pédagogiques interrogés font ressortir, parmi les besoins des élèves réfugiés, l'apprentissage de la langue et le besoin de recevoir un soutien psychologique immédiat et constant.

Pour les experts et les conseillers pédagogiques consultés, les besoins en intégration scolaire ne sont pas identiques pour tous les élèves immigrants et peuvent être circonscrits en trois catégories : le fait de connaître ou non le français à leur arrivée, leur statut d'immigrant (réfugié ou économique) et l'âge auquel ils intègrent le système scolaire. Les besoins les plus importants en intégration scolaire en 2011 concernent, selon eux, les élèves immigrants nouvellement arrivés qui sont déjà francisés ou partiellement francisés, étant donné qu'ils n'ont pas accès aux services d'accueil et de francisation et sont intégrés directement en classe ordinaire. Ces besoins se manifestent par le soutien pour leur intégration sociale et scolaire, par l'information à recevoir sur le système scolaire québécois et par des interventions plus adaptées aux besoins individuels des élèves plutôt qu'adressées à la collectivité.

En ce qui a trait à l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves, issus ou non de l'immigration, pour plusieurs répondants, les directions d'école et le personnel enseignant doivent d'abord être

sensibilisés quant à sa pertinence même. Selon les experts, il y aurait lieu de stabiliser les équipes-écoles qui interviennent auprès des élèves en situation de grand retard scolaire pour favoriser la durabilité des pratiques et des services offerts et d'établir un dialogue efficace entre le milieu scolaire et les parents. En outre, il serait important pour ces élèves de développer leur connaissance de l'historique de la diversité culturelle au Québec et de prendre conscience de l'apport de la présence immigrante et de son influence sur la culture québécoise.

En matière de pistes d'amélioration pour mieux répondre aux besoins, les personnes consultées mentionnent notamment la nécessité d'établir des liens communicationnels entre les classes d'accueil et les classes ordinaires et le besoin, pour le personnel scolaire, de pouvoir faire la différence entre la difficulté liée à l'apprentissage de la langue française et les difficultés d'apprentissage. De plus, pour plusieurs, le processus de francisation des élèves allophones est bien instauré, mais reste trop court pour leur permettre d'acquérir des compétences linguistiques de niveau scolaire.

Somme toute, les orientations de la Politique sont toujours utiles et pertinentes pour répondre aux besoins des élèves en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Quoique beaucoup de travail de francisation ait été réalisé, cette orientation demeure une priorité et doit rester à l'avant-plan des interventions. Il se dégage des propos des répondants que les besoins doivent d'abord être considérés en fonction du statut de génération d'immigrant ou du type d'immigrant (réfugié ou économique) plutôt que de la région d'origine. En outre, il est tout aussi important de considérer les besoins des élèves de deuxième génération et d'envisager d'offrir des services adaptés aux besoins des élèves immigrants francophones qui n'ont pas accès à la classe d'accueil. Il y aurait également lieu de réfléchir sur l'accessibilité des services dans les régions comparativement à ceux offerts à Montréal, notamment relativement à l'apprentissage du français. Enfin, on note la nécessité de sensibiliser les directions et le personnel enseignant quant à la pertinence même de l'éducation interculturelle.

5

L'EFFICACITÉ ET LA RAPIDITÉ DES PRATIQUES ÉDUCATIVES AUPRÈS DES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS

Ce chapitre s'intéresse à l'efficacité et à la rapidité des pratiques éducatives qui sont offertes aux élèves immigrants nouvellement arrivés (première génération). Les orientations 1 et 2 et les volets 2 et 3 sont notamment concernés. La question d'évaluation qui a guidé la réflexion est la suivante :

- Dans quelle mesure les pratiques éducatives appliquées auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés sont-elles appropriées et suffisamment rapides?

L'information traitée provient de trois sources de données : les données administratives du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le questionnaire en ligne et les groupes de discussion. Dans ce chapitre, un portrait des élèves immigrants nouvellement arrivés sera d'abord dressé. On y présentera ensuite tour à tour le point de vue des responsables de projet, des directions d'école et des conseillers pédagogiques sur l'efficacité des pratiques et leur pertinence ou leur rapidité pour détecter les retards scolaires. L'évaluation des pratiques expressément offertes aux élèves immigrants nouvellement arrivés déclarés en situation de grand retard scolaire (volet 3) y sera également abordée avec les intervenants.

5.1 Portrait général des volets 2 et 3 ainsi que des élèves immigrants nouvellement arrivés

Ces deux volets ont été succinctement décrits dans la première partie du chapitre 3. Nous les présentons un peu plus en détail ici pour faciliter la compréhension du chapitre et des analyses.

Le volet 2 touche l'innovation dans les pratiques d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Il vise à soutenir des projets axés sur l'expérimentation de différents modèles de service qui tiennent compte des profils variés des élèves immigrants nouvellement arrivés et de leurs besoins. Ce volet s'inscrit dans la Politique, qui stipule que la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement. Les projets peuvent également viser la maîtrise du français dans les différentes disciplines scolaires.

Le volet 3 porte sur l'aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire. Il vise à soutenir des projets qui favorisent la scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire à l'école québécoise. Il s'inscrit dans la Politique, qui stipule que la réussite des élèves immigrants nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée.

Comme cela a été rapporté au premier chapitre (tableau 3), en 2009-2010, on a recensé 85 809 élèves immigrants de première génération qui ont fréquenté le système scolaire québécois. Entre les années 2005-2006 et 2009-2010, leur présence n'a cessé de croître, et ce, pour le préscolaire, le primaire et le secondaire. En 2009-2010, ces élèves venaient majoritairement de l'Afrique du Nord

(13,9 %), de l'Asie orientale (10,7 %), de l'Amérique du Sud (9,3 %) et de l'Europe occidentale (9,2 %) (tableau 4).

Une proportion très importante d'élèves immigrants fréquente une des écoles de la région de Montréal, où l'on recense 49 791 élèves immigrants de première génération pour 2009-2010, soit 58,0 % de l'ensemble des élèves immigrants (tableau 32). Par ailleurs, le quart (24,9 %) des élèves immigrants de première génération fréquentent des écoles des régions de la Montérégie, de Laval et de la Capitale-Nationale.

Dans 27,5 % des cas en 2009-2010, les élèves immigrants de première génération avaient le français pour langue maternelle. Vient au deuxième rang l'arabe, suivi de l'espagnol. Les autres langues les plus parlées, dans l'ordre, sont l'anglais, le créole, le chinois, le roumain et le russe (tableau 33).

En 2009-2010, 42,8 % de ces élèves se trouvaient dans des écoles classées défavorisées selon l'indice de milieu socioéconomique³² (écoles classées 8, 9 ou 10). À l'inverse, pour la même année, une proportion de 14,2 % fréquentait des écoles classées 1 ou 2 (tableau 34). Il est à noter que ces données excluent les écoles privées.

³² L'indice de milieu socioéconomique est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, de certificat ou de grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). Les indices annuels pour les écoles primaires (sans le préscolaire) et ceux pour les écoles secondaires sont traités de façon distincte. Les indices annuels des écoles sont regroupés en rangs déciles pour situer la place relative de l'école dans l'ensemble des écoles publiques, et ce, tant pour l'enseignement primaire que pour l'enseignement secondaire.

Source : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>

Tableau 32. Élèves immigrants de première génération selon la région et l'année

Région	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Montréal	44 029	60,1 %	44 704	59,1 %	45 697	58,3 %	47 710	58,1 %	49 791	58,0 %
Montérégie	9 117	12,5 %	9 578	12,7 %	10 036	12,8 %	10 389	12,7 %	10 860	12,7 %
Laval	3 921	5,4 %	4 362	5,8 %	4 836	6,2 %	5 316	6,5 %	5 855	6,8 %
Capitale-Nationale	3 799	5,2 %	3 980	5,3 %	4 122	5,3 %	4 454	5,4 %	4 633	5,4 %
Outaouais	2 501	3,4 %	2 643	3,5 %	2 728	3,5 %	2 827	3,4 %	3 006	3,5 %
Estrie	2 523	3,4 %	2 592	3,4 %	2 710	3,5 %	2 776	3,4 %	2 659	3,1 %
Laurentides	1 974	2,7 %	2 126	2,8 %	2 279	2,9 %	2 390	2,9 %	2 539	3,0 %
Lanaudière	1 163	1,6 %	1 335	1,8 %	1 481	1,9 %	1 688	2,1 %	1 808	2,1 %
Chaudière-Appalaches	865	1,2 %	877	1,2 %	930	1,2 %	913	1,1 %	930	1,1 %
Centre-du-Québec	831	1,1 %	868	1,1 %	896	1,1 %	925	1,1 %	959	1,1 %
Mauricie	702	1,0 %	750	1,0 %	775	1,0 %	797	1,0 %	854	1,0 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean	757	1,0 %	758	1,0 %	747	1,0 %	757	0,9 %	746	0,9 %
Bas-Saint-Laurent	466	0,6 %	499	0,7 %	524	0,7 %	492	0,6 %	497	0,6 %
Abitibi-Témiscamingue	217	0,3 %	237	0,3 %	252	0,3 %	274	0,3 %	286	0,3 %
Côte-Nord	166	0,2 %	160	0,2 %	179	0,2 %	177	0,2 %	178	0,2 %
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	137	0,2 %	140	0,2 %	154	0,2 %	138	0,2 %	145	0,2 %
Nord-du-Québec	47	0,1 %	44	0,1 %	54	0,1 %	57	0,1 %	63	0,1 %
Total :	73 215	100,0 %	75 653	100,0 %	78 400	100,0 %	82 080	100,0 %	85 809	100,0 %

Sources : bases de données pour la Direction des services aux communautés culturelles 1998-1999, 2005-2006 et 2006-2007 : MELS-SPRS-DRSI, système EDM, 2007; 2007-2008 à 2009-2010 : MELS-SPRS-DRSI, système Charlemagne, septembre 2010.

Note 1 : Les données représentent les élèves âgés de 21 ans et moins inscrits dans le système scolaire québécois (préscolaire, primaire et secondaire) qui ont fréquenté le réseau public, privé ou gouvernemental.

Tableau 33. Élèves immigrants de première génération selon la langue maternelle et l'année

Langue maternelle	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	19 837	27,1 %	20 909	27,6 %	21 790	27,8 %	22 685	27,6 %	23 470	27,4 %
Arabe	9 497	13,0 %	10 252	13,6 %	10 733	13,7 %	11 385	13,9 %	12 654	14,7 %
Espagnol	8 949	12,2 %	9 751	12,9 %	10 817	13,8 %	11 909	14,5 %	12 412	14,5 %
Anglais	4 684	6,4 %	4 826	6,4 %	5 210	6,6 %	5 611	6,8 %	5 803	6,8 %
Créole	3 219	4,4 %	3 135	4,1 %	3 245	4,1 %	3 744	4,6 %	4 368	5,1 %
Chinois	3 559	4,9 %	3 295	4,4 %	3 144	4,0 %	2 986	3,6 %	2 864	3,3 %
Roumain	2 719	3,7 %	2 835	3,7 %	2 917	3,7 %	2 951	3,6 %	3 033	3,5 %
Russe	2 391	3,3 %	2 345	3,1 %	2 370	3,0 %	2 360	2,9 %	2 451	2,9 %
Dari	1 073	1,5 %	1 162	1,5 %	1 184	1,5 %	1 210	1,5 %	1 142	1,3 %
Ourdou ou urdu	1 225	1,7 %	1 172	1,5 %	1 058	1,3 %	951	1,2 %	883	1,0 %
Autres	16 062	21,9 %	15 971	21,1 %	15 932	20,3 %	16 288	19,8 %	16 729	19,5 %
Total :	73 215	100,0 %	75 653	100,0 %	78 400	100,0 %	82 080	100,0 %	85 809	100,0 %

Sources : bases de données pour la Direction des services aux communautés culturelles 1998-1999, 2005-2006 et 2006-2007 : MELS-SPRS-DRSI, système EDM, 2007; 2007-2008 à 2009-2010 : MELS-SPRS-DRSI, système Charlemagne, septembre 2010.

Note 1 : Les données représentent les élèves âgés de 21 ans et moins inscrits dans le système scolaire québécois (préscolaire, primaire et secondaire) qui ont fréquenté le réseau public, privé ou gouvernemental.

Tableau 34. Élèves immigrants de première génération selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de l'école (note 1) et l'année – Écart tableau 5

IMSE	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10	9 973	17,2 %	9 885	16,5 %	10 503	16,9 %	11 933	18,4 %	12 017	17,7 %
9	8 537	14,7 %	8 914	14,9 %	8 680	14,0 %	10 217	15,7 %	10 660	15,7 %
8	6 029	10,4 %	5 916	9,9 %	6 267	10,1 %	6 293	9,7 %	6 349	9,4 %
7	4 497	7,7 %	5 031	8,4 %	5 376	8,7 %	7 889	12,1 %	7 814	11,5 %
6	5 055	8,7 %	4 780	8,0 %	6 363	10,2 %	4 271	6,6 %	5 557	8,2 %
5	5 706	9,8 %	5 856	9,8 %	4 759	7,7 %	4 344	6,7 %	4 520	6,7 %
4	3 899	6,7 %	4 627	7,7 %	4 472	7,2 %	6 666	10,3 %	6 728	9,9 %
3	5 058	8,7 %	4 771	8,0 %	5 299	8,5 %	4 356	6,7 %	4 598	6,8 %
2	4 110	7,1 %	4 630	7,7 %	4 752	7,7 %	4 097	6,3 %	4 788	7,1 %
1	5 200	9,0 %	5 466	9,1 %	5 614	9,0 %	4 959	7,6 %	4 822	7,1 %
Total :	58 064	100,0 %	59 876	100,0 %	62 085	100,0 %	65 025	100,0 %	67 853	100,0 %

Sources : bases de données pour la Direction des services aux communautés culturelles 1998-1999, 2005-2006 et 2006-2007 : MELS-SPRS-DRSI, système EDM, 2007; 2007-2008 à 2009-2010 : MELS-SPRS-DRSI, système Charlemagne, septembre 2010.

Note 1 : Les données représentent les élèves âgés de 21 ans et moins inscrits dans le système scolaire québécois (préscolaire, primaire et secondaire) qui ont fréquenté le réseau public.

Note 2 : L'indice de milieu socioéconomique est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, de certificat ou de grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice).

5.2 Les pratiques éducatives actuellement offertes aux élèves immigrants nouvellement arrivés

Les responsables de projet qui ont réalisé un projet expressément dans le cadre du volet 2 ou du volet 3 ont eu à se prononcer sur la pertinence de différentes pratiques éducatives qui sont le plus fréquemment offertes aux élèves immigrants nouvellement arrivés. Une liste de ces pratiques a été créée à l'aide des guides de subvention des projets et du document de la Politique, en collaboration avec la Direction des services aux communautés culturelles. Les principales pratiques éducatives qui peuvent être offertes dans le cadre de ces deux volets lors de la période d'étude sont les suivantes :

- classe d'accueil fermée avec soutien à l'intégration;
- ateliers de lecture;
- ateliers d'écriture;
- ateliers dans une autre matière que le français;
- projets particuliers en fonction des besoins des élèves;
- intégration partielle en classe ordinaire;
- intégration complète en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français;
- intégration complète en classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage du français;
- temps partiel en classe de francisation et temps partiel en classe ordinaire sans soutien;
- temps partiel en classe de francisation et temps partiel en classe ordinaire avec soutien;
- classe d'accueil fermée sans soutien;
- parrainage avec d'autres élèves immigrants;
- parrainage avec un élève non immigrant;
- encadrement personnalisé;
- soutien linguistique;
- soutien pédagogique en langue d'origine;
- tutorat en langue d'origine.

Les responsables de projets menés dans le cadre des volets 2 et 3 devaient d'abord dire s'ils trouvaient pertinente chacune des pratiques proposées dans la liste, puis indiquer l'offre de chacune de celles-ci dans leur milieu scolaire. Une adéquation entre la pertinence et l'offre a ensuite été calculée pour juger si les pratiques les plus pertinentes étaient offertes dans les établissements scolaires.

5.2.1 LA PERTINENCE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Le tableau 35 présente l'opinion des responsables de projet qui ont soumis un projet dans le cadre des volets 2 et 3 sur la pertinence des pratiques d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et des pratiques éducatives les plus fréquemment offertes aux élèves immigrants en situation de grand retard scolaire. Dans l'ensemble, les responsables de projet jugent ces pratiques pertinentes. Dix pratiques éducatives sur dix-sept sont considérées comme très pertinentes ou pertinentes dans plus de 80 % des cas. Parmi les plus pertinentes, on note la classe d'accueil fermée avec soutien à l'intégration (96,6 %) et les ateliers de lecture (96,6 %); les ateliers d'écriture (93,1 %); les projets particuliers en fonction des besoins des élèves (93,1 %); et le parrainage avec un élève non immigrant (89,7 %) et l'intégration partielle en classe ordinaire (89,7 %).

Les répondants indiquent aussi que certaines pratiques éducatives semblent beaucoup moins pertinentes, notamment l'intégration complète en classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage du français (89,7 %), la classe d'accueil fermée sans soutien (65,5 %) et le temps partiel en classe de francisation et temps partiel en classe ordinaire sans soutien (44,8 %). Ces trois activités n'offrent pas de soutien aux élèves, ce qui semble être jugé beaucoup moins approprié par les responsables de projet. Il est à noter que les activités jugées moins pertinentes sont les moins souvent offertes, comme la section suivante l'indique.

Tableau 35. Pertinence des pratiques éducatives les plus fréquemment offertes aux élèves immigrants dans le cadre des volets 2 et 3 selon les responsables de projet

PRATIQUES ÉDUCATIVES	NOMBRE DE RÉPONSES (%)			
	TRÈS PERTINENT OU PERTINENT	NON PERTINENT OU PAS DU TOUT PERTINENT	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
Classe d'accueil fermée avec soutien à l'intégration	28 (96,6 %)	0 (0,0 %)	1 (3,4 %)	0 (0,0 %)
Ateliers de lecture	28 (96,6 %)	0 (0,0 %)	1 (3,4 %)	0 (0,0 %)
Ateliers d'écriture	27 (93,1 %)	0 (0,0 %)	2 (6,9 %)	0 (0,0 %)
Projets particuliers en fonction des besoins des élèves	27 (93,1 %)	1 (3,4 %)	1 (3,4 %)	0 (0,0 %)
Parrainage avec un élève non immigrant	26 (89,7 %)	1 (3,4 %)	1 (3,4 %)	1 (3,4 %)
Intégration partielle en classe ordinaire	26 (89,7 %)	1 (3,4 %)	2 (6,9 %)	0 (0,0 %)
Temps partiel en classe de francisation et temps partiel en classe ordinaire avec soutien	24 (85,7 %)	2 (7,1 %)	2 (7,1 %)	0 (0,0 %)
Parrainage avec d'autres élèves immigrants	24 (82,8 %)	2 (6,9 %)	2 (6,9 %)	1 (3,4 %)
Encadrement personnalisé	24 (82,8 %)	2 (6,9 %)	2 (6,9 %)	1 (3,4 %)
Ateliers dans une autre matière que le français	24 (82,8 %)	3 (10,3 %)	2 (6,9 %)	0 (0,0 %)
Soutien linguistique	23 (79,3 %)	5 (17,2 %)	1 (3,4 %)	0 (0,0 %)
Intégration complète en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français	20 (69,0 %)	7 (24,1 %)	1 (3,4 %)	1 (3,4 %)
Soutien pédagogique en langue d'origine	16 (55,2 %)	7 (24,1 %)	2 (6,9 %)	4 (13,8 %)
Tutorat en langue d'origine	14 (48,3 %)	9 (31,0 %)	1 (3,4 %)	5 (17,2 %)
Temps partiel en classe de francisation et temps partiel en classe ordinaire sans soutien	8 (27,6 %)	13 (44,8 %)	5 (17,2 %)	3 (10,3 %)
Classe d'accueil fermée sans soutien	7 (24,1 %)	19 (65,5 %)	2 (6,9 %)	1 (3,4 %)
Intégration complète en classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage du français	2 (6,9 %)	26 (89,7 %)	1 (3,4 %)	0 (0,0 %)

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet, volets 2 et 3; N répondants = 29, N réponses manquantes = 1

5.2.2 L'ADÉQUATION ENTRE LA PERTINENCE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES ET L'OFFRE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Le tableau 36 présente l'opinion des responsables de projet qui ont soumis un projet dans le cadre des volets 2 et 3 sur les pratiques éducatives, offertes ou non dans leur milieu, qu'ils considèrent comme pertinentes. Plusieurs types d'adéquation attirent l'attention et peuvent être analysés. Tout d'abord, il est noté encore une fois que la majorité des pratiques sont jugées pertinentes; certaines sont offertes, d'autres non. On relève aussi que les pratiques éducatives considérées comme les plus pertinentes sont offertes dans la grande majorité des milieux de travail des répondants. Il s'agit des projets particuliers en fonction des besoins des élèves, de l'intégration complète en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français et du soutien linguistique. Cependant, certaines pratiques jugées pertinentes n'ont peu ou pas été offertes dans leur milieu, notamment les ateliers dans une autre matière que le français, le parrainage avec un élève non immigrant, les ateliers de lecture ou d'écriture, la classe d'accueil fermée avec soutien à l'intégration et l'encadrement personnalisé.

Ensuite, on note que deux pratiques éducatives sont considérées comme non pertinentes bien qu'elles puissent être offertes, soit le temps partiel en classe de francisation et en classe ordinaire sans soutien et la classe fermée sans soutien. Enfin, quelques pratiques sont jugées pertinentes par certains et moins par d'autres, par exemple la classe d'accueil fermée sans soutien et le soutien pédagogique en langue d'origine.

Tableau 36. Adéquation entre la pertinence et l'offre des pratiques dans le cadre des volets 2 et 3 selon les responsables de projet

PRATIQUES ÉDUCATIVES	NOMBRE DE RÉPONSES (%)			
	PERTINENT ET OFFERT	PERTINENT ET NON OFFERT	NON PERTINENT ET OFFERT	NON PERTINENT ET NON OFFERT
Projets particuliers en fonction des besoins des élèves	18 (64,3 %)	9 (32,1 %)	1 (3,6 %)	0 (0,0 %)
Intégration complète en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français	17 (63,0 %)	3 (11,1 %)	3 (11,1 %)	4 (14,8 %)
Soutien linguistique	16 (59,3 %)	6 (22,2 %)	3 (11,1 %)	2 (7,4 %)
Intégration partielle en classe ordinaire	13 (50,0 %)	12 (46,2 %)	0 (0,0 %)	1 (3,8 %)
Classe d'accueil fermée avec soutien à l'intégration	11 (42,3 %)	15 (57,7 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Ateliers d'écriture	10 (40,0 %)	15 (60,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Ateliers de lecture	10 (37,0 %)	17 (63,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Parrainage avec d'autres élèves immigrants	9 (37,5 %)	14 (58,3 %)	0 (0,0 %)	1 (4,2 %)
Temps partiel en classe de francisation et temps partiel en classe ordinaire avec soutien	9 (37,5 %)	13 (54,2 %)	0 (0,0 %)	2 (8,3 %)
Encadrement personnalisé	8 (33,3 %)	14 (58,3 %)	0 (0,0 %)	2 (8,3 %)
Parrainage avec un élève non immigrant	7 (28,0 %)	17 (68,0 %)	0 (0,0 %)	1 (4,0 %)
Ateliers dans une autre matière que le français	4 (16,0 %)	18 (72,0 %)	1 (4,0 %)	2 (8,0 %)

PRATIQUES ÉDUCATIVES	NOMBRE DE RÉPONSES (%)			
	PERTINENT ET OFFERT	PERTINENT ET NON OFFERT	NON PERTINENT ET OFFERT	NON PERTINENT ET NON OFFERT
Classe d'accueil fermée sans soutien	3 (12,5 %)	4 (16,7 %)	6 (25,0 %)	11 (45,8 %)
Soutien pédagogique en langue d'origine	2 (8,7 %)	14 (60,9 %)	0 (0,0 %)	7 (30,4 %)
Tutorat en langue d'origine	1 (4,3 %)	13 (56,5 %)	0 (0,0 %)	9 (39,1 %)
Intégration complète en classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage du français	1 (4,0 %)	1 (4,0 %)	4 (16,0 %)	19 (76,0 %)
Temps partiel en classe de francisation et temps partiel en classe ordinaire sans soutien	0 (0,0 %)	7 (35,0 %)	8 (40,0 %)	5 (25,0 %)

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet, volets 2 et 3; N répondants = 29

Note : données manquantes pour chacun des éléments

5.3 Les principaux obstacles à la soumission de projets dans les volets 2 et 3

Pour déterminer si les projets réalisés dans les volets de subvention 2 et 3 ont été efficaces, l'évaluation s'est intéressée aux obstacles qui ont pu freiner l'utilisation de ces volets. Cet aspect a donc été abordé avec les conseillers pédagogiques qui ont participé aux groupes de discussion.

5.3.1 LES OBSTACLES À LA SOUMISSION DE PROJETS DANS LE CADRE DU VOLET 2 SELON LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Les premiers obstacles soulevés par les conseillers pédagogiques lors des groupes de discussion concernent l'objectif du volet 2, qui se décline en deux possibilités d'action pour les établissements scolaires. La première est une association entre les classes d'accueil et les classes ordinaires pour permettre une intégration partielle de l'élève immigrant dans certaines matières pour une période déterminée. Selon la majorité des conseillers pédagogiques, plusieurs établissements ne peuvent atteindre cet objectif en raison de contraintes structurelles liées à l'organisation scolaire. Ils mentionnent le fait que plusieurs groupes du secteur général ont déjà atteint leur quota d'élèves en début d'année scolaire. Les classes de ce secteur ne peuvent donc collaborer avec les classes de l'accueil pour accepter à temps partiel un élève supplémentaire qui vient de l'accueil, car cela demanderait à la direction de devoir payer l'enseignante ou l'enseignant pour le dépassement du maximum d'élèves. Selon les conseillers pédagogiques, cette situation fait en sorte que la mise en place d'un projet dans le cadre du volet 2 n'est pas réalisable pour plusieurs directions d'école. En plus de cette limite organisationnelle, les conseillers pédagogiques rapportent que, dans plusieurs établissements, la mobilisation du personnel de l'accueil et du secteur général pour un projet commun n'est pas simple, chacun étant habitué à travailler de son côté. Cela ajoute un obstacle à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets dans ce volet.

La deuxième possibilité d'action de ce volet s'adresse aux établissements scolaires où l'intégration de l'élève immigrant se fait partiellement ou totalement en classe ordinaire. Ces écoles doivent présenter des projets qui sont orientés vers des interventions qui privilégient le parrainage et le tutorat et vers des approches pédagogiques différenciées. Selon les conseillers pédagogiques interrogés, il est difficile pour les écoles d'élaborer des projets de ce type et de les soumettre à la date exigée,

d'abord parce qu'elles ne connaissent pas d'avance le nombre d'élèves immigrants qu'elles recevront, mais également parce que l'intégration de ces élèves se déroule toute l'année. Alors que le type de projet du volet 2 demande aux milieux de réfléchir à leurs pratiques actuelles pour en arriver à adopter des pratiques innovantes, le contexte mouvant qui entoure l'arrivée des élèves immigrants fait en sorte que les établissements se trouvent à devoir réagir au lieu d'être proactifs.

Toujours relativement à la nécessité de soumettre des projets qui présentent des pratiques innovantes, les conseillers pédagogiques qui viennent de régions qui accueillent des élèves immigrants depuis peu mentionnent que plusieurs écoles ne se sentent pas équipées pour établir ce que représente une pratique innovante. Elles en sont encore à réfléchir et à organiser des interventions de base pour offrir une structure solide d'intervention aux élèves immigrants. Étant donné que l'élaboration d'un projet dans le cadre du volet 2 demande beaucoup d'investissement de la part du responsable, ainsi qu'une mobilisation de différents membres de l'équipe-école, plusieurs seraient réticents à élaborer un projet pour lequel ils croient avoir peu de chance de financement, faute d'innovation dans les pratiques proposées. Un conseiller pédagogique mentionne :

« Le problème ne réside pas tant dans le fait de ne pas avoir de projets ou de ne pas vouloir en faire, mais plutôt dans le fait de ne pas savoir ce que représente une pratique novatrice ou comment faire pour qu'un projet soit considéré comme étant novateur, notamment dans un contexte où l'accueil d'élèves immigrants est relativement nouveau. »

Plusieurs conseillers pédagogiques mentionnent à cet effet le besoin d'avoir à leur disposition un outil qui ferait la synthèse de ce que représente une pratique éducative innovante, pour qu'ils puissent appuyer les enseignants dans l'élaboration de leur projet.

À l'inverse, certains conseillers pédagogiques qui viennent de milieux où les services liés à la francisation sont déjà bien rodés remettent en question l'objectif même du volet 2. Pour eux, ce n'est plus dans les pratiques liées à la francisation qu'il faut innover, mais plutôt dans celles liées à l'intégration des élèves francophones nouvellement arrivés, un groupe en croissance, mais pour qui peu de soutien à l'intégration est proposé.

Au-delà de ces obstacles, tous les participants soulèvent l'idée de rendre récurrent le financement lié à ces projets, pour que ceux-ci ne soient pas uniquement admissibles pour une ou deux années de subvention. Selon eux, malgré la bonne volonté des établissements, il est rare que les directions acceptent de fournir les budgets nécessaires au maintien d'une pratique mise en place par un projet du volet 2 une fois le financement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport terminé. Un des conseillers pédagogiques mentionne ceci : « Dans plusieurs écoles, les projets tombent à l'eau après l'année d'expérimentation, car les priorités de financement des directions sont rarement tournées vers l'éducation interculturelle, et l'argent est investi ailleurs. C'est dommage, car les besoins des nouveaux arrivants, eux, demeurent d'une cohorte à l'autre. »

5.3.2 LES OBSTACLES À LA SOUMISSION DE PROJETS DANS LE CADRE DU VOLET 3 SELON LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Tout comme pour le volet 2, le volet 3 offre la possibilité de l'intégration partielle de l'élève dans certaines matières disciplinaires dans le but de briser son isolement et de faciliter ses contacts sociaux avec les élèves de la classe ordinaire. À cet égard, les conseillers pédagogiques ont reparlé de la contrainte structurelle vécue par plusieurs établissements liée à l'impossibilité d'ajouter un élève, même à temps partiel, dans une classe qui a déjà atteint son quota en début d'année. Ils ont mentionné de nouveau le manque de communication entre le secteur de l'accueil et le secteur général comme difficulté à l'élaboration de projets dans ce volet. Ils ont aussi suggéré de rendre récurrent le financement lié aux projets du volet 3, qui est présentement accessible pour une ou deux années de subvention. Leurs arguments sont les mêmes que pour le volet 2 : bien que les besoins des élèves soient récurrents de cohorte en cohorte, il est rare que les directions acceptent de fournir les budgets nécessaires au maintien des pratiques mises en place par un projet du volet 3, une fois le financement du Ministère terminé.

Particulièrement en ce qui a trait aux projets du volet 3, on explique la résistance des milieux à y soumettre un projet en raison du manque de connaissance des enseignants de la situation des élèves immigrants nouvellement arrivés déclarés en situation de grand retard scolaire. Selon les conseillers pédagogiques, élaborer un projet dans le cadre du volet 3 demande beaucoup de connaissances préalables relativement au cheminement de l'élève et aux difficultés qu'il éprouve. Par exemple, le milieu doit être en mesure de déterminer où se situe le retard pédagogique de cet élève, d'évaluer son potentiel et de prévoir des interventions adaptées à ses besoins, et ce, dans un intervalle de temps serré. La majorité des enseignants ne possèdent pas de formation en adaptation scolaire et se sentent dépassés par la tâche, ce qui les freine à vouloir soumettre un projet pour le volet 3 selon les personnes interrogées. L'investissement leur apparaît trop grand au regard du risque de voir leur projet refusé.

Par ailleurs, certains conseillers pédagogiques mentionnent que ce volet devrait être adapté pour répondre aussi aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés qui ne sont pas sous-scolarisés, mais présentent des difficultés scolaires liées au changement de culture dans les méthodes pédagogiques (que certains ont nommé « choc culturel scolaire »). Selon eux, les façons d'enseigner, d'apprendre et d'être évalué sont très différentes d'une culture à l'autre. Un élève peut vivre un choc au regard de nouvelles approches auxquelles il a de la difficulté à s'adapter, sans toutefois présenter un retard scolaire sur le plan de l'apprentissage (ex. : devoir choisir soi-même le sujet d'un travail scolaire ou se faire imposer un choix de travail; faire de la résolution de problème ou apprendre par cœur). Ces conseillers pédagogiques soulèvent le manque de services pour accompagner ces élèves et verraient bien l'insertion de certains projets d'accompagnement dans le cadre du volet 3, si les règles d'admission le permettaient.

5.4 L'efficacité des projets réalisés dans le cadre des volets 2 et 3

5.4.1 L'EFFICACITÉ DES PROJETS RÉALISÉS DANS LE CADRE DU VOLET 2

Les responsables de projet et les directions d'école ont été questionnés quant à leur perception de l'efficacité des projets réalisés au volet 2 pour mettre en place de nouveaux modes d'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés (tableau 37). Ils considèrent que le volet 2 contribue à la mise en place de modes d'intégration pour ces élèves : 73,7 % jugent que leur projet a encouragé la mise en place de modes d'intégration qui répondent aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés, 78,9 % qu'il a encouragé la mise en place de pratiques collaboratives entre plusieurs membres de l'équipe-école et 57,9 % qu'il a encouragé la mise en place, dans leur école, de modes d'intégration durables qui répondent aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés. Une proportion non négligeable (21,1 %) s'estime malgré tout en désaccord avec cet énoncé, principalement parce que lorsque le soutien financier du Ministère prend fin, l'école ou la commission scolaire n'investit pas l'argent qu'il en coûte pour maintenir les pratiques éducatives ou le service mis en place par le projet. Ces propos s'arriment à ceux recueillis auprès des conseillers pédagogiques lors des groupes de discussion.

Tableau 37. Efficacité des projets du volet 2 sur la mise en place de nouveaux modes d'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés selon les responsables de projet

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)			
	TOUT À FAIT D'ACCORD OU D'ACCORD	EN DÉSACCORD OU TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
La réalisation de votre projet dans le cadre du volet 2 a encouragé...				
<i>... la mise en place de modes d'intégration qui répondent aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés.</i>	14 (73,7 %)	3 (15,8 %)	2 (10,5 %)	0 (0,0 %)
<i>... la mise en place de pratiques collaboratives entre plusieurs membres de l'équipe-école.</i>	15 (78,9 %)	1 (5,3 %)	3 (15,8 %)	0 (0,0 %)
<i>... la mise en place, dans votre milieu scolaire, de modes d'intégration durables qui répondent aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés.</i>	11 (57,9 %)	4 (21,1 %)	4 (21,1 %)	0 (0,0 %)

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet, volet 2; N = 19

Quant aux directions d'école (tableau 38), 82,4 % d'entre elles considèrent que leur projet a encouragé la mise en place de modes d'intégration qui répondent aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés, 88,2 % qu'il a encouragé la mise en place de pratiques collaboratives entre plusieurs membres de l'équipe-école et, dans une proportion équivalente, qu'il a encouragé la mise en place, dans leur milieu scolaire, de modes d'intégration durables qui répondent aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés.

Tableau 38. Efficacité des projets du volet 2 sur la mise en place de nouveaux modes d'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés selon les directions d'école

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)			
	TOUT À FAIT D'ACCORD OU D'ACCORD	EN DÉSACCORD OU TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
La réalisation de votre projet dans le cadre du volet 2 a encouragé...				
... la mise en place de modes d'intégration qui répondent aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés.	14 (82,4 %)	1 (5,9 %)	2 (11,8 %)	0 (0,0 %)
... la mise en place de pratiques collaboratives entre plusieurs membres de l'équipe-école.	15 (88,2 %)	0 (0,0 %)	2 (11,8 %)	0 (0,0 %)
... la mise en place, dans votre milieu scolaire, de modes d'intégration durables qui répondent aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés.	15 (88,2 %)	0 (0,0 %)	2 (11,8 %)	0 (0,0 %)

Source : questionnaire destiné aux directions d'école responsables d'un projet dans le cadre du volet 2; N = 17

5.4.2 L'EFFICACITÉ DES PROJETS RÉALISÉS DANS LE CADRE DU VOLET 3

Les responsables de projet et les directions d'école ont aussi été questionnés quant à l'efficacité des projets réalisés au volet 3 pour mettre en place des pratiques qui correspondent à la réalité des élèves immigrants nouvellement arrivés déclarés en situation de grand retard scolaire (tableau 39).

En général, les projets sont jugés efficaces pour répondre aux besoins de ces élèves, notamment pour la mise en place de nouvelles pratiques éducatives et de pratiques collaboratives. Le volet 3 semble avoir un peu moins contribué à la mise en place d'une structure d'intervention qui répond aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés déclarés en situation de grand retard scolaire ou à la mise en place d'un soutien organisationnel durable. Pour ce dernier point, la raison invoquée est qu'une fois terminé le soutien financier du Ministère, l'école ou la commission scolaire n'investit pas l'argent qu'il en coûte pour maintenir les pratiques éducatives ou le service créé par le projet.

Tableau 39. Efficacité des projets du volet 3 pour soutenir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire selon les responsables de projet

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)			
	TOUT À FAIT D'ACCORD OU D'ACCORD	EN DÉSACCORD OU TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
La réalisation de votre projet dans le cadre du volet 3 a encouragé...				
... la mise en place de nouvelles pratiques éducatives pour répondre aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.	8 (80,0 %)	2 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
... la mise en place de pratiques collaboratives entre les membres de votre milieu pour répondre aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.	9 (90,0 %)	1 (10,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)			
	TOUT À FAIT D'ACCORD OU D'ACCORD	EN DÉSACCORD OU TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
<i>... la mise en place d'une structure d'intervention qui répond aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.</i>	6 (60,0 %)	3 (30,0 %)	1 (10,0 %)	0 (0,0 %)
<i>... la mise en place, dans votre milieu scolaire, d'un soutien organisationnel d'accueil durable qui répond aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.</i>	5 (50,0 %)	2 (20,0 %)	2 (20,0 %)	1 (10,0 %)

Source : questionnaire destiné aux responsables de projet, volet 3; N = 10

Quant à la perception des directions d'école (tableau 40), entre la moitié et les deux tiers d'entre elles considèrent que leur projet du volet 3 a eu des effets sur la mise en place de nouvelles pratiques, de pratiques collaboratives, d'une structure d'intervention ou d'un soutien organisationnel d'accueil durable.

Tableau 40. Efficacité des projets du volet 3 pour répondre aux besoins des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire selon les directions d'école

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)			
	TOUT À FAIT D'ACCORD OU D'ACCORD	EN DÉSACCORD OU TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
La réalisation de votre projet dans le cadre du volet 3 a encouragé...				
<i>... la mise en place de nouvelles pratiques éducatives pour répondre aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.</i>	5 (55,6 %)	0 (0,0 %)	4 (44,4 %)	0 (0,0 %)
<i>... la mise en place de pratiques collaboratives entre les membres de votre milieu pour répondre aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.</i>	6 (66,7 %)	0 (0,0 %)	3 (33,3 %)	0 (0,0 %)
<i>... la mise en place d'une structure d'intervention qui répond aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.</i>	6 (66,7 %)	0 (0,0 %)	3 (33,3 %)	0 (0,0 %)
<i>... la mise en place, dans votre milieu scolaire, d'un soutien organisationnel d'accueil durable qui répond aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.</i>	5 (55,6 %)	1 (11,1 %)	3 (33,3 %)	0 (0,0 %)

Source : questionnaire destiné aux directions d'école responsables d'un projet dans le cadre du volet 3; N = 9

5.5 L'identification des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire

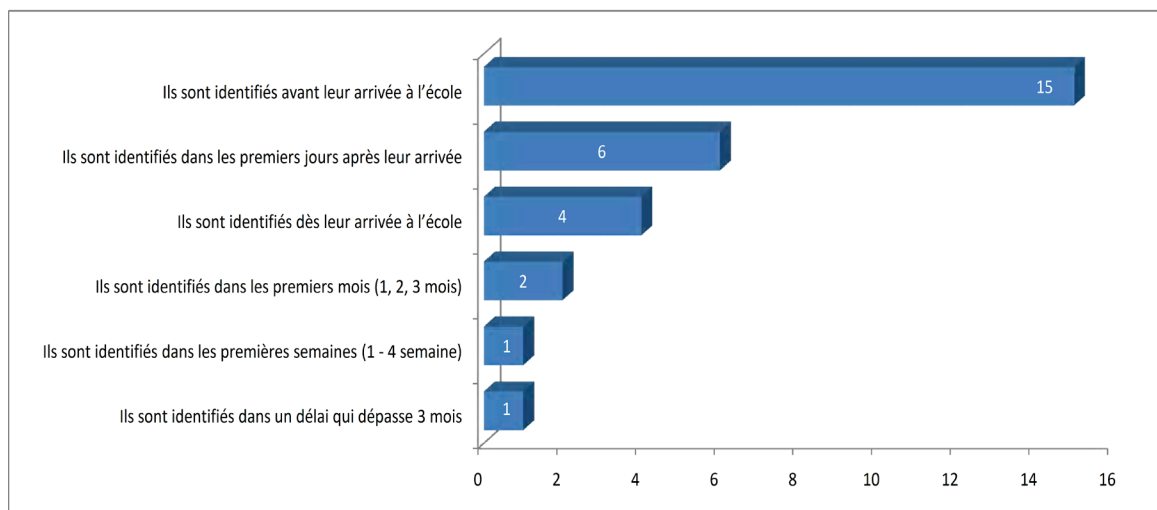
L'orientation 2 de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle stipule que la réussite des élèves immigrants nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée. Pour permettre aux établissements de savoir si un élève immigrant nouvellement arrivé présente un grand retard scolaire, la Direction des services aux communautés culturelles a produit l'Outil diagnostique en mathématique. Cet outil est utilisé pour identifier les élèves sous-scolarisés âgés de 9 à 16 ans dans les deux semaines qui suivent leur arrivée. Il comporte trois parties : le test diagnostique du 1^{er} cycle du primaire, le test diagnostique du 2^e cycle et le test de 1^{re} et 2^e secondaire. Un élève est considéré comme en situation de grand retard scolaire si l'on constate qu'il a trois ans ou plus de retard par rapport à la norme québécoise. Dans le cadre de l'évaluation, les directions d'école et les conseillers pédagogiques ont été questionnés sur l'utilisation de cet outil et sur la rapidité avec laquelle le diagnostic est posé. Ces renseignements permettront d'évaluer l'efficacité du processus d'identification des élèves en situation de grand retard scolaire.

5.5.1 L'UTILISATION DE L'OUTIL DIAGNOSTIQUE EN MATHÉMATIQUE

Les directions d'école ont été interrogées sur l'utilisation de l'Outil diagnostique en mathématique dans leur établissement pour identifier les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Parmi elles, 50,0 % confirment l'utiliser, tandis que 28,3 % disent ne pas le faire. Notons que 21,7 % des directions d'école ne sont pas en mesure de confirmer si leur établissement l'utilise ou non.

Aux 30 directions d'école qui ont répondu utiliser l'Outil diagnostique en mathématique, on a demandé d'indiquer la rapidité avec laquelle les élèves immigrants nouvellement arrivés sont identifiés comme étant en situation de grand retard scolaire (figure 28). La moitié d'entre elles précisent que les élèves immigrants sont identifiés avant leur arrivée à l'école, et le tiers qu'ils le sont dans les premiers jours ou dès leur arrivée. Les autres sont identifiés dans un délai plus important.

Figure 28. Moment auquel les élèves immigrants nouvellement arrivés sont identifiés comme étant en situation de grand retard scolaire à l'aide de l'Outil diagnostique en mathématique selon les directions d'école



Source : questionnaire destiné aux directions d'école; N utilisant l'Outil diagnostique = 30, 1 donnée manquante

Quant à l'évaluation de la facilité avec laquelle les élèves immigrants nouvellement arrivés sont reconnus comme étant en situation de grand retard scolaire, la grande majorité des directions d'école (93,4 %) considèrent l'Outil diagnostique comme très facile ou facile à utiliser (tableau 41). Cependant, même si la majorité d'entre elles (90,0 %) jugent qu'il s'agit d'un outil valable qui permet l'identification de ces élèves, selon plusieurs (63,3 %), il n'est pas suffisant à lui seul pour savoir si un élève immigrant est en situation de grand retard scolaire.

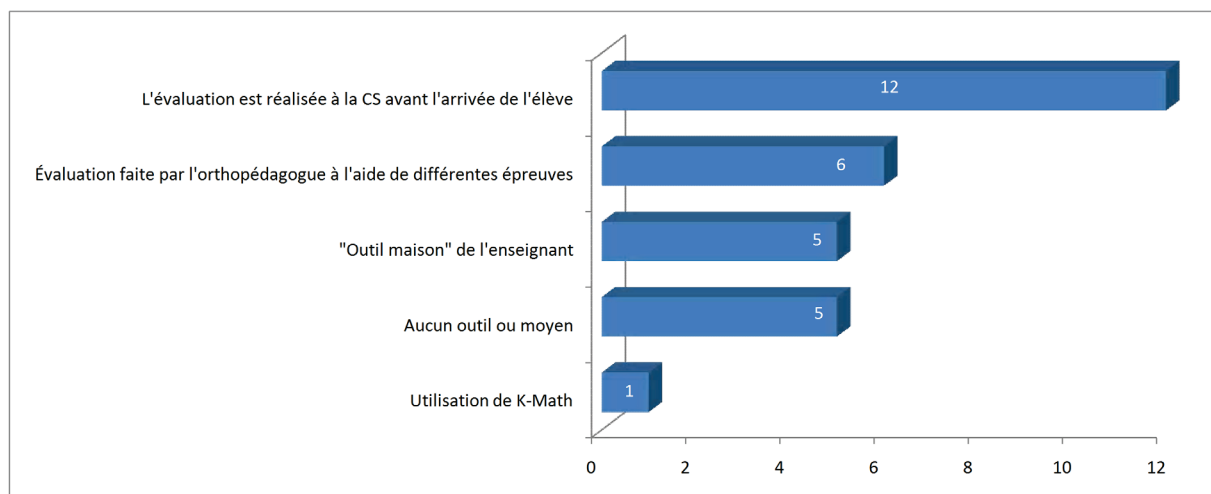
Aux directions d'école qui ont indiqué ne pas utiliser l'Outil diagnostique en mathématique ou qui disent ne pas être certaines de son utilisation, on a demandé quels outils ou moyens étaient employés pour poser un diagnostic de grand retard scolaire chez les élèves immigrants nouvellement arrivés (figure 29). Douze directions d'école sur vingt-neuf ont indiqué que l'évaluation est réalisée à la commission scolaire avant l'arrivée de l'élève, six que cette évaluation est faite par l'orthopédagogue à l'aide de différentes épreuves et six mentionnent utiliser l'outil K-Math ou un « outil maison ». Il est à

Tableau 41. Rapidité de dépistage et utilisation de l'Outil diagnostique en mathématique selon les directions d'école

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)			
	TRÈS FACILE	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS
Indiquez la facilité avec laquelle les élèves immigrants nouvellement arrivés fréquentant votre milieu sont reconnus comme en situation de grand retard scolaire à l'aide de l'Outil diagnostique en mathématique.	8 (26,7 %)	20 (66,7 %)	1 (3,3 %)	1 (3,3 %)
L'Outil diagnostique en mathématique vous apparaît être un outil valide pour permettre l'identification d'un élève immigrant en situation de grand retard scolaire.	TOUT À FAIT D'ACCORD OU D'ACCORD	EN DÉSACCORD OU TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
	27 (90,0 %)	3 (10,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Selon vous, seule l'utilisation de l'Outil diagnostique en mathématique est suffisante pour identifier si un élève immigrant est en situation de grand retard scolaire.	10 (33,3 %)	19 (63,3 %)	0 (0,0 %)	1 (3,3 %)

Source : questionnaire destiné aux directions d'école; N utilisant l'Outil diagnostique = 30

Figure 29. Autres moyens utilisés pour identifier les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire selon les directions d'école



Source : questionnaire destiné aux directions d'école; N n'utilisant pas l'Outil diagnostique ou ne sachant pas s'il est utilisé = 30, 1 donnée manquante

5.5.2 L'IDENTIFICATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE SELON LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Les conseillers pédagogiques ont été questionnés sur le temps nécessaire pour reconnaître si un élève immigrant nouvellement arrivé se trouve en situation de grand retard scolaire. La majorité des participants conviennent qu'il est difficile d'évaluer un temps précis. Voici les raisons données :

- les situations sont trop variables pour établir un délai type;
- certains conseillers pédagogiques qui viennent d'établissements qui reçoivent des élèves immigrants depuis plusieurs années mentionnent que l'évaluation se fait systématiquement par la commission scolaire dès leur arrivée;
- pour d'autres milieux, l'évaluation se fait pour les élèves réfugiés ou ceux qui viennent de zones de conflit, mais pas systématiquement pour les immigrants économiques.

Pour les conseillers pédagogiques établis en région, les opinions varient. Certains indiquent que les délais sont plus ou moins courts selon les renseignements transmis sur le parcours scolaire de l'élève évalué. Pour les jeunes qui n'ont pas fréquenté l'école pendant une longue période, l'évaluation peut être réalisée rapidement, cependant elle peut prendre plus de temps ou même ne jamais se faire pour d'autres. Un conseiller pédagogique mentionne que, dans le milieu où il travaille, aucun outil pour évaluer le retard scolaire n'est utilisé, car aucune mesure financière ne vient soutenir adéquatement ce diagnostic. Il ajoute : « Nous partons du principe que chacun des nouveaux arrivants présente des besoins particuliers et que nous devons l'accompagner du mieux que l'on peut. »

Par ailleurs, l'ensemble des conseillers pédagogiques s'entendent pour dire qu'il faut être prudent quant au diagnostic. Parfois, l'élève reçoit un diagnostic de grand retard scolaire, alors que ses difficultés ne sont pas de l'ordre de l'apprentissage, mais sont plutôt liées à son intégration sociale ou à un choc de culture scolaire. Aussi, plusieurs conseillers pédagogiques mentionnent qu'une deuxième évaluation devrait être réalisée automatiquement après trois mois, voire après six mois, pour s'assurer que le diagnostic est encore pertinent.

Les conseillers pédagogiques ont ensuite été questionnés sur la pertinence de l'Outil diagnostique en mathématique pour identifier les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Même si certains l'utilisent et reconnaissent sa pertinence, tous s'entendent pour dire qu'à lui seul, l'Outil est insuffisant pour poser un diagnostic de grand retard scolaire. Parmi les arguments soulevés, certains conseillers pédagogiques mentionnent que le test comporte un biais culturel. Entre autres, il ne tient pas compte de la méthode d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques dans le pays d'où vient l'élève. Selon eux, pour poser un diagnostic de grand retard scolaire plus approprié, il faut utiliser des interventions complémentaires au test (entrevues et observations). Également, ils considèrent que l'évaluation devrait se faire sur plusieurs mois et non seulement à l'arrivée de l'élève. Par ailleurs, certains conseillers pédagogiques mentionnent que des personnes de leur milieu n'utilisent pas le test à bon escient. En effet, certaines le considéreraient comme un test de classement scolaire qui permet d'évaluer les connaissances de l'élève en mathématique, alors que ce n'est ni l'objet ni la raison d'être de cet outil.

5.6 Les principaux constats qui concernent l'efficacité et la rapidité des pratiques éducatives auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés

Dans ce chapitre, il a été question de l'efficacité des pratiques éducatives offertes aux élèves immigrants nouvellement arrivés (première génération) et de la rapidité de l'identification des élèves qui présentent un retard scolaire. Les responsables de projet, les directions d'école et les conseillers pédagogiques ont été interrogés.

Portrait des élèves immigrants nouvellement arrivés (première génération)

En 2009-2010, on recense 85 809 élèves immigrants de première génération qui ont fréquenté le système scolaire québécois. Leur présence n'a cessé de croître entre 2005 et 2010, et ce, pour le préscolaire, le primaire et le secondaire. Ces élèves viennent dans une proportion importante de pays d'Afrique du Nord, d'Asie orientale, d'Amérique du Sud et d'Europe occidentale. Comme pour l'ensemble des élèves immigrants, une proportion très importante (58,7 %) fréquente une école de la région de Montréal. Dans 27,5 % des cas en 2009-2010, la français est la langue maternelle des élèves immigrants de première génération. Vient au deuxième rang l'arabe, suivi de l'espagnol. Pour l'année 2009-2010, 42,8 % de ces élèves fréquentent des écoles classées défavorisées selon l'indice de milieu socioéconomique (écoles classées 8, 9 ou 10 sur une échelle de 1 à 10).

Les pratiques éducatives actuellement offertes aux élèves immigrants nouvellement arrivés

Cent vingt-trois projets ont été mis en œuvre dans le cadre du volet 2, qui concerne l'innovation dans les pratiques d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, et soixante-cinq pour le volet 3, qui touche les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.

La pertinence des pratiques

La majorité des pratiques éducatives sont considérées comme très pertinentes ou pertinentes par les répondants. Parmi les plus pertinentes, on trouve la classe d'accueil fermée avec soutien à l'intégration, les ateliers de lecture et d'écriture, les projets particuliers en fonction des besoins des élèves, le parrainage avec un élève non immigrant et l'intégration partielle en classe ordinaire. Les pratiques qui n'offrent pas de soutien sont jugées en général moins pertinentes, par exemple l'intégration complète ou partielle en classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage du français. Certaines pratiques jugées pertinentes sont très peu offertes, notamment les ateliers dans une autre matière que le français, le parrainage avec un élève non immigrant, les ateliers de lecture ou d'écriture, la classe d'accueil fermée avec soutien à l'intégration ou encore l'encadrement personnalisé.

Les principaux obstacles à la soumission d'un projet pour les deux volets peuvent provenir de contraintes organisationnelles (ex. : plusieurs groupes du secteur général ont déjà atteint leur quota d'élèves en début d'année scolaire) ou de la difficulté à mobiliser le personnel de l'accueil et du secteur général pour un projet commun. Plusieurs mentionnent également le fait que la subvention n'est pas récurrente, ce qui rejoint des propos des responsables pour l'ensemble des projets.

L'efficacité des projets

Les responsables de projet et les directions d'école jugent que leurs projets menés dans le cadre du volet 2 ont largement contribué à mettre en place des modes d'intégration qui répondent aux

besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés, des pratiques collaboratives et, dans une moindre mesure, des modes d'intégration durables. Ils considèrent que les projets réalisés au volet 3 ont contribué aux effets attendus, soit à la mise en place de nouvelles pratiques, de pratiques collaboratives, d'une structure d'intervention ou d'un soutien organisationnel d'accueil durable.

L'identification des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire

La moitié des directions d'école interrogées mentionnent utiliser l'Outil diagnostique en mathématique pour identifier les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Plusieurs autres précisent que les élèves immigrants sont évalués avant leur arrivée à l'école et le tiers qu'ils le sont dès leur arrivée, tandis que d'autres élèves seraient évalués plus tard. Les raisons qui ont mené certaines directions d'école à ne pas utiliser l'Outil sont les suivantes : l'évaluation est effectuée à la commission scolaire avant l'arrivée de l'élève, l'orthopédagogue est responsable de l'évaluation de l'élève à l'aide de différentes épreuves ou encore d'autres outils de dépistage sont utilisés par les directions d'école.

Les personnes qui ont utilisé l'Outil considèrent qu'il est valable et facile d'utilisation pour l'évaluation d'élèves immigrants, mais qu'il n'est pas suffisant à lui seul pour poser un diagnostic de grand retard scolaire. Ainsi, selon elles, il faut demeurer prudent quant à ce diagnostic. En ce sens, certaines personnes suggèrent qu'une deuxième évaluation soit réalisée automatiquement après trois mois, voire après six mois, pour s'assurer que le diagnostic est encore pertinent. Enfin, certains conseillers pédagogiques mentionnent que le test comporte un biais culturel, notamment parce qu'il ne tient pas compte de la méthode d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques dans le pays d'où vient l'élève.

Somme toute, les pratiques issues des volets 2 et 3 sont jugées pertinentes, à l'exception de celles qui n'offrent pas de soutien aux élèves. Elles conduisent notamment à la mise en place de collaborations et de structures d'accueil durables pour les élèves nouvellement arrivés au Québec. L'outil diagnostique qui sert à identifier les cas de grand retard scolaire est utilisé par environ la moitié des milieux. Il est jugé utile et facile d'utilisation, mais il serait préférable de ne pas l'utiliser seul. De plus, il est suggéré d'évaluer de nouveau l'élève après quelques mois.

6

LE PARTAGE DE LA RESPONSABILITÉ DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS

Ce chapitre s'intéresse à l'efficacité du partage de la responsabilité de l'intégration des élèves immigrants. Le volet 4 de la subvention, soit le partenariat école-famille-communauté, permet de mettre en œuvre la troisième orientation de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, qui précise que « l'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration³³ ». Ce volet est orienté sur l'implantation de projets liés au projet éducatif et sur le plan de réussite de l'école, qui permettent d'expérimenter des pratiques et de réaliser des activités qui visent prioritairement les jeunes immigrants³⁴, mais qui demandent également la participation de leurs parents. Les projets doivent permettre à ces derniers de se familiariser avec le mode de fonctionnement et les valeurs de l'école québécoise et de faciliter leur adaptation en ce qui a trait à leur rôle parental. Ils doivent être réalisés en partenariat avec un organisme communautaire, et les partenaires doivent partager une vision commune sur la nature et la forme de l'intervention à réaliser selon les besoins du milieu³⁵.

La question d'évaluation qui a guidé la réflexion sur ce thème est la suivante :

- Dans quelle mesure le volet 4 permet-il de faire partager la responsabilité de l'intégration des élèves immigrants par l'ensemble des acteurs?

Après une brève description du volet et des partenaires concernés suivra une analyse qui porte sur le partage de la responsabilité de l'intégration des élèves immigrants.

6.1 La répartition des projets du volet 4

Comme il est indiqué au chapitre 3, le nombre de projets du volet 4 a connu une hausse durant la période évaluée, exception faite de l'année 2007-2008. De 2005 à 2010, 145 projets ont été réalisés. De ce nombre, 105 concernaient les élèves du préscolaire-primaire, 22 du secondaire, 14 du primaire et du secondaire. Pour les cinq années évaluées, la région de Montréal présente le plus grand nombre et la plus grande proportion de projets réalisés au volet 4, avec 97 projets acceptés sur les 145 projets (66,9 %)³⁶. La Commission scolaire de Montréal compte 62 projets sur 145 (42,8 %)³⁷.

³³ Ministère de l'Éducation, *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, 1998, p. 25.

³⁴ Au cours de l'année scolaire 2009-2010, une attention particulière a été portée aux projets qui visent les jeunes nés à l'extérieur du pays et qui fréquentent le milieu scolaire depuis moins de quatre ans, ainsi que leurs parents.

³⁵ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des services aux communautés culturelles, *Guide de présentation de projets à l'intention des commissions scolaires 2009-2010*, 2009.

³⁶ Données administratives de la Direction des services aux communautés culturelles.

³⁷ *Loc. cit.*

6.2 Portrait des organismes participants

Bien que les projets soient présentés par divers intervenants du milieu scolaire, ils doivent être élaborés en concertation avec des organismes pour faciliter l'élaboration et la mise en œuvre de modèles d'intervention adaptés à chacun des milieux. Pour ce volet, les établissements d'enseignement harmonisent leur offre de service avec celle des institutions et des organismes du milieu.

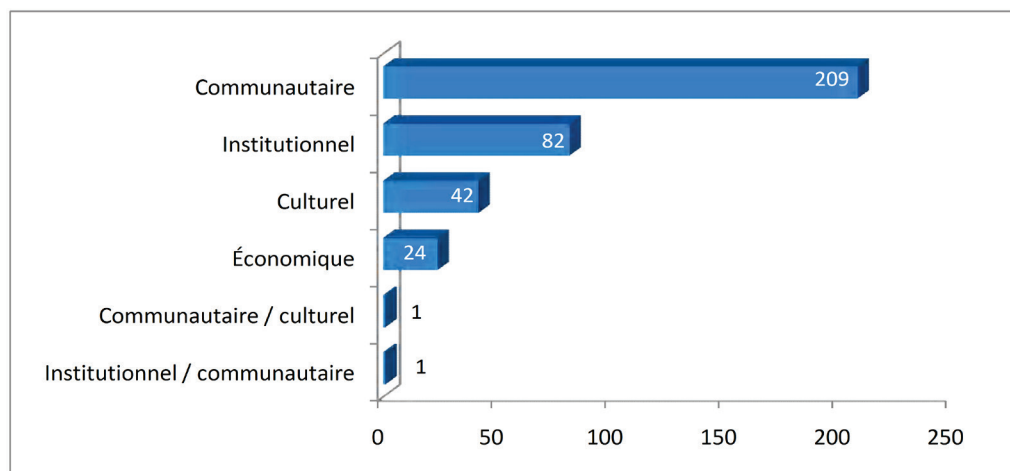
■ TYPOLOGIE DES ORGANISMES PARTICIPANTS

Dans les formulaires de soumission des projets au volet 4, on dénombre quatre catégories d'organismes avec lesquels les établissements d'enseignement collaborent :

- *organismes institutionnels* : organismes publics ou parapublics (ex. : cégep, université, commission scolaire et centre de santé et de services sociaux);
- *organismes communautaires* : organismes qui contribuent, par leur action volontaire, au mieux-être et au développement social d'une communauté (ex. : Club des petits déjeuners, Moisson Québec, soupe populaire, maison de la famille et centre communautaire);
- *organismes culturels* : organismes qui regroupent un ensemble d'activités intellectuelles, culturelles et artistiques (ex. : théâtre, bibliothèque, musée, cinéma et orchestre);
- *organismes économiques* : organismes qui encouragent le développement des milieux d'affaires (ex. : chambre de commerce, Fondation de l'entrepreneurship et centre local de développement).

La figure 30 indique que la majorité des organismes qui ont participé à un projet du volet 4 au cours de la période d'étude 2005-2010 sont de type communautaire (209 sur 359). Les autres projets proviennent d'organismes institutionnels (82 sur 359), culturels (42 sur 359) et économiques (24 sur 359).

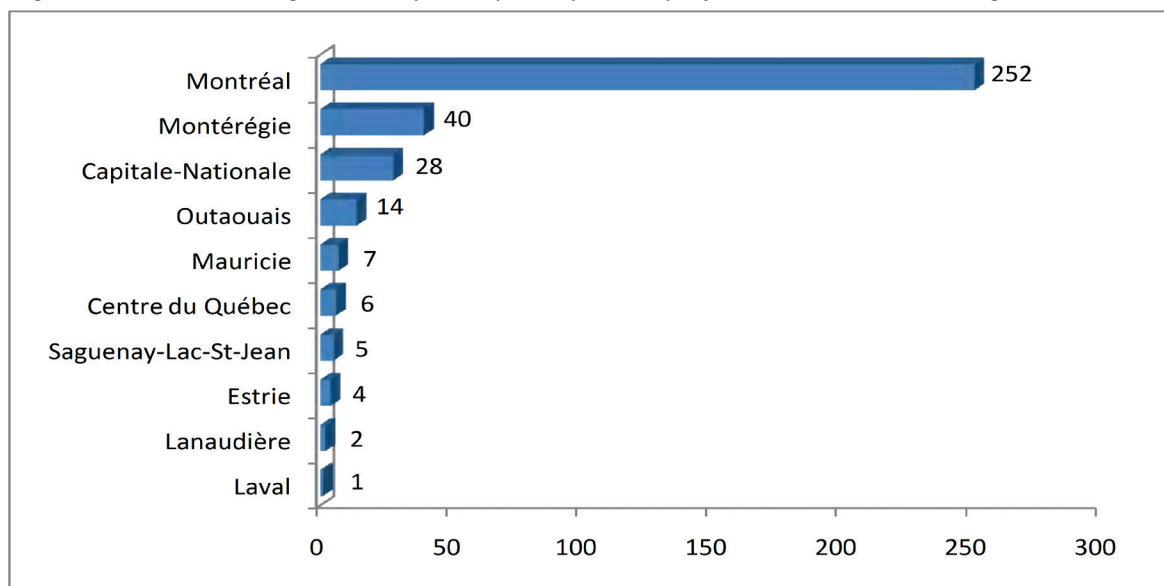
Figure 30. Nombre d'organismes qui ont participé à un projet du volet 4 selon le type d'organisme



Source : données de la Direction des services aux communautés culturelles, formulaires de soumission des projets du volet 4; N organismes participants = 359

Quant à la répartition des organismes qui ont participé à un projet du volet 4 selon la région, à l'image du déploiement des projets, on trouve une concentration de ceux-ci dans la région de Montréal (252 sur 359), suivi de la Montérégie (40 sur 359) et de la Capitale-Nationale (28 sur 359).

Figure 31. Nombre d'organismes qui ont participé à un projet du volet 4 selon la région



Source : données de la Direction des services aux communautés culturelles, formulaires de soumission des projets du volet 4; N organismes participants = 359

6.3 Le partage de la responsabilité de l'intégration des élèves immigrants

6.3.1 L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE CE VOLET

La majorité des répondants (86,4 %) considèrent que la réalisation de leur projet dans le cadre du volet 4 a amené l'école, la famille et la communauté à contribuer à l'intégration des élèves immigrants. Cette collaboration semble s'être maintenue à la suite de la réalisation du projet (tableau 42).

Tableau 42. Appréciation des responsables de projet de l'atteinte des objectifs d'intégration des élèves immigrants

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)			
	TOUT À FAIT D'ACCORD OU D'ACCORD	EN DÉSACCORD OU TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
<i>La réalisation de votre projet dans le cadre du volet 4 a amené l'école, la famille et la communauté à contribuer à l'intégration des élèves immigrants.</i>	19 (86,4 %)	0 (0,0 %)	1 (4,5 %)	2 (9,1 %)
<i>Après la réalisation de votre projet dans le cadre du volet 4, la collaboration entre l'école, la famille et la communauté dans le but de soutenir l'intégration des élèves immigrants a été maintenue.</i>	17 (77,3 %)	2 (9,1 %)	2 (9,1 %)	1 (4,5 %)

Source : questionnaire destiné aux responsables d'un projet accepté dans le cadre du volet 4; N = 22

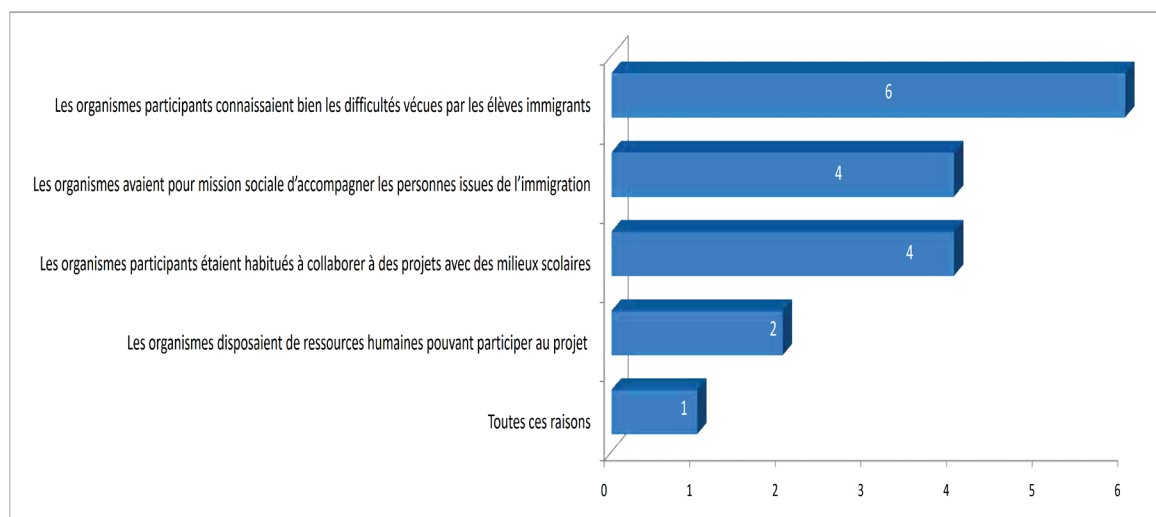
6.3.2 FACTEURS FACILITANTS OU CONTRAIGNANTS DANS L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF DE PARTENARIAT

6.3.2.1 Collaboration avec les organismes

▪ SELON LES RESPONSABLES DE PROJET

Une proportion de 77,2 % des responsables de projet indique ne pas avoir connu de problèmes dans la collaboration avec les organismes. Cette collaboration a été facilitée en raison du fait que ces organismes connaissent bien les difficultés vécues par les élèves immigrants, puisqu'ils ont pour mission sociale d'accompagner les personnes issues de l'immigration et sont habitués à collaborer à des projets avec le milieu scolaire (figure 32).

Figure 32. Éléments qui ont facilité la collaboration entre le milieu et les organismes selon les responsables de projet



Source : questionnaire destiné aux responsables d'un projet accepté dans le cadre du volet 4; N qui n'ont pas éprouvé de difficultés = 17.

La principale raison donnée par les quatre responsables de projet qui ont mentionné avoir éprouvé des difficultés avec les organismes qui ont participé à leur projet dans le cadre du volet 4 est que ceux-ci n'étaient pas habitués à collaborer à des projets avec le milieu scolaire. Une personne précise que c'est le manque de temps pour établir et maintenir la collaboration qui a le plus nui au processus.

▪ SELON LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES QUI ONT PARTICIPÉ AUX GROUPES DE DISCUSSION

Les conseillers pédagogiques ont été questionnés à l'occasion de groupes de discussion sur les facteurs qui peuvent encourager ou limiter la participation des organismes communautaires aux projets du volet 4. Deux principaux facteurs facilitants ont été soulevés :

- la présence d'un réseau communautaire bien structuré dans la région ou le quartier où est située l'école;

- la présence d'un agent de liaison (ou de milieu) dans l'école ou la commission scolaire.

Plusieurs conseillers pédagogiques sont d'avis que la charge de travail demandée par les projets du volet 4 ne peut reposer que sur la direction ou des enseignants. Selon eux, sans agent de liaison, plusieurs projets du volet 4 n'auraient pas vu le jour. Un conseiller pédagogique mentionne que la combinaison idéale pour assurer le succès des projets du volet 4 consiste en la présence d'un agent de liaison dans l'école et d'un agent communautaire scolaire qui agit comme répondant pour les organismes.

En ce qui a trait aux facteurs contraignants, les participants ont souligné la précarité des organismes communautaires. On explique que plusieurs organismes sont fragiles et disparaissent au fil des ans faute de financement, alors que l'établissement de partenariats viables avec le milieu scolaire demande du temps et doit se faire dans une perspective de long terme. Dans le même ordre d'idées, la récurrence des budgets alloués aux projets du volet 4 préoccupe plusieurs conseillers pédagogiques. Au terme de la période maximale de financement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (fixée à trois ans), les projets doivent souvent prendre fin faute de soutien financier pour le groupe communautaire collaborateur. La pérennité des projets est donc rarement assurée, alors que les besoins des élèves sont récurrents. Aussi, certains conseillers pédagogiques soulignent que la part de financement allouée aux organismes qui participent au projet (10 % du montant reçu pour un maximum de 15 000 \$) est minime au regard de l'implication et de l'effort demandés. Ce sous-financement remet la presque entière responsabilité de la gestion des projets au milieu scolaire, ce qui peut décourager certains à soumettre un projet.

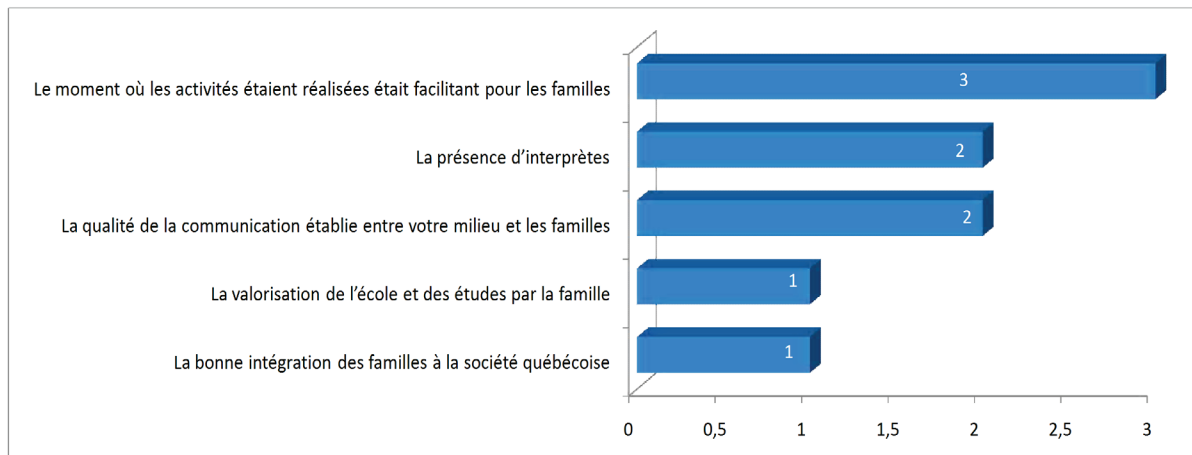
Par ailleurs, les conseillers pédagogiques des régions autres que Montréal mentionnent que le manque d'organismes qui offrent des services aux immigrants dans les quartiers où est située l'école constitue un frein important à la mise en œuvre de projets du volet 4. À l'inverse, les conseillers pédagogiques de la région de Montréal soulignent que le trop grand nombre d'organismes agit également comme facteur qui limite l'établissement de collaborations efficaces avec les écoles. En effet, la complexité du réseau communautaire peut entraîner de la lourdeur et de la confusion et rendre certains enseignants réfractaires à créer des partenariats avec des organismes.

6.3.2.2 Collaboration avec les familles

▪ SELON LES RESPONSABLES DE PROJET

La moitié des responsables de projet disent avoir connu des difficultés de collaboration avec les familles qui ont participé à un projet dans le cadre du volet 4, et autant indiquent ne pas en avoir eu. Selon ces derniers, les principaux éléments qui ont facilité la collaboration entre leur milieu et ces familles sont le moment où les activités étaient réalisées, la présence d'interprètes et la qualité de la communication établie entre leur milieu et les familles (figure 33).

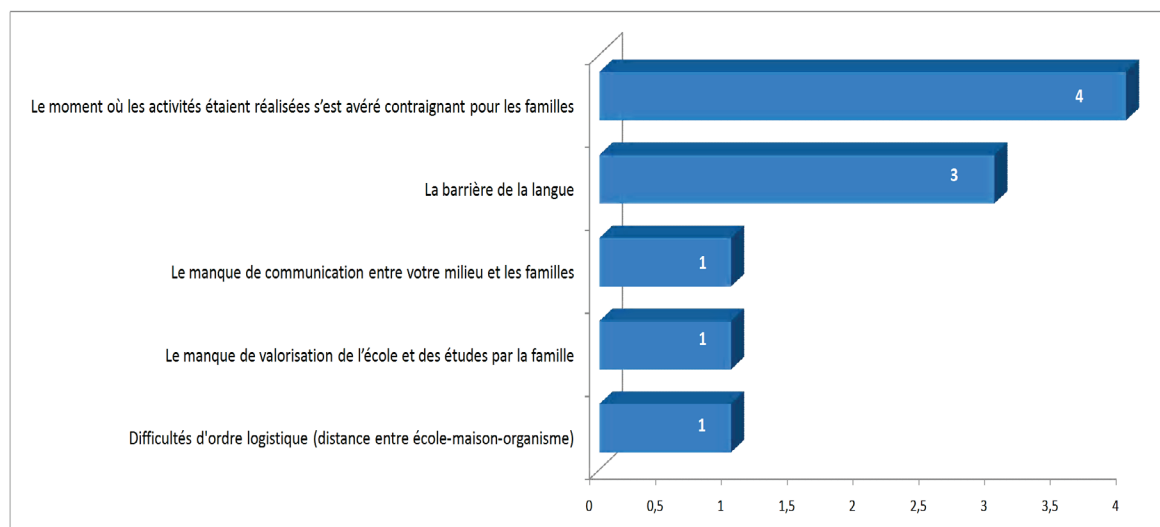
Figure 33. Éléments qui ont facilité la collaboration entre le milieu et les familles



Source : questionnaire destiné aux responsables d'un projet accepté dans le cadre du volet 4; N qui n'ont pas éprouvé de difficultés = 10, 1 donnée manquante

Selon les 10 responsables de projet qui ont mentionné avoir éprouvé des difficultés, les principaux éléments qui ont nui à la collaboration entre leur milieu et les familles sont le moment où les activités étaient réalisées et la barrière de la langue (figure 34).

Figure 34. Éléments qui ont nui à la collaboration entre le milieu et les familles



Source : questionnaire destiné aux responsables d'un projet accepté dans le cadre du volet 4; N qui ont éprouvé des difficultés = 10

▪ **SELON LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES QUI ONT PARTICIPÉ AUX GROUPES DE DISCUSSION**

Lorsqu'ils ont été questionnés sur la participation des familles aux projets du volet 4, les conseillers pédagogiques ont surtout mentionné les facteurs qui ont nui à celle-ci, dont le plus important est la langue. Établir un contact avec les familles est souvent difficile en raison de la barrière linguistique, et cela est encore plus flagrant dans les établissements où il n'y a pas d'interprètes

disponibles. Des conseillers pédagogiques mentionnent que certaines écoles communiquent uniquement en français avec les familles ou refusent que les activités et les communications en lien avec l'organisation de l'activité se fassent dans une autre langue. Selon eux, cela constitue un frein important dans l'établissement d'une relation de confiance mutuelle entre l'école et les familles.

Dans un autre ordre d'idées, les conseillers pédagogiques mentionnent que beaucoup de parents immigrants sont aussi de nouveaux arrivants. Ceux-ci ont donc une grande quantité de choses à gérer dans leur vie personnelle quotidienne (ex. : chercher un logement, apprendre le français et se trouver du travail) au-delà de leur participation à des projets scolaires. Leur disponibilité pour le milieu scolaire est faible et n'est pas prioritaire, du moins à leur arrivée. De plus, il se peut que la participation de la famille à la vie scolaire ne fasse pas partie des valeurs sociales du pays d'origine de certains parents. Ceux-ci sont donc habitués à demeurer en marge de ce qui se passe à l'école, ce qui peut freiner leur participation aux projets. En outre, les élèves eux-mêmes peuvent constituer un frein à la participation de leurs parents aux activités scolaires. Certains peuvent être gênés parce que leurs parents ne parlent pas français ou s'habillent de façon traditionnelle et veulent éviter qu'ils aillent à l'école. Il arrive donc qu'ils ne transmettent pas l'information relative aux activités. Par ailleurs, un conseiller pédagogique souligne l'importance de créer des ponts entre l'école et le secteur de l'éducation des adultes, car plusieurs parents d'élèves immigrants fréquentent un centre de formation, qui peut devenir un endroit privilégié pour transmettre de l'information et faciliter la communication avec les parents.

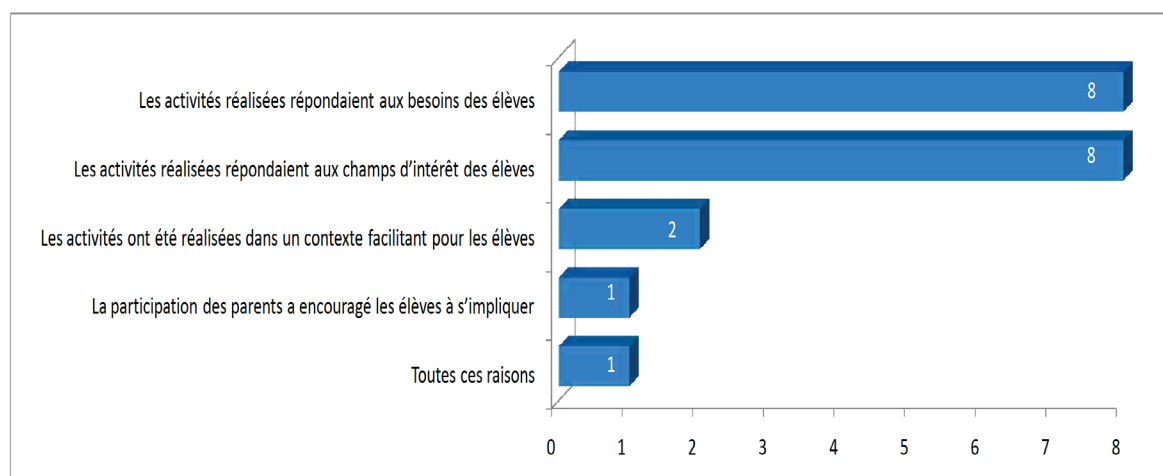
6.3.2.3 Collaboration avec les élèves

▪ SELON LES RESPONSABLES DE PROJET

Les responsables de projet ont été questionnés sur les difficultés éprouvées dans la collaboration avec les élèves ciblés par le projet dans le cadre du volet 4. Seulement un responsable de projet sur 22 a estimé avoir connu des difficultés avec les élèves concernés. Pour les 21 autres, les principaux éléments qui ont facilité la collaboration sont que les activités réalisées répondaient aux besoins des élèves et correspondaient à leurs champs d'intérêt.

La personne qui a indiqué avoir connu des difficultés de participation auprès des élèves visés par son projet dans le cadre du volet 4 mentionne des difficultés d'ordre logistique, comme la distance entre l'école et la maison.

Figure 35. Éléments qui ont facilité la participation des élèves selon les responsables de projet



Source : questionnaire destiné aux responsables d'un projet accepté dans le cadre du volet 4; N n'ont pas éprouvé de difficultés = 20

▪ CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES QUI ONT PARTICIPÉ AUX GROUPES DE DISCUSSION

Les conseillers pédagogiques ont relevé la présence d'un agent de liaison dans l'école comme principal facteur qui facilite la participation des élèves aux projets du volet 4. Cet intervenant est très connu des élèves et développe des liens étroits avec eux, ce qui peut favoriser leur participation à la vie scolaire. Certains mentionnent qu'au secondaire, l'agent de liaison a pour tâche d'assurer le lien avec les services complémentaires de l'école qui accueille les élèves immigrants. Il est donc en mesure de comprendre la situation dans son ensemble et les besoins de chacun et d'intervenir de façon plus efficace, ce qui constitue un avantage que d'autres types d'intervenants scolaires n'ont pas. Par ailleurs, selon les conseillers pédagogiques qui travaillent dans un établissement où il n'y a pas d'agent de liaison, la présence d'un animateur de vie spirituelle peut favoriser le sentiment de cohésion entre les élèves et jouer un rôle mobilisateur. L'ensemble des conseillers pédagogiques s'entendent pour dire qu'il n'y a pas vraiment de facteurs qui limitent la participation des élèves issus de l'immigration aux projets du volet 4.

6.4 Les principaux constats qui concernent le partage de la responsabilité de l'intégration des élèves immigrants

De 2005 à 2010, 145 projets liés au volet 4 ont été réalisés, dont la majorité concernent les élèves du préscolaire-primaire. Il est à noter qu'un nombre important de projets du volet 4 ont été réalisés dans la région de Montréal.

La majorité des organismes qui collaborent avec le milieu scolaire dans un projet mené dans le cadre du volet 4 sont de type communautaire (209 sur 359). Les autres sont des organismes institutionnels (82 sur 359), culturels (42 sur 359) ou économiques (24 sur 359).

L'atteinte des objectifs du volet 4 : le partenariat famille-école-communauté

La grande majorité des responsables de projet (86,4 %) considèrent que leur projet mené dans le cadre du volet 4 a amené l'école, la famille et la communauté à contribuer à l'intégration des élèves immigrants et que cette collaboration a été maintenue.

La collaboration avec les organismes

Une majorité de responsables de projet (77,2 %) indiquent ne pas avoir eu de difficultés avec les organismes et désignent comme principal facteur facilitant le fait que les organismes participants connaissaient bien les difficultés vécues par les élèves immigrants de leur milieu scolaire. Les conseillers pédagogiques interrogés mentionnent deux facteurs facilitants, soit la présence d'un réseau communautaire bien structuré dans la région ou le quartier où est située l'école et la présence d'un agent de liaison (ou de milieu) dans l'école ou la commission scolaire. Toutefois, le trop grand nombre d'organismes peut aussi agir comme un facteur qui limite l'établissement de collaborations efficaces avec le milieu scolaire, créant de la lourdeur et de la confusion. Comme autres facteurs contraignants, les participants ont souligné la précarité des organismes communautaires et la durée limitée des projets. L'absence de récurrence des budgets alloués aux projets du volet 4 préoccupe en effet plusieurs conseillers pédagogiques.

La collaboration avec les familles

La moitié des responsables de projet disent avoir éprouvé des difficultés avec les familles concernées. Le moment où les activités étaient réalisées semble important. La présence d'interprètes peut grandement contribuer au rapprochement.

La collaboration avec les élèves

La quasi-totalité des responsables de projet mentionnent n'avoir connu aucune difficulté quant à la participation des élèves. Ils expliquent cela par le fait que les activités réalisées répondaient aux besoins des élèves et correspondaient à leurs champs d'intérêt. Les conseillers pédagogiques ont relevé la présence de l'agent de liaison dans l'école comme facteur facilitant.

Somme toute, les projets du volet 4 permettent généralement d'établir et de maintenir la collaboration entre l'école et la communauté pour ce qui est de la responsabilité de l'intégration des élèves immigrants. La collaboration avec les familles semble plus ardue, tandis que la participation des élèves est grandement facilitée par la présence de l'agent de liaison.

7

DES FORMATIONS POUR SOUTENIR LE PERSONNEL SCOLAIRE

Ce chapitre a pour but de répondre à la dernière question d'évaluation, qui porte sur les formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles pour soutenir le personnel scolaire en matière de formation interculturelle et d'aide à la scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Cette question est la suivante :

- Dans quelle mesure l'offre de formation élaborée par la Direction des services aux communautés culturelles permet-elle de soutenir le personnel scolaire?

Pour répondre à cette question, l'offre de formation sera d'abord décrite, puis seront présentées les caractéristiques des participants et l'appréciation de cette offre de formation de la Direction des services aux communautés culturelles. Rappelons que l'offre de formation dont il est question dans cette évaluation ne constitue pas l'ensemble de l'offre de formation sur le sujet.

L'information présentée dans ce chapitre se base sur deux collectes de données. Tout d'abord sont utilisés les résultats d'un questionnaire électronique pour les personnes qui se sont inscrites et qui ont participé à au moins une séance de formation en éducation interculturelle offerte par la Direction des services aux communautés culturelles. Ce questionnaire s'intéressait à l'expérience des répondants pour les années scolaires 2008-2009 et 2009-2010. Ensuite sont utilisés les propos des participants à deux groupes de discussion réalisés en avril 2011 avec des conseillers pédagogiques. Le chapitre 2 (point 2.2.2) explique en détail d'où viennent les participants.

7.1 L'offre de formation

7.1.1 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'OFFRE EN MATIÈRE DE FORMATION INTERCULTURELLE

La Direction des services aux communautés culturelles a organisé, en 2008-2009 et en 2009-2010, des sessions de formation interculturelle destinées au personnel qui travaille auprès d'élèves issus de l'immigration. Ces sessions visaient à soutenir le personnel scolaire en matière de formation interculturelle et d'aide à la scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Celles offertes pour les années 2008-2009 et 2009-2010 ont eu lieu à Montréal, à Québec et à Sherbrooke et ont duré généralement une journée. Elles ont été offertes par des personnes-ressources qui ont une expérience d'intervention dans le milieu scolaire.

Les sessions de formation interculturelle visaient à aider le personnel enseignant et professionnel non enseignant, les directions et les cadres à accroître leur compétence interculturelle pour la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans le milieu scolaire. Ces formations soutiennent ainsi l'intégration des élèves immigrants et l'apprentissage du vivre-ensemble. Elles étaient données en français, quoique quelques-unes aient eu lieu en anglais.

Voici les formations proposées aux intervenants³⁸ :

- Thème 1 La diversité culturelle au cœur de nos écoles : mode d'emploi
- Thème 2 Enseigner en contexte interculturel : se sentir plus à l'aise et plus efficace
- Thème 3 La diversité religieuse et la réalité scolaire québécoise
- Thème 4 La pédagogie différenciée
- Thème 5 La prévention et la gestion des conflits de valeurs en milieu scolaire multiethnique (l'accommodement raisonnable)
- Thème 6 La réussite scolaire des élèves d'origine immigrante : orchestrer divers niveaux de mobilisation
- Thème 7 Les dilemmes éthiques de l'enseignante ou de l'enseignant en milieu pluriethnique
- Thème 8 L'établissement de liens entre l'école, la famille et la communauté en milieu pluriethnique
- Thème 9 Obstacles et modes d'intervention en communication interculturelle auprès des élèves
- Thème 10 Citoyenneté, antiracisme et antidiscrimination à l'école québécoise
- Thème 11 Présentation et appropriation d'outils pédagogiques pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire
- Thème 12 Soutien pédagogique aux enseignants qui travaillent auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire
- Thème 13 Accueillir un élève allophone
- Thème 14 Préceptes religieux et vie scolaire
- Thème 15 L'intégration d'élèves immigrants dans un milieu scolaire homogène
- Thème 16 *Let's Be Reasonable: Religious Accommodations in Your Milieu*

Ces thèmes ont été insérés dans un calendrier qui comportait plus de 20 dates de formation. La Direction des services aux communautés culturelles a aussi offert des formations supplémentaires sur demande. Les dossiers du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport indiquent qu'au cours des années scolaires 2008-2009 et 2009-2010, un total de 97 formations ont été offertes, soit 38 en 2008, 32 en 2009 et 27 en 2010. Mentionnons que sur l'ensemble de ces formations, 29 concernent le deuxième thème de formation, Enseigner en contexte interculturel : se sentir plus à l'aise et plus efficace, ce qui en fait le thème le plus offert de tous ceux proposés.

Le tableau 43 présente le nombre d'inscriptions aux formations offertes, en fonction des thèmes et des années. Sur un total de 1 506 inscriptions, le deuxième thème de formation, *Enseigner en contexte interculturel : se sentir plus à l'aise et plus efficace*, compte pour le tiers des inscriptions. La formation qui porte sur les obstacles et les modes d'intervention en communication interculturelle auprès des élèves semble attirer plusieurs personnes également, de même que celle qui porte sur la

³⁸ Les thèmes de formation ici présentés correspondent aux thèmes offerts en 2008-2009 et en 2009-2010. Les formations sont mises à jour périodiquement; il est possible de consulter leur version plus récente sur le site Web du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, au www.mels.gouv.qc.ca/dscc, à l'onglet Services au milieu scolaire.

pédagogie différenciée ou sur la mobilisation (thème 6) ou la discrimination (thème 10). Il est à noter qu'une personne peut avoir fait plusieurs inscriptions et qu'une inscription ne conduit pas toujours à une participation. Par exemple, pour la moitié des inscriptions de 2008 à 2010 (752/1506), nous ne possédons pas d'information sur les présences ou les absences à la formation³⁹.

Tableau 43. Nombre d'inscriptions aux formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles selon l'année

THÈMES	ANNÉES			TOTAL
	2008	2009	2010	
Thème 1	-	81	-	81
Thème 2	-	163	283	446
Thème 3	-	-	24	24
Thème 4	65	61	45	171
Thème 5	102	38	-	140
Thème 6	99	24	37	160
Thème 7	59	-	-	59
Thème 8	50	-	-	50
Thème 9	129	32	33	194
Thème 10	62	97	-	159
Thème 11	-	-	-	-
Thème 12	-	22	-	22
Thème 13	-	-	-	-
Thème 14	-	-	-	-
Thème 15	-	-	-	-
Thème 16	-	-	-	-
TOTAL	566	518	422	1 506

Source : données de la Direction des services aux communautés culturelles sur les formations; N inscriptions = 1506

7.1.2 LES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS AUX FORMATIONS

Comme il a été précisé au début de ce chapitre, les sessions de formation interculturelle visent à soutenir le personnel scolaire en matière de formation interculturelle et s'adressent à une variété d'intervenants, soit le personnel enseignant et professionnel non enseignant, les directions et les cadres. Les renseignements contenus dans les tableaux suivants ont été recueillis à partir du questionnaire et présentent de l'information générale sur les répondants. Dans certains cas, les personnes interrogées pouvaient offrir plus d'une réponse aux questions. Le nombre de réponses est donc considéré, plutôt que le nombre de répondants.

³⁹ Les formateurs ne prenaient pas toujours les présences lors des formations, et l'information était rapportée à la Direction des services aux communautés culturelles de façon différente d'un formateur à l'autre.

Au tableau 44, on peut constater que la majorité des personnes qui ont participé aux formations travaillent au primaire (35,1 %) ou au secondaire (29,1 %) et que les deux tiers (66,6 %) des participants ont plus de 10 années d'expérience dans le réseau de l'éducation. Quant au nombre d'années accumulées dans l'exécution de tâches ou la réalisation d'activités liées à l'éducation interculturelle, plus du quart (27,2 %) des répondants possèdent une expérience de 11 années ou plus.

Tableau 44. Ordre d'enseignement où travaillent les participants aux formations

PRÉSCOLAIRE	PRIMAIRE	SECONDAIRE	ÉDUCATION DES ADULTES	PROFESSIONNEL	UNIVERSITAIRE	AUTRE
16 (11,9 %)	47 (35,1 %)	39 (29,1 %)	14 (10,4 %)	6 (4,5 %)	3 (2,2 %)	9 (6,7 %)

Nombre d'années d'expérience accumulées dans le réseau de l'éducation par les participants aux formations

2 ANS ET MOINS	DE 3 À 5 ANNÉES	DE 6 À 10 ANNÉES	DE 11 À 15 ANNÉES	16 ANS ET PLUS
3 (3,0 %)	12 (12,1 %)	18 (18,2 %)	33 (33,3 %)	33 (33,3 %)

Nombre d'années d'expérience accumulées dans l'exécution de tâches ou la réalisation d'activités liées à l'éducation interculturelle par les participants aux formations

NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)				
2 ANS ET MOINS	DE 3 À 5 ANNÉES	DE 6 À 10 ANNÉES	DE 11 À 15 ANNÉES	16 ANS ET PLUS
24 (24,2 %)	25 (25,3 %)	23 (23,2 %)	13 (13,1 %)	14 (14,1 %)

Source : questionnaire en ligne destiné aux participants aux formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles; N répondants = 99

Note : La formation la plus récente a été considérée au moment de calculer les années d'expérience.

7.2 La perception de l'offre de formation

7.2.1 L'APPRÉCIATION DE L'OFFRE GLOBALE DE FORMATION

Le tableau 45 expose l'appréciation des répondants relativement à l'offre globale de formation. Dans l'ensemble, la grande majorité des personnes interrogées ont une opinion positive sur cette offre de formation (91,9 % se montrent très satisfaites [29,3 %] et satisfaites [62,6 %]).

Tableau 45. Niveau de satisfaction des participants aux formations

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)					TOTAL
	TRÈS SATISFAIT	SATISFAIT	PEU SATISFAIT	INSATISFAIT	JE NE SAIS PAS	
Indiquez votre niveau de satisfaction relativement à l'offre globale de formation.	29 (29,3 %)	62 (62,6 %)	6 (6,1 %)	1 (1,0 %)	1 (1,0 %)	99 (100,0 %)

Source : questionnaire en ligne destiné aux participants aux formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles; N répondants = 99

Trois principaux éléments sont considérés comme des sources de satisfaction pour les personnes interrogées : les thèmes couverts par les différentes formations sont pertinents (ni trop précis, ni trop généraux) (27,5 %), les formations sont liées à leurs activités quotidiennes (23,1 %), et elles répondent directement à leurs besoins (20,9 %). Ces éléments de satisfaction combinent à eux seuls plus de 71 % des réponses données par les répondants.

Tableau 46. Principales sources de satisfaction des personnes qui se disent satisfaites ou très satisfaites de l'offre globale de formation

BESOINS	NOMBRE DE RÉPONDANTS N	%
Les thèmes couverts par les différentes formations sont pertinents (ni trop précis, ni trop généraux)	25	27,5 %
Les formations sont liées à vos activités quotidiennes	21	23,1 %
Les formations répondent directement à vos besoins	19	20,9 %
Les formations sont offertes en personne plutôt qu'en visioconférence ou en formation à distance	9	9,9 %
Les formations offertes sont assez variées	9	9,9 %
La même formation est offerte dans suffisamment de plages horaires au cours de l'année pour correspondre à vos disponibilités	2	2,2 %
Les formations sont offertes dans des régions qui vous conviennent	1	1,1 %
Autre	4	4,4 %
Je ne sais pas	1	1,1 %
TOTAL :	91	100 %

Source : questionnaire en ligne destiné aux participants aux formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles; N répondants = 91

Sept personnes interrogées se sont dites insatisfaites. Comme principale source d'insatisfaction par rapport à la formation, elles indiquent que les formations offertes ne varient pas suffisamment d'une année à l'autre. Elles mentionnent également que les thèmes couverts par les différentes formations sont trop généraux, que les formations ne répondent pas à leurs besoins et, dans une moindre mesure, qu'elles ne font pas assez état des approches jugées efficaces dans le domaine et qu'elles ne s'appuient pas assez sur des études de cas réels.

7.2.2 LES MODALITÉS QUI ONT FACILITÉ LA PARTICIPATION AUX FORMATIONS

Parmi les modalités qui ont le plus facilité la participation aux sessions de formation interculturelle, l'accès à de l'information sur l'offre de formation semble le plus important, de même que la disponibilité d'un budget pour couvrir les frais de suppléance occasionnés par l'absence de la personne lors de la formation et l'horaire, la durée ou le moment de la formation.

Tableau 47. Modalités qui ont facilité la participation aux formations

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONSES N	%
L'accès à de l'information sur l'offre de formation	47	26,0 %
La disponibilité d'un budget pour couvrir les frais de suppléance occasionnés par votre absence lors de la formation	24	13,3 %
L'horaire de la formation	19	10,5 %
La durée de la formation	19	10,5 %
La convivialité des modalités d'inscription	16	8,8 %
Le lieu de la formation	16	8,8 %
L'arrivée de la formation à un moment opportun dans le calendrier scolaire	14	7,7 %
Les frais engagés pour la formation	13	7,2 %
Autre	11	6,1 %
Ne s'applique pas	2	1,1 %
TOTAL :	181	100 %

Source : questionnaire en ligne destiné aux participants aux formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles; N répondants = 99, N réponses = 192

7.2.3 APPRÉCIATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DES FORMATIONS

Les participants aux formations ont été interrogés sur l'atteinte des objectifs de celles-ci (tableau 48). Plus de 70,0 % des répondants mentionnent que la formation suivie a répondu à leurs besoins en matière d'éducation interculturelle et d'aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire (tout à fait d'accord et d'accord). Cette formation les a aussi soutenus dans leur pratique relativement à ces aspects (65,7 % des réponses) et a suscité une réflexion personnelle en la matière dans la majorité des cas (80,8 % des réponses). Enfin, 73,8 % des répondants mentionnent avoir réinvesti certaines notions apprises lors de la formation dans leur pratique professionnelle.

Tableau 48. Appréciation des participants de l'atteinte des objectifs de formation

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONSES (%)					
	TOUT À FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	EN DÉSACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
<i>La formation que vous avez suivie a répondu à vos besoins en matière d'éducation interculturelle et d'aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire.</i>	11 (11,1 %)	59 (59,6 %)	12 (12,1 %)	2 (2,0 %)	13 (13,1 %)	2 (2,0 %)
<i>La formation que vous avez suivie vous a soutenu dans votre pratique en matière d'éducation interculturelle et d'aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire.</i>	10 (10,1 %)	55 (55,6 %)	15 (15,2 %)	2 (2,0 %)	17 (17,2 %)	- (0,0 %)
<i>La formation que vous avez suivie a suscité une réflexion personnelle en matière d'éducation interculturelle et d'aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire.</i>	34 (34,3 %)	46 (46,5 %)	5 (5,1 %)	1 (1,0 %)	12 (12,1 %)	1 (1,0 %)
<i>Vous avez réinvesti certaines des notions apprises lors de la formation dans votre pratique professionnelle.</i>	18 (18,2 %)	55 (55,6 %)	13 (13,1 %)	3 (3,0 %)	8 (8,1 %)	2 (2,0 %)

Source : questionnaire en ligne destiné aux participants aux formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles; N répondants = 99

7.2.4 LES FACTEURS QUI FAVORISENT L'UTILISATION ET LE TRANSFERT DES NOUVEAUX APPRENTISSAGES ACQUIS PAR LE PERSONNEL SCOLAIRE PENDANT LA FORMATION

Plusieurs facteurs favorisent l'utilisation et le transfert des nouveaux apprentissages acquis pendant la formation, notamment la présence de moments d'échange avec les collègues sur des sujets en lien avec l'éducation interculturelle ou l'intégration scolaire et la possibilité d'assister à des ateliers de formation ou d'information sur des questions qui touchent l'éducation interculturelle ou l'intégration scolaire (tableau 49).

Tableau 49. Facteurs qui favorisent l'utilisation et le transfert des nouveaux apprentissages

ÉNONCÉS	NOMBRE DE RÉPONSES	%
Présence de moments d'échange entre vous et vos collègues sur des sujets en lien avec l'éducation interculturelle ou l'intégration scolaire.	58	30,4 %
Possibilité d'assister à des ateliers de formation ou d'information sur des questions qui touchent l'éducation interculturelle ou l'intégration scolaire.	42	22,0 %
Présence de moments d'échange avec les conseillers pédagogiques sur des sujets en lien avec l'éducation interculturelle ou l'intégration scolaire.	20	10,5 %
Possibilité d'être accompagné par les conseillers pédagogiques pour des questions qui touchent l'éducation interculturelle ou l'intégration scolaire.	17	8,9 %
Possibilité de participer à du mentorat, en tant que mentor, auprès de membres du personnel qui désirent développer leurs connaissances et leurs compétences en matière d'éducation interculturelle ou l'intégration scolaire.	16	8,4 %
Présence, dans votre milieu, d'un comité qui s'occupe expressément de l'éducation interculturelle ou de l'intégration scolaire.	13	6,8 %
Possibilité de participer à du mentorat, en tant que mentoré, auprès de membres du personnel qui possèdent une bonne expérience en matière d'éducation interculturelle ou d'intégration scolaire.	2	1,0 %
Autre.	10	5,2 %
Aucun facteur ne favorise l'utilisation et le transfert des nouveaux apprentissages que vous avez acquis pendant la formation que vous avez suivie.	9	4,7 %
Ne s'applique pas.	4	2,1 %
TOTAL :	191	100 %

Source : questionnaire en ligne destiné aux participants aux formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles; N répondants = 99, N réponses = 191

7.3 Le point de vue des participants aux groupes de discussion sur les formations

Étant donné que les commentaires des participants qui portent sur l'offre de formation de la Direction des services aux communautés culturelles sont nombreux, ils ont été regroupés en trois catégories : 1) le contenu de l'offre de formation; 2) les contraintes à la participation aux activités de formation; 3) les besoins en matière de formation et la suggestion de certains moyens pour y répondre.

7.3.1 LE CONTENU DE L'OFFRE DE FORMATION

Les commentaires formulés par les participants aux groupes de discussion relativement au thème de la formation sont très diversifiés. Plusieurs mentionnent que l'offre de formation est variée et que cela est apprécié. Certains proposent que les aspects didactiques et pédagogiques soient plus présents; de nombreuses formations restent très conceptuelles, alors que les besoins de certaines personnes sont souvent orientés vers les aspects plus opérationnels. Il ressort aussi des propos l'importance d'allier les connaissances apprises théoriquement à la pratique des enseignants et à leur vécu pour leur permettre de réinvestir dans leur salle de classe ce qu'ils ont appris.

Cela dit, des conseillers pédagogiques constatent que l'aspect didactique est plus présent en ce qui concerne la formation en lien avec la problématique des élèves en situation de grand retard scolaire. Ils souhaitent que cette formation soit offerte plus souvent, car c'est relativement à cet aspect qu'elle est grandement nécessaire.

En ce qui a trait à l'offre de formation en lien avec la problématique des élèves immigrants nouvellement arrivés, le personnel enseignant de même que les conseillers pédagogiques en sont généralement satisfaits. Selon plusieurs toutefois, les formations sur la réalité pluriethnique offertes dans les établissements scolaires en région correspondent moins aux besoins. D'après eux, il faudrait :

- mettre l'accent sur l'éducation interculturelle ainsi que sur les aspects psychosociaux (pour intervenir auprès des élèves réfugiés);
- que l'offre de formation considère la réalité des familles immigrantes et pas uniquement celle de l'élève immigrant;
- que la formation, actuellement très orientée vers la sensibilisation, prenne une dimension d'application.

Un participant mentionne que les deux formations qui portent sur la didactique de l'oral et sur la didactique de l'écrit ont été très populaires et très appréciées et suggère d'offrir de nouveau ces formations, qui pourraient aussi être données aux enseignants du secteur général. Un autre souhaite qu'on poursuive et intensifie, si possible, la formation en matière de progression et d'évaluation des apprentissages, tant au primaire qu'au préscolaire.

Enfin, certains conseillers pédagogiques font remarquer que quelques jours de formation (peu importe le thème abordé) ne sont pas toujours suffisants pour que l'enseignante ou l'enseignant acquière une compétence comme intervenant et encore moins comme formateur en éducation interculturelle.

7.3.2 LES CONTRAINTES À LA PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS DE FORMATION

Pour plusieurs conseillers pédagogiques, la difficulté à libérer le personnel scolaire pour assister aux formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles représente une contrainte majeure. Avec la mise en œuvre du renouveau pédagogique et des réformes qu'il implique, le personnel est déjà très sollicité pour participer à d'autres formations. Il doit donc effectuer des choix et établir des priorités. De plus, les formations ne peuvent pas toujours avoir lieu lors de journées pédagogiques et sont difficiles à coordonner dans les commissions scolaires. Les enseignants ont un nombre de jours limité par année pour suivre des formations. Celles offertes par la Direction des services aux communautés culturelles sont donc parfois ignorées, non seulement à cause du manque de disponibilité, mais aussi parce qu'elles ne sont pas jugées suffisamment importantes, par rapport à d'autres types de formation, pour que les directions accordent aux enseignants l'autorisation d'y participer.

Des participants aux groupes de discussion mentionnent également des difficultés de diffusion et de communication au sujet de l'offre de formation par la Direction des services aux communautés

culturelles. Ils constatent souvent que le personnel enseignant et de direction n'a jamais entendu parler des formations offertes ou en connaît à peine l'existence. Pour ces répondants, il faudrait accroître la diffusion d'information sur ces formations auprès des directions d'école, puis s'employer à ce que l'information circule jusqu'au personnel enseignant.

7.3.3 LES BESOINS EXPRIMÉS ET LES MOYENS SUGGÉRÉS

Selon les conseillers pédagogiques interrogés, plusieurs enseignants qui assistent aux formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles se trouvent isolés lorsqu'ils retournent dans leur équipe-école. Ils essaient de mettre en application les connaissances apprises en formation dans leur salle de classe, mais, faute d'accompagnement et de soutien, ils abandonnent. Un réinvestissement dans la classe nécessiterait donc plus d'accompagnement. Certaines des personnes interrogées suggèrent d'offrir un cycle de formation sur trois ou quatre années, ce qui permettrait aux conseillers pédagogiques d'approfondir leurs connaissances sur les diverses problématiques.

Au moins un participant propose d'offrir davantage de formations aux cadres des écoles. Il constate que ceux-ci sont peu informés des moyens d'intégration scolaire mis à la disposition des élèves, tels que le programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et le programme d'enseignement en langue d'origine. Pourtant, ce sont ces personnes qui décident des moyens de mise en œuvre dans les écoles relativement à l'intégration scolaire et à l'éducation interculturelle.

Plusieurs autres participants ont mentionné quelques moyens qui pourraient être utilisés pour répondre aux besoins de formation. Ils suggèrent, par exemple, de former des groupes de travail, puisque les enseignants ne peuvent pas tous se déplacer pour suivre des formations et que le nombre de places disponibles est insuffisant. Ils proposent que deux ou trois personnes d'une école aillent suivre des formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles, pour ensuite transmettre leurs connaissances auprès de l'équipe-école. De même, on juge qu'il serait intéressant de former des agents multiplicateurs, qu'ils soient des conseillers pédagogiques ou du personnel enseignant. Ces agents suivraient les formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles et pourraient par la suite transmettre ce qu'ils ont appris dans les écoles et les commissions scolaires.

Selon plusieurs conseillers pédagogiques, les divers intervenants ont tendance à travailler chacun de leur côté. Il n'y a pas assez de liens entre eux, tant entre les conseillers pédagogiques et le personnel enseignant qu'entre les enseignants eux-mêmes. En outre, on indique que l'influence des formations serait beaucoup plus grande si celles-ci touchaient l'ensemble de l'équipe-école. Toute l'équipe pourrait ainsi être mobilisée autour d'une question précise et, à la suite de la formation, passer à l'action sur le sujet traité.

Enfin, certains conseillers pédagogiques de commissions scolaires de la région de Montréal estiment que le nombre de personnes à former est suffisamment important pour que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport offre de la formation et du perfectionnement dans leurs établissements plutôt que dans ses locaux. Également, cela faciliterait la tâche des conseillers pédagogiques dans leur travail d'accompagnement des groupes de travail.

7.4 Les principaux constats qui concernent les formations pour soutenir le personnel scolaire

L'offre de formation

Les fichiers du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport indiquent qu'entre 2008 et 2010, 97 formations ont été offertes. Le tiers de ces formations ont porté sur le thème *Enseigner en contexte interculturel : se sentir plus à l'aise et plus efficace*.

L'appréciation de l'offre de formation

La grande majorité des personnes sont satisfaites de l'offre de formation, et les thèmes couverts par les différentes formations sont jugés pertinents (ni trop précis, ni trop généraux). Les formations semblent répondre aux besoins, et les participants apprécient le fait qu'elles soient liées à leurs activités quotidiennes. Certaines personnes mentionnent toutefois que la formation suivie ne les a pas soutenues dans leur pratique d'éducation auprès des élèves immigrants. Selon les répondants, les modalités qui ont le plus facilité leur participation aux sessions de formation sont l'accès à de l'information sur l'offre de formation, la disponibilité d'un budget pour couvrir les frais de suppléance occasionnés par l'absence de la personne en formation et des éléments comme l'horaire et la durée de formation.

Les conseillers pédagogiques interrogés se disent également satisfaits de l'offre de formation en lien avec la problématique des élèves immigrants, notamment ceux nouvellement arrivés. Plusieurs trouvent cependant que de nombreuses formations restent très conceptuelles, alors que les besoins de certains participants sont souvent orientés vers les aspects plus opérationnels. Pour d'autres, il y aurait lieu d'ajuster l'offre de formation en région sur la réalité pluriethnique qui ne correspondrait plus aux besoins.

Pour plusieurs personnes consultées, la difficulté de libérer le personnel scolaire pour assister aux formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles représente une contrainte majeure. Ces personnes mentionnent également des difficultés de diffusion et un manque de communication au sujet de l'offre de formation par la Direction.

Le soutien du personnel scolaire par les formations

La majorité des répondants indiquent que la formation était adaptée à leurs besoins en matière d'éducation interculturelle et d'aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire. Ils considèrent que leur participation à la formation a suscité une réflexion personnelle en la matière et mentionnent qu'ils ont réinvesti certaines notions apprises lors de la formation dans leur pratique professionnelle.

Plusieurs facteurs favorisent l'utilisation et le transfert des nouveaux apprentissages acquis par le personnel scolaire, notamment la présence de moments d'échange avec les collègues ou avec les conseillers pédagogiques sur des sujets en lien avec l'éducation interculturelle ou l'intégration scolaire ou encore la possibilité d'assister à des ateliers de formation ou d'information.

Les suggestions pour améliorer la formation

- Offrir un cycle de formation sur trois ou quatre années, ce qui permettrait aux conseillers pédagogiques d'approfondir leurs connaissances sur les diverses problématiques.
- Offrir plus de variété de formations d'une année à l'autre.
- Informer davantage les gestionnaires et les cadres des écoles des formations et des programmes offerts.
- Former des groupes de travail et des agents multiplicateurs pour transmettre les connaissances acquises auprès de l'équipe-école.
- Former les équipes nombreuses sur place, plutôt que dans les locaux du Ministère, notamment pour Montréal.
- Augmenter le nombre de places en formation.

Somme toute, les formations offertes au personnel scolaire sont très appréciées, et il est souhaité que plus de personnes puissent en bénéficier. Pour la majorité des participants, elles ont permis de répondre à leurs besoins en matière d'éducation interculturelle et d'aide à la scolarisation des élèves immigrants, notamment ceux avec des retards scolaires. En matière d'améliorations, il est proposé notamment que davantage de liens soient faits entre la théorie et la pratique dans les formations et que les directions d'école soient mieux informées des formations offertes.

CONCLUSION

Le processus d'évaluation

L'évaluation de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle a été réalisée selon le processus qui était prévu dans le cadre d'évaluation. Toute la documentation pertinente et les fichiers de données administratives sur le programme ont été consultés. De plus, les principaux acteurs de la Politique ont été interrogés, soit par questionnaire, soit en personne. Ainsi, des responsables de projet, des conseillers pédagogiques associés à l'intégration des élèves immigrants et des directions d'école ont reçu un questionnaire électronique à remplir. De plus, des conseillers pédagogiques qui ont participé à la réflexion sur le volet interculturel, de même que des experts dans le domaine, ont été interrogés au moyen de groupes de discussion. Les renseignements obtenus ont permis de répondre aux questions d'évaluation.

Six questions avaient été formulées pour répondre aux objectifs poursuivis par cette évaluation, qui étaient d'alimenter la réflexion et d'orienter les discussions qui concernent l'amélioration, l'évolution ou la réorientation de la Politique et du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Ces questions couvraient trois aspects d'évaluation, soit la mise en œuvre, la pertinence et l'efficacité de la Politique. Les résultats d'évaluation qui suivent sont d'ailleurs présentés en fonction de chacune de ces six grandes questions d'évaluation, précédés d'une brève description des projets.

Les principaux constats qui se dégagent de l'évaluation

La description des projets pour les cinq années à l'étude

Le volet 1 regroupe le plus grand nombre de projets, avec 1 217 projets. Les quatre autres volets comptent respectivement 123, 65, 145 et 191 projets. Parmi l'ensemble des projets soumis, 83 % ont été acceptés. Cette proportion connaît des variations importantes selon le volet examiné. Par exemple, plus de 90 % des projets du volet 1 ont été acceptés, tandis que pour les autres volets, cette proportion varie entre les deux tiers et les trois quarts. Les projets touchent plus le préscolaire-primaire que le secondaire, à l'exception du volet 3. Sur les 14 régions qui ont soumis des projets, Montréal regroupe le plus grand nombre de projets, suivi de la Montérégie.

Les actions à réaliser pour bénéficier du soutien financier lié aux cinq volets qui découlent du Plan d'action conviennent-elles au milieu scolaire ou doivent-elles être améliorées?

Les conditions d'admissibilité aux projets et les procédures de sélection des projets sont généralement jugées adéquates. Cependant, des responsables estiment que le temps à consacrer pour remplir les formulaires et l'échéancier établi pour le dépôt présentent des difficultés. Quelques changements ont été proposés au regard des procédures de sélection. Par exemple, il est suggéré de clarifier les critères d'acceptation des projets ou de mieux expliquer les refus.

Le tiers des responsables interrogés ont indiqué avoir éprouvé des difficultés dans l'élaboration et le dépôt de leur projet. Parmi les facteurs qui ont nui à l'élaboration des projets, ils mentionnent la date de dépôt de la demande de financement dans le calendrier scolaire, la difficulté à estimer les coûts liés au projet et celle de trouver des partenaires pour participer au projet. En contrepartie, ceux qui ont mentionné ne pas avoir eu de difficultés nomment plusieurs éléments facilitants, notamment ceux-ci : avoir la possibilité de cibler des élèves qui peuvent participer au projet, proposer des liens entre le projet et le programme de formation, intégrer le projet dans la planification pédagogique de la classe et le fait que le projet ait déjà été élaboré dans le passé. Les raisons pour lesquelles certains responsables n'ont pas soumis de projet sont les suivantes : celui envisagé ne répondait pas aux conditions d'admissibilité ou ne s'inscrivait pas dans les visées du volet, les conditions pour réaliser le projet étaient trop difficiles à remplir ou encore le temps à consacrer à la demande était trop important au regard du soutien financier à recevoir.

Dans quelle mesure les règles d'attribution des subventions contribuent-elles à soutenir les écoles dans l'intégration des élèves immigrants?

Pour le volet 1, un montant a été déterminé pour chaque commission scolaire visée en proportion du nombre d'élèves concernés. Un montant maximal a ensuite été établi en fonction des projets. Par exemple, pour les projets de communication (sous-volet 1.1), ce montant est de 1 500 \$, et pour les projets qui favorisent un accès aux ressources culturelles (sous-volet 1.2), il est de 2 000 \$. Enfin, il est précisé dans les règles qu'une proportion de la subvention peut être consacrée à l'achat de matériel pédagogique.

En ce qui a trait aux règles d'attribution des subventions, les réponses sont partagées sur la pertinence d'avoir un montant maximal par commission scolaire; les montants établis permettent cependant, selon la majorité des répondants, d'atteindre les objectifs des projets. Un peu plus de la moitié des responsables mentionnent par ailleurs que la confirmation du soutien financier pour la réalisation de leur projet n'est pas arrivée à temps pour leur permettre de le mettre en œuvre dans les délais prescrits.

Relativement aux éléments qui ont facilité ou entravé la réalisation de leur projet, le tiers des responsables mentionnent que le plus difficile a consisté à combler l'écart entre le soutien financier offert par le Ministère et le budget total du projet et à obtenir un soutien financier de la commission scolaire. Les responsables de projet mentionnent également le manque de temps pour réaliser les activités et la difficulté à trouver des personnes-ressources dans le milieu scolaire pour la réalisation de celles-ci. Les directions d'école ajoutent qu'il est difficile de mettre en place des projets d'aide à la scolarisation des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire et de faire participer les parents. Plusieurs facteurs ont cependant facilité la réalisation des projets, notamment la reconduction annuelle du projet, l'accessibilité à une offre variée d'activités sociales ou culturelles et l'accès à du matériel pour la réalisation des activités. Aussi, il apparaît facilitant d'obtenir la collaboration du personnel de l'école, de mobiliser les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration pour participer aux activités et de trouver des personnes-ressources dans le milieu scolaire pour la réalisation de celles-ci.

Dans quelle mesure les besoins actuels des élèves en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle sont-ils couverts par les orientations de la Politique?

À la fois pour les directions d'école et les responsables de projet, la grande majorité des besoins prioritaires des élèves en intégration scolaire auxquels veut répondre la Politique semblent importants et sont toujours présents. Deux besoins ressortent parmi les plus importants : *Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance* et *Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel*. Pour le volet de l'éducation interculturelle, la majorité des besoins prioritaires sont importants selon les deux groupes de répondants, dont les principaux sont *Être sensibilisé à une approche inclusive de la diversité, apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise* et *Vivre dans un milieu scolaire où les élèves de toute origine sont respectés et intégrés à la vie scolaire*. Alors que bon nombre de répondants indiquent que les besoins des élèves diffèrent selon la région d'origine, l'examen des réponses ne permet pas d'associer des besoins particuliers à des régions. Une analyse statistique a permis de dégager trois sphères de besoins : ceux liés plus particulièrement aux relations interpersonnelles, ceux liés à un besoin d'une meilleure connaissance du Québec et ceux en lien avec une meilleure adaptation de l'école à la diversité.

Par ailleurs, tant pour les experts que pour les conseillers pédagogiques consultés, les besoins en intégration scolaire ne sont pas identiques pour tous les élèves immigrants. Ils peuvent être circonscrits en trois catégories : le fait de connaître ou non le français à leur arrivée, le statut d'immigrant (réfugié ou économique) et l'âge auquel ils intègrent le système scolaire. Selon ces experts et ces conseillers pédagogiques, les besoins les plus importants en intégration scolaire concernent les élèves immigrants nouvellement arrivés qui sont déjà francisés ou partiellement francisés — et qui seraient de plus en plus nombreux au Québec —, étant donné qu'ils n'ont pas accès aux services d'accueil et de francisation et sont intégrés directement en classe ordinaire. Ces élèves manifestent des besoins en matière de soutien dans leur intégration sociale et scolaire et d'information sur le système scolaire québécois et pour des interventions plus adaptées à leurs besoins individuels plutôt qu'adressées à la collectivité.

Les directions et le personnel enseignant doivent être sensibilisés à la pertinence même de l'éducation interculturelle. Selon les experts consultés, il y aurait lieu, de plus, de stabiliser les équipes-écoles qui interviennent auprès des élèves en situation de grand retard scolaire pour favoriser la durabilité des pratiques et des services offerts, en plus d'établir un dialogue efficace entre le milieu scolaire et les parents. Pour les élèves, plusieurs mentionnent, comme premier besoin, la nécessité de développer leur connaissance de l'histoire de la diversité culturelle au Québec et de prendre conscience de l'apport de la présence immigrante et de son influence sur la culture québécoise.

Les personnes consultées ont proposé de nombreuses pistes d'amélioration, par exemple d'établir des liens communicationnels entre les classes d'accueil et les classes ordinaires et d'outiller le personnel scolaire pour qu'il soit à même de faire la différence entre la difficulté liée à l'apprentissage de la langue française et les difficultés d'apprentissage scolaire. En outre, certains experts remarquent que le processus de francisation des élèves allophones est bien instauré, mais devrait être allongé.

Dans quelle mesure les pratiques éducatives appliquées auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés sont-elles appropriées et suffisamment rapides?

Les élèves immigrants nouvellement arrivés sont ceux de première génération. Entre les années 2005-2006 et 2009-2010, une moyenne annuelle de 79 000 élèves immigrants de première génération ont fréquenté le système scolaire québécois (préscolaire, primaire et secondaire). La politique vise à soutenir ces élèves et à repérer le plus rapidement possible ceux qui ont des retards scolaires. Sur les cinq années de l'étude, 123 projets ont été mis en œuvre dans le cadre du volet 2, qui concerne l'innovation dans les pratiques d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, et 65 projets pour le volet 3, qui touche les élèves immigrants nouvellement arrivés qui sont en situation de grand retard scolaire.

Selon les responsables de projet et les directions d'école, les projets du volet 2 ont largement contribué à mettre en place des modes d'intégration qui répondent aux besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec, des pratiques collaboratives et, dans une moindre mesure, des modes d'intégration durables. Ils considèrent également, pour la majorité, que les projets du volet 3, qui vise les élèves qui ont des retards scolaires, ont contribué aux effets attendus, soit à la mise en place de nouvelles pratiques, de pratiques collaboratives, d'une structure d'intervention ou d'un soutien organisationnel d'accueil durable. L'Outil diagnostique en mathématique, qui sert à identifier les élèves qui ont de grands retards scolaires, est utilisé par environ la moitié des écoles. Il est néanmoins jugé utile et facile d'utilisation, mais il est préférable de ne pas l'utiliser seul. Il est aussi suggéré d'évaluer de nouveau l'élève après quelques mois.

Parmi les pratiques éducatives les plus pertinentes, les répondants ont noté la classe d'accueil fermée avec soutien à l'intégration, les ateliers de lecture et d'écriture, les projets particuliers en fonction des besoins des élèves, le parrainage avec un élève non immigrant et l'intégration partielle en classe ordinaire. Les pratiques qui n'offrent pas de soutien sont jugées en général moins pertinentes, par exemple l'intégration complète ou partielle en classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage du français. Selon les répondants, les principaux obstacles à la soumission d'un projet pour les deux volets proviennent de contraintes organisationnelles, notamment le fait que plusieurs groupes du secteur général ont déjà atteint leur quota d'élèves en début d'année scolaire ou la difficulté à mobiliser le personnel de l'accueil et du secteur général pour un projet commun. Plusieurs mentionnent également le fait que la subvention n'est pas récurrente.

Dans quelle mesure le volet 4 (partenariat famille-école-communauté) permet-il de faire partager la responsabilité de l'intégration des élèves immigrants entre l'ensemble des acteurs?

Le volet 4 est orienté sur l'implantation de projets liés au projet éducatif ou sur le plan de réussite de l'école qui permettent d'expérimenter des pratiques et de réaliser des activités qui visent les jeunes immigrants et leurs parents. Les projets doivent permettre à ces derniers de se familiariser avec le mode de fonctionnement et les valeurs de l'école québécoise. Ils doivent être réalisés en partenariat avec un organisme du milieu, et les partenaires doivent partager une vision commune sur la nature et la forme de l'intervention à réaliser selon les besoins du milieu. De 2005 à 2010, 145 projets ont été

réalisés en partenariat avec des organismes communautaires, dont la plupart touchent les élèves du préscolaire-primaire.

La grande majorité des responsables de projet interrogés considèrent que leur projet a amené l'école, la famille et la communauté à contribuer à l'intégration des élèves immigrants et disent que cette collaboration a généralement été maintenue à la suite du projet. Les deux tiers de ces responsables indiquent ne pas avoir eu de difficulté avec les organismes et désignent comme principal facteur facilitant le fait que les organismes participants connaissaient bien les difficultés vécues par les élèves immigrants.

La présence d'un réseau communautaire bien structuré dans la région ou le quartier où est située l'école et celle d'un agent de liaison ou de milieu dans l'école ou la commission scolaire constituent des facteurs qui facilitent le partenariat, tandis que la précarité des organismes et la durée des projets en constituent des limites.

En ce qui a trait à la collaboration avec les familles, la moitié des responsables de projet disent avoir connu certaines difficultés. Cependant, le moment où les activités étaient réalisées a favorisé la participation des parents. On constate également que la présence d'interprètes peut contribuer grandement au rapprochement. Quant à la participation des élèves, elle ne présente pas de problèmes particuliers, puisque les activités proposées semblent répondre à leurs besoins et correspondre à leurs champs d'intérêt.

Dans quelle mesure l'offre de formation élaborée par la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport permet-elle de soutenir le personnel scolaire?

Entre 2008 et 2010, 97 formations ont été offertes au personnel scolaire, soit 38 en 2008, 32 en 2009 et 27 en 2010. Rappelons que la présente étude s'intéresse aux formations offertes par le Ministère pour soutenir le personnel scolaire en matière de formation interculturelle et d'aide à la scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire et ne couvre pas l'ensemble de l'offre de formations sur le sujet. Le tiers de ces formations ont porté sur le thème *Enseigner en contexte interculturel : se sentir plus à l'aise et plus efficace*. La grande majorité des personnes qui les ont suivies se disent satisfaites et jugent les thèmes couverts très pertinents. Plusieurs participants mentionnent qu'ils ont réinvesti certaines notions apprises lors de la formation dans leur pratique professionnelle.

Toutefois, certaines personnes disent que la formation suivie ne les a pas soutenues autant qu'elles s'y attendaient dans leur pratique d'éducation auprès des élèves immigrants. Elles considèrent que de nombreuses formations restent très conceptuelles, alors que les besoins sont souvent orientés vers les aspects plus opérationnels. D'autres proposent d'ajuster l'offre de formation en région, qui ne répondrait pas aux besoins au regard de la réalité pluriethnique. De plus, la difficulté de libérer le personnel scolaire pour assister aux formations offertes par la Direction des services aux communautés culturelles représente une contrainte majeure. Il est aussi suggéré d'informer les gestionnaires du

réseau de l'éducation au sujet de l'offre de formation et de former des agents multiplicateurs pour transmettre les connaissances acquises auprès de l'équipe-école.

En résumé, si l'on porte un regard sur l'ensemble des résultats issus de l'évaluation, on constate que les orientations de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle sont toujours pertinentes. Il y a consensus selon lequel la francisation doit demeurer une priorité et être à l'avant-plan des interventions. La Politique et le Plan d'action permettent de réaliser des projets qui répondent aux besoins des élèves, immigrants ou non. Quoique certaines procédures de mise en œuvre auraient avantage à être revues et la formation au personnel scolaire renforcée, les projets déployés semblent atteindre leurs buts et participent à la mise en place de pratiques et de structures durables d'accueil, d'aide à la scolarisation et de collaboration école-communauté. Par ailleurs, la collaboration avec les familles reste à poursuivre. Une attention particulière devra être portée aux régions autres que Montréal qui accueillent des immigrants pour s'assurer qu'elles offrent à leurs élèves tous les services requis.

BIBLIOGRAPHIE

- ARMAND, F. (2005). « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise », *Santé, société et solidarité*, n° 1, p. 141-152.
- DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES (2009). *Guide de présentation des projets à l'intention des milieux scolaires : programme de rapprochement interculturel en milieu scolaire*, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES (2009). *Guide de présentation des projets à l'intention des commissions scolaires 2009-2010*, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- McANDREW, M., et autres (2012). *La réussite éducative des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*, Université de Montréal, 141 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Bibliothèque nationale du Québec, 15 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998). *Une école d'avenir – Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Bibliothèque nationale du Québec, 48 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2012). *Caractéristiques et éléments de cheminement scolaire des élèves financés – Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français de 1998-1999 à 2007-2008*, rapport de recherche.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010). *Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles – Commissions scolaires, 2010-2011*, Bibliothèque et archives nationales du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, Bibliothèque nationale du Québec, 66 p.
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (2011). *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec, 2006-2010*, gouvernement du Québec, 48 p.
- STATISTIQUE CANADA (2006). *Dictionnaire du recensement de 2006*, p. 319-324.

ANNEXES

Annexe 1 – Stratégie d'échantillonnage et taux de réponse par volet pour les responsables de projet

Annexe 2 – Nombre et proportion d'écoles par commission scolaire selon le volet

Annexe 3 – Conditions particulières des volets

Annexe 4 – Questions utilisées pour l'évaluation des projets soumis pour chacun des volets

Annexe 5 – Liste des montants maximaux disponibles par commission scolaire en 2009-2010

Annexe 6 – Liste des besoins prioritaires et secondaires selon les orientations en intégration scolaire et en éducation interculturelle

Annexe 7 – Niveau d'importance des besoins en intégration scolaire et en éducation interculturelle

Annexe 8 – Besoins des élèves en intégration scolaire et en éducation interculturelle en fonction de la région d'origine selon les responsables de projet

Annexe 1 – Stratégie d'échantillonnage et taux de réponse par volet pour les responsables de projet

VOLET 1 – LA VALORISATION DU FRANÇAIS, LANGUE COMMUNE DE LA VIE PUBLIQUE ET VÉHICULE DE CULTURE

L'échantillon de responsables de projet soumis dans le cadre du volet 1 pour les années 2008-2009 et 2009-2010 contenait 179 répondants potentiels (161 projets acceptés pour financement; 18 projets refusés). De ce nombre, 71 personnes (39,7 %) ont accédé au questionnaire et répondu à suffisamment de questions pour être retenues dans l'analyse. De ces 71 personnes, 65 étaient responsables de projets financés et 6 de projets refusés pour financement.

Les responsables de projet ont été questionnés quant à leur rôle au regard du projet pour lequel ils ont soumis une demande de subvention. Ils devaient indiquer s'ils étaient l'instigateur et le responsable du projet ou plutôt s'ils étaient le responsable, mais non l'instigateur (reprise du projet d'un collègue). Sur les 71 responsables d'un projet au volet 1, 53 se sont dits instigateurs et responsables du projet, alors que 18 étaient responsables, mais non instigateurs. Ils ont aussi précisé à quelle étape leur projet en était rendu : 33,1 % d'entre eux ont indiqué que leur projet en était à sa première soumission et à son premier financement, 25,4 % ont indiqué que leur projet avait déjà été financé au cours d'une ou de plusieurs années précédentes, alors qu'un répondant a indiqué que son projet n'en était pas à sa première soumission, mais qu'il avait été subventionné pour la première fois au cours des années en observation (soit en 2008-2009 ou en 2009-2010).

VOLET 2 – L'INNOVATION DANS LES PRATIQUES D'ACCUEIL ET DE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

L'échantillon de responsables de projets soumis dans le cadre du volet 2 pour les années 2008-2009 et 2009-2010 contenait une possibilité de 39 répondants (30 projets acceptés pour financement; 9 projets refusés). De ce nombre, 19 personnes (48,7 %) ont accédé au questionnaire et répondu à suffisamment de questions pour être retenues dans l'analyse. De ces 19 personnes, 14 étaient responsables de projets financés et 5 de projets refusés pour financement.

En ce qui a trait à leur rôle pour le projet inscrit dans le volet 2, 13 des responsables de projet ont indiqué être l'instigateur et le responsable du projet, les 6 autres étant responsables, mais non instigateurs. Sur les 19 projets, 15 en étaient à leur première soumission et à leur premier financement, 2 avaient déjà été financés au cours d'une ou de plusieurs années précédentes et 2 autres n'ont pas été financés.

VOLET 3 – AIDE À LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE

L'échantillon de responsables de projets soumis dans le cadre du volet 3 pour les années 2008-2009 et 2009-2010 contenait 24 répondants potentiels (15 projets acceptés pour financement; 9 projets refusés). De ce nombre, 10 personnes (41,7 %) ont accédé au questionnaire et répondu à suffisamment de questions pour être retenues dans l'analyse. De ces 10 personnes, 7 étaient responsables de projets financés et 3 de projets refusés pour financement.

Lorsqu'ils ont été questionnés quant à leur rôle au regard du projet pour lequel ils ont soumis une demande de subvention, six responsables de projet se sont dits instigateurs et responsables du projet et quatre ont mentionné être responsables, mais non instigateurs. Par ailleurs, huit projets en étaient à leur première soumission et à leur premier financement et deux avaient déjà reçu un soutien financier au cours des années précédentes.

VOLET 4 – PARTENARIAT ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

L'échantillon de responsables de projets soumis dans le cadre du volet 4 pour les années 2008-2009 et 2009-2010 contenait une possibilité de 51 répondants (30 projets acceptés pour financement; 21 projets refusés). De ce nombre, 31 personnes (60,8 %) ont accédé au questionnaire et répondu à suffisamment de questions pour être retenues dans l'analyse. De ces 31 personnes, 22 étaient responsables de projets financés et 9 de projets refusés pour financement.

En ce qui a trait à leur rôle dans le projet inscrit au volet 4, 17 des responsables ont indiqué être instigateurs et responsables du projet, 12 ont indiqué être responsables, mais non instigateurs. Les deux autres ont noté que le projet était réalisé en coresponsabilité avec un organisme communautaire. Sur les 31 projets, 17 en étaient à leur première soumission et à leur premier financement, 8 avaient déjà été financés au cours d'une ou de plusieurs années précédentes, 1 projet n'en était pas à sa première soumission, mais a été subventionné lors d'une des deux années en évaluation pour la première fois, et 5 projets n'ont pas été financés.

VOLET 5 – PROGRAMME DE RAPPROCHEMENT INTERCULTUREL EN MILIEU SCOLAIRE

L'échantillon de responsables de projets soumis dans le cadre du volet 5 pour les années 2008-2009 et 2009-2010 contenait 29 répondants potentiels (27 projets acceptés pour financement; 2 projets refusés). De ce nombre, 12 personnes (41,4 %) ont accédé au questionnaire et répondu à suffisamment de questions pour être retenues dans l'analyse. De ces 12 personnes, 11 étaient responsables de projets financés et 1 d'un projet refusé pour financement.

Lorsqu'ils ont été questionnés quant à leur rôle au regard du projet pour lequel ils ont soumis une demande de subvention, 10 responsables de projet se sont dits instigateurs et responsables du projet et 4 ont mentionné être responsables, mais non instigateurs. Par ailleurs, huit projets en étaient à leur première soumission et à leur premier financement et deux avaient déjà reçu un soutien financier au cours des années précédentes.

Annexe 2 – Nombre et proportion d'écoles par commission scolaire selon le volet

Tableau 50. Nombre et proportion d'écoles par commission scolaire concernées par la soumission et la réalisation d'un projet du volet 1

RÉGION	COMMISSION SCOLAIRE (CS)	N ^{BRE} D'ÉCOLES PAR CS EN 2009	N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LES PROJETS SOUMIS AU VOLET 1	% DU N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR UN PROJET SOUMIS SUR LE N ^{BRE} TOTAL D'ÉCOLES PAR CS	N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LES PROJETS ACCEPTÉS AU VOLET 1	% DU N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR UN PROJET ACCEPTÉ SUR LE N ^{BRE} TOTAL D'ÉCOLES PAR CS
Capitale-Nationale	De la Capitale	92	2	2,2 %	2	2,2 %
	Des Premières-Seigneuries	88	4	4,5 %	4	4,5 %
	Des Découvreurs	38	9	23,7 %	9	23,7 %
Montréal	De la Pointe-de-l'Île	95	12	12,6 %	12	12,6 %
	De Montréal	295	81	27,5 %	81	27,5 %
	Marguerite-Bourgeoys	135	49	36,3 %	48	35,6 %
Estrie	De la Région-de-Sherbrooke	83	11	13,3 %	10	12,0 %
Laval	De Laval	117	4	3,4 %	4	3,4 %
Montérégie	De Saint-Hyacinthe	65	4	6,2 %	2	3,1 %
	Marie-Victorin	114	12	10,5 %	12	10,5 %
	Du Val-des-Cerfs	68	4	5,9 %	4	5,9 %
Centre-du-Québec	Des Chênes	58	1	1,7 %	1	1,7 %
Outaouais	Des Portages-de-l'Outaouais	48	6	12,5 %	6	12,5 %
Mauricie	Du Chemin-du-Roy	80	1	1,3 %	1	1,3 %
TOTAL			200		196	

Tableau 51. Nombre et proportion d'écoles par commission scolaire concernées par la soumission et la réalisation d'un projet du volet 2

RÉGION	COMMISSION SCOLAIRE (CS)	N ^{BRE} D'ÉCOLES PAR CS EN 2009	N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LES PROJETS SOUMIS AU VOLET 2	% DU N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR UN PROJET SOUMIS SUR LE N ^{BRE} TOTAL D'ÉCOLES PAR CS	N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LES PROJETS ACCEPTÉS AU VOLET 2	% DU N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR UN PROJET ACCEPTÉ SUR LE N ^{BRE} TOTAL D'ÉCOLES PAR CS
Capitale-Nationale	De la Capitale	92	5	5,4 %	5	5,4 %
	Des Premières-Seigneuries	88	ND	ND	ND	ND
	Des Découvreurs	38	4	10,5 %	4	10,5 %
Chaudière-Appalaches	De la Beauce-Etchemin	95	95	100,0 %	95	100,0 %
	Des Navigateurs	83	3	3,6 %	3	3,6 %
Montréal	De la Pointe-de-l'Île	95	8	8,4 %	7	7,4 %
	De Montréal	295	15	5,1 %	12	4,1 %
	Marguerite-Bourgeoys	135	19	14,1 %	11	8,1 %
Estrie	De la Région-de-Sherbrooke	83	15	18,1 %	11	13,3 %
Lanaudière	Des Affluents	109	23	21,1 %	23	21,1 %
	Des Samares	112	1	0,9 %	1	0,9 %
Laurentides	De la Seigneurie-des-Mille-Îles	123	123	100,0 %	0	0,0 %
Mauricie	Du Chemin-du-Roy	80	2	2,5 %	2	2,5 %
Montérégie	De Saint-Hyacinthe	65	4	6,2 %	4	6,2 %
	Marie-Victorin	114	3	2,6 %	1	0,9 %
	Du Val-des-Cerfs	68	68	100,0 %	68	100,0 %
Centre-du-Québec	Des Chênes	58	1	1,7 %	1	1,7 %
Outaouais	Des Portages-de-l'Outaouais	48	4	8,3 %	2	4,2 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean	De la Jonquière	40	1	2,5 %	1	2,5 %
	Des Rives-du-Saguenay	59	5	8,5 %	3	5,1 %
TOTAL			399		254	

Tableau 52. Nombre et proportion d'écoles par commission scolaire concernées par la soumission et la réalisation d'un projet du volet 3

RÉGION	COMMISSION SCOLAIRE (CS)	N ^{BRE} D'ÉCOLES PAR CS EN 2009	N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LES PROJETS SOUMIS AU VOLET 3	% DU N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR UN PROJET SOUMIS SUR LE N ^{BRE} TOTAL D'ÉCOLES PAR CS	N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LES PROJETS ACCEPTÉS AU VOLET 3	% DU N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR UN PROJET ACCEPTÉ SUR LE N ^{BRE} TOTAL D'ÉCOLES PAR CS
Capitale-Nationale	De la Capitale	92	92	100,0 %	92	100,0 %
	Des Premières-Seigneuries	88	1	1,1 %	ND	ND
	Des Découvreurs	38	4	10,5 %	4	10,5 %
Chaudière-Appalaches	Des Navigateurs	83	3	3,6 %	2	2,4 %
Montréal	De la Pointe-de-l'Île	95	5	5,3 %	5	5,3 %
	De Montréal	295	9	3,1 %	7	2,4 %
	Marguerite-Bourgeoys	135	3	2,2 %	3	2,2 %
Estrie	De la Région-de-Sherbrooke	83	4	4,8 %	3	3,6 %
Mauricie	Du Chemin-du-Roy	80	6	7,5 %	4	5,0 %
Montérégie	De Saint-Hyacinthe	65	3	4,6 %	3	4,6 %
	Marie-Victorin	114	4	3,5 %	4	3,5 %
	Du Val-des-Cerfs	68	6	8,8 %	2	2,9 %
Outaouais	Des Portages-de-l'Outaouais	48	3	6,3 %	3	6,3 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean	De la Jonquière	40	2	5,0 %	1	2,5 %
	Des Rives-du-Saguenay	59	5	8,5 %	4	6,8 %
TOTAL			150		137	

Tableau 53. Nombre et proportion d'écoles par commission scolaire concernées par la soumission et la réalisation d'un projet du volet 4

RÉGION	COMMISSION SCOLAIRE (CS)	N ^{BRE} D'ÉCOLES PAR CS EN 2009	N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LES PROJETS SOUMIS AU VOLET 4	% DU N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR UN PROJET SOUMIS SUR LE N ^{BRE} TOTAL D'ÉCOLES PAR CS	N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LES PROJETS ACCEPTÉS AU VOLET 4	% DU N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR UN PROJET ACCEPTÉ SUR LE N ^{BRE} TOTAL D'ÉCOLES PAR CS
Capitale-Nationale	De la Capitale	92	92	100,0 %	92	100,0 %
	Des Premières-Seigneuries	88	88	100,0 %	88	100,0 %
	Des Découvreurs	38	4	10,5 %	4	10,5 %
Montréal	De la Pointe-de-l'Île	95	8	8,4 %	8	8,4 %
	De Montréal	295	60	20,3 %	46	15,6 %
	English-Montréal	114	2	1,8 %	0	0,0 %
	Marguerite-Bourgeoys	135	14	10,4 %	12	8,9 %
Estrie	De la Région-de-Sherbrooke	83	3	3,6 %	2	2,4 %
Lanaudière	Des Affluents	109	9	8,3 %	0	0,0 %
	Des Samares	112	2	1,8 %	1	0,9 %
Laurentides	De la Seigneurie-des-Mille-Îles	123	123	100,0 %	0	0,0 %
Mauricie	Du Chemin-du-Roy	80	4	5,0 %	4	5,0 %
Montérégie	De Saint-Hyacinthe	65	65	100,0 %	65	100,0 %
	Marie-Victorin	114	114	100,0 %	4	3,5 %
	Du Val-des-Cerfs	68	68	100,0 %	68	100,0 %
Centre-du-Québec	Des Chênes	58	1	1,7 %	1	1,7 %
	Des Bois-Francs	67	2	3,0 %	2	3,0 %
Outaouais	Des Portages-de-l'Outaouais	48	3	6,3 %	2	4,2 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean	De la Jonquière	40	40	100,0 %	1	2,5 %
	Des Rives-du-Saguenay	59	4	6,8 %	4	6,8 %
TOTAL			706		404	

Tableau 54. Nombre et proportion d'écoles par commission scolaire concernées par la soumission et la réalisation d'un projet du volet 5

RÉGION	COMMISSION SCOLAIRE (CS)	N ^{BRE} D'ÉCOLES PAR CS EN 2009	N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LES PROJETS SOUMIS AU VOLET 5	% DU N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR UN PROJET SOUMIS SUR LE N ^{BRE} TOTAL D'ÉCOLES PAR CS	N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LES PROJETS ACCEPTÉS AU VOLET 5	% DU N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR UN PROJET ACCEPTÉ SUR LE N ^{BRE} TOTAL D'ÉCOLES PAR CS
Abitibi-Témiscamingue	Du Lac-Abitibi	16	1	6,3 %	1	6,3 %
Bas-Saint-Laurent	Kamouraska–Rivière-du-Loup	33	1	3,0 %	0	0,0 %
	Du Fleuve-et-des-Lacs	31	1	3,2 %	1	3,2 %
Chaudière-Appalaches	De la Beauce-Etchemin	95	2	2,1 %	2	2,1 %
Capitale-Nationale	De Charlevoix	11	1	9,1 %	1	9,1 %
	De la Capitale	92	ND	ND	ND	ND
	De Portneuf	37	1	2,7 %	1	2,7 %
	Des Découvreurs	38	2	5,3 %	1	2,6 %
Montréal	De la Pointe-de-l'île	95	13	13,7 %	10	10,5 %
	De Montréal	295	39	13,2 %	38	12,9 %
	Lester-B.-Pearson	94	9	9,6 %	8	8,5 %
	English-Montréal	114	ND	ND	ND	ND
	Marguerite-Bourgeoys	135	16	11,9 %	15	11,1 %
Estrie	De la Région-de-Sherbrooke	83	3	3,6 %	2	2,4 %
	Eastern Townships	49	2	4,1 %	2	4,1 %
Lanaudière	Des Affluents	109	1	0,9 %	1	0,9 %
	Des Samares	112	2	1,8 %	1	0,9 %
Laurentides	Seigneurie-des-Mille-Îles	123	1	0,8 %	1	0,8 %
	Pierre-Neveu	20	1	5,0 %	1	5,0 %
Laval	De Laval	117	1	0,9 %	1	0,9 %
	Sir-Wilfrid-Laurier	64	1	1,6 %	1	1,6 %

RÉGION	COMMISSION SCOLAIRE (CS)	N ^{BRE} D'ÉCOLES PAR CS EN 2009	N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LES PROJETS SOUMIS AU VOLET 5	% DU N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR UN PROJET SOUMIS SUR LE N ^{BRE} TOTAL D'ÉCOLES PAR CS	N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LES PROJETS ACCEPTÉS AU VOLET 5	% DU N ^{BRE} D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR UN PROJET ACCEPTÉ SUR LE N ^{BRE} TOTAL D'ÉCOLES PAR CS
Mauricie	De l'Énergie	47	1	2,1 %	1	2,1 %
	Des Chênes	58	1	1,7 %	1	1,7 %
	Du Chemin-du-Roy	80	2	2,5 %	1	1,3 %
Montérégie	Des Grandes-Seigneuries	82	1	1,2 %	1	1,2 %
	Des Trois-Lacs	43	1	2,3 %	1	2,3 %
	Du Val-des-Cerfs	68	2	2,9 %	0	0,0 %
	Marie-Victorin	114	2	1,8 %	2	1,8 %
	New Frontiers	22	2	9,1 %	1	4,5 %
Centre-du-Québec	De la Riveraine	42	2	4,8 %	1	2,4 %
	Des Chênes	58	1	1,7 %	1	1,7 %
Outaouais	Des Portages-de-l'Outaouais	48	2	4,2 %	2	4,2 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean	De la Jonquière	40	1	2,5 %	1	2,5 %
	Des Rives-du-Saguenay	59	1	1,7 %	1	1,7 %
TOTAL			111		102	

Annexe 3 – Conditions particulières des volets

VOLET 1 – LA VALORISATION DU FRANÇAIS, LANGUE COMMUNE DE LA VIE PUBLIQUE ET VÉHICULE DE CULTURE

- Condition 1. Les projets doivent toucher le plus grand nombre d'élèves possible. Il est souhaitable que tous les élèves allophones nouvellement arrivés à l'école québécoise (et qui bénéficient de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français) participent à au moins une activité dans ce volet.
- Condition 2. Pour les projets de communication et d'échange (sous-volet 1.1), les échanges doivent être suffisamment substantiels (durée, organisation) pour avoir un véritable effet sur l'apprentissage de la langue.
- Condition 3. Pour les activités d'accès aux ressources culturelles associées à la langue française (sous-volet 1.2), les activités présentées doivent s'intégrer à une démarche planifiée d'enseignement dans laquelle on trouve les phases de préparation, de réalisation et de réinvestissement dans les apprentissages courants de la classe.
- Condition 4. Les outils d'évaluation utilisés dans le cadre du projet doivent faire ressortir la progression de la maîtrise du français par les élèves allophones.
- Condition 5. Dans le budget, les autres contributions financières (budget de l'école ou de la commission scolaire ou fonds des programmes : Culture à l'école, Programme de soutien à l'école montréalaise, Stratégie d'intervention *Agir autrement*, etc.) doivent être précisées.
- Condition 6. Les frais de déplacement et de repas des personnes-ressources ne sont pas remboursés.
- Condition 7. À la fin de l'année scolaire, la commission scolaire doit déposer un tableau synthèse qui comprend notamment le nombre de projets réalisés, le nombre de participants (y compris le nombre d'élèves qui bénéficient de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français) et un bilan financier consolidé.

VOLET 2 – L'INNOVATION DANS LES PRATIQUES D'ACCUEIL ET DE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

- Condition 1. Le projet doit viser une amélioration des pratiques et de l'organisation scolaire, par l'expérimentation de changements sur le plan de la gestion de groupe ou de modèles d'intégration de l'élève non francophone en classe ordinaire.
- Condition 2. Le projet ne doit pas entraîner de demande de ressources récurrentes au terme de l'expérimentation.
- Condition 3. Un maximum de 20 % du total de la subvention peut être consacré à la production de matériel pédagogique réutilisable.
- Condition 4. Un projet qui a un caractère exceptionnel d'organisation scolaire peut être réalisé sur une période de deux ans, sous réserve de disponibilités financières. Il doit préciser les étapes à mettre en place pour faire les changements souhaités à chacune des deux années ainsi que le budget annuel des activités.

VOLET 3 – AIDE À LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE

- Condition 1. L'identification des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire doit se faire avec l'Outil diagnostique en mathématique, produit par la Direction des services aux communautés culturelles.

- Condition 2. Le projet doit viser la mise en place d'un soutien organisationnel d'accueil durable et adapté aux besoins des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire.
- Condition 3. Le projet doit proposer des interventions novatrices adaptées aux besoins de l'élève immigrant en situation de grand retard scolaire, à l'intérieur d'une structure organisationnelle souple d'intégration en classe ordinaire selon le modèle mis en place dans le milieu.
- Condition 4. Le projet doit favoriser l'élaboration et l'expérimentation de matériel de soutien susceptible d'améliorer les pratiques en cours.
- Condition 5. Un projet qui a un caractère exceptionnel d'organisation scolaire peut s'étaler sur deux ans sous réserve des disponibilités financières. Il doit préciser les étapes à mettre en place pour réaliser les changements souhaités à chacune des deux années ainsi que le budget annuel des activités.
- Condition 6. Un maximum de 20 % du total de la subvention peut être consacré à la production de matériel pédagogique durable et réutilisable.

VOLET 4 – PARTENARIAT ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

- Condition 1. Le projet doit concourir à l'intégration de l'élève immigrant et de sa famille et favoriser la prise en charge collective de l'intégration.
- Condition 2. Comme le projet doit profiter à un nombre plus ou moins restreint d'élèves immigrants ciblés, le choix de ces élèves ainsi que le suivi et l'évaluation concernent l'ensemble des partenaires.
- Condition 3. Le projet doit présenter une valeur ajoutée aux activités d'apprentissage qui se font déjà dans le cours normal des activités de l'école. Il doit comporter des actions concrètes : activité, production, événement, etc.
- Condition 4. Lors de l'élaboration du projet, les partenaires doivent s'entendre sur l'ensemble des modalités de réalisation (engagement du personnel, mandats et responsabilités, lieux des activités, types de dépenses, etc.).
- Condition 5. Un projet qui contient des activités de soutien pédagogique après l'école aux élèves immigrants du primaire doit présenter des objectifs et des caractéristiques qui le distinguent du programme ministériel d'aide aux devoirs.
- Condition 6. Le projet doit faire état des activités ou des interventions complémentaires qui relèvent d'autres programmes (Programme de soutien à l'école montréalaise, Stratégie d'intervention *Agir autrement*, programme *École en santé*, programme d'intervention dans les milieux défavorisés, etc.).
- Condition 7. Le projet doit faire état du budget réparti qui relève de ces différents programmes à la colonne prévue à cet effet dans la partie budget.
- Condition 8. Les frais de fonctionnement des partenaires ne doivent pas excéder 10 % de la subvention demandée.
- Condition 9. Les frais de production de matériel pédagogique ne doivent pas excéder 10 % de la subvention demandée.
- Condition 10. Le projet doit être pris en charge progressivement par le milieu, car le soutien financier du Ministère n'est pas récurrent. Après trois ans, lorsque les retombées du projet sont positives, le milieu doit envisager des solutions différentes de financement pour assurer la continuité du partenariat.

- Condition 11. Un projet qui a un caractère exceptionnel peut être réalisé sur deux ans sous réserve des disponibilités financières. Il s'agit de préciser les activités réalisées à chacune des deux années ainsi que le budget annuel des activités.
- Condition 12. Un projet particulier qui se rapporte aux services d'accompagnement de familles réfugiées ne peut pas inclure, dans son financement, l'accompagnement offert à l'inscription des jeunes à l'école et au service de garde, car ce service est déjà subventionné par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

VOLET 5 – PROGRAMME DE RAPPROCHEMENT INTERCULTUREL EN MILIEU SCOLAIRE

Contrairement aux autres volets, le volet 5 possède ses propres conditions relatives au dépôt des projets, qui sont à la fois des conditions générales et particulières :

- Condition 1. Le projet s'adresse aux jeunes issus de milieux ethnoculturels différents et doit être réalisé durant l'année scolaire courante.
- Condition 2. Il est destiné aux élèves de commissions scolaires différentes ou d'une commission scolaire et d'un établissement privé. De plus, pour les commissions scolaires situées à l'extérieur de la région métropolitaine et dont le territoire est vaste, le projet peut s'adresser à des élèves de milieux ethnoculturels différents plus éloignés à l'intérieur de la commission scolaire.
- Condition 3. Le projet doit faire appel à la formation et à la participation d'équipes mixtes en vue de soutenir le rapprochement et les échanges interculturels. Le jumelage des groupes d'élèves doit se faire entre des élèves d'origine québécoise (anglaise ou française) et des élèves issus majoritairement de l'immigration ou de communautés culturelles.
- Condition 4. Les enseignants qui veulent établir des liens avec des collègues en vue d'un jumelage de classes peuvent consulter le service du registre Classes@Classes à l'adresse suivante : www.prof-inet.cslaval.qc.ca.
- Condition 5. Le projet doit comporter des activités et une démarche commune qui favorisent le rapprochement interculturel dans la réciprocité de l'échange et de l'engagement. Il doit favoriser la communication interpersonnelle ainsi que la connaissance mutuelle, la coopération et le renforcement de comportements appropriés.
- Condition 6. Les moments de rencontre doivent être structurés en fonction des activités préparatoires dans la classe.
- Condition 7. Les écoles partenaires d'un projet doivent apporter chacune une contribution au projet sous forme de ressources financières, humaines ou matérielles qui équivaut à au moins 15 % du coût total.
- Condition 8. Le projet doit être présenté à la direction régionale par une école partenaire du secteur public, étant donné que les budgets proviennent des contrôles budgétaires qui régissent le secteur public. Les demandes de soutien financier peuvent être présentées à deux moments au cours de l'année 2009-2010.
- Condition 9. Un rapport final qui inclut un état détaillé des dépenses doit être déposé au plus tard le 21 mai 2010 à la direction régionale, au moyen du formulaire prévu à cet effet.

Annexe 4 – Questions utilisées pour l'évaluation des projets soumis pour chacun des volets

VOLET 1 – VALORISATION DU FRANÇAIS, LANGUE COMMUNE DE LA VIE PUBLIQUE ET VÉHICULE DE CULTURE



LES ÉLÈVES ALLOPHONES ET LE PROJET

1. Le projet touche-t-il des élèves qui bénéficient ou qui ont bénéficié de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français?
2. Le projet favorise-t-il la valorisation du français par la promotion de l'usage de cette langue (activités de communication et d'échange) ou par l'accès à des ressources culturelles qui lui sont associées?
3. Le projet apporte-t-il une valeur ajoutée aux apprentissages des élèves issus de l'immigration qui dépasse les interventions quotidiennes normales faites en classe d'accueil ou en classe ordinaire?
4. Le projet prévoit-il des modalités d'évaluation?
5. Le projet touche-t-il des élèves qui bénéficient ou qui ont bénéficié de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français?

OUI	NON
OUI	NON



L'ÉQUIPE-ÉCOLE

1. Le projet apporte-t-il des changements dans la perception de la responsabilité de l'équipe-école quant à la francisation et à l'intégration du nouvel arrivant?

OUI	NON



L'ÉCOLE ET L'ORGANISATION SCOLAIRE

1. Y a-t-il une contribution de l'école au projet?
2. Le projet s'intègre-t-il dans le projet éducatif ou le plan de réussite de l'école et dans l'esprit du renouveau pédagogique?

OUI	NON



LES RETOMBÉES DANS LE MILIEU

1. Le projet contribue-t-il à favoriser une ouverture culturelle de même qu'une meilleure connaissance de la diversité ethnoculturelle des écoles et de la société québécoise (vivre-ensemble et citoyenneté)?

OUI	NON



LES EXIGENCES BUDGÉTAIRES

1. Est-ce que les prévisions budgétaires respectent bien les limites établies?

VOLET 2 – INNOVATION DANS LES PRATIQUES D'ACCUEIL ET DE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS



LES ÉLÈVES IMMIGRANTS ET LE PROJET

1. Le projet contribue-t-il à faciliter l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves immigrants par la mise en place de structures stables, signifiantes et durables?
2. Le projet apporte-t-il une valeur ajoutée aux apprentissages des élèves immigrants qui dépasse les interventions quotidiennes normales faites en classe d'accueil ou en classe ordinaire?
3. Le projet précise-t-il les modes d'évaluation privilégiés ainsi que les indicateurs (quantitatif et qualitatif) de réussite?
4. Le projet indique-t-il ce qu'il est envisagé de faire en ce qui a trait au réinvestissement des résultats pour les années subséquentes?

OUI	NON



L'ÉQUIPE-ÉCOLE

1. Le projet soumis apporte-t-il des changements récurrents dans la perception de la responsabilisation de l'ensemble de l'équipe-école en lien avec l'intégration linguistique, scolaire et sociale du nouvel arrivant?
2. Le projet installe-t-il des bases solides de collaboration, d'échange d'information et de suivi auprès des élèves ciblés?
3. Le projet prête-t-il à des changements de pratique de la part des enseignants, soit en mettant en question les pratiques existantes et en expérimentant des interventions novatrices, soit en favorisant le partage et les échanges avec les pairs ou la constitution d'un réseau d'entraide?
4. Y a-t-il une contribution de l'école ou de la commission scolaire ou des deux au projet?

OUI	NON



L'ÉCOLE ET L'ORGANISATION SCOLAIRE

1. Le projet s'intègre-t-il dans l'esprit du renouveau pédagogique?
2. Le projet contribue-t-il à mettre en place une structure d'organisation scolaire qui permet une intégration partielle ou totale des élèves immigrants dans les classes ordinaires, avec des mesures de soutien appropriées?
3. Une fois réalisé et bien rodé, le projet pourrait-il être intégré sans budget additionnel dans les pratiques éducatives et l'organisation scolaire des prochaines années?
4. Le projet contribue-t-il à susciter une prise en charge de l'école au regard des services à donner aux élèves immigrants de même qu'une plus grande autonomie de l'école quant aux interventions?

OUI	NON



LES RETOMBÉES DANS LE MILIEU

1. Le projet contribue-t-il à favoriser une ouverture culturelle de même qu'une meilleure connaissance de la diversité ethnoculturelle des écoles et de la société québécoise?

OUI	NON



LES EXIGENCES BUDGÉTAIRES

1. Est-ce que les prévisions budgétaires respectent bien les limites établies?

OUI	NON

VOLET 3 – AIDE À LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE



LES ÉLÈVES IMMIGRANTS ET LE PROJET

1. Le projet contribue-t-il à faciliter l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire par la mise en place de structures stables, signifiantes et durables?
2. Le projet apporte-t-il une valeur ajoutée aux apprentissages des élèves immigrants qui dépasse les interventions quotidiennes normales faites en classe d'accueil ou en classe ordinaire?
3. Le projet précise-t-il les modes d'évaluation privilégiés ainsi que les indicateurs (quantitatif et qualitatif) de réussite?
4. Le projet indique-t-il ce qu'il est envisagé de faire en ce qui a trait au réinvestissement des résultats pour les années subséquentes?

OUI	NON



L'ÉQUIPE-ÉCOLE

1. Le projet soumis apporte-t-il des changements récurrents dans la perception de la responsabilisation de l'ensemble de l'équipe-école tant dans l'intégration scolaire et sociale du nouvel arrivant que dans les apprentissages de l'élève et du suivi?
2. Le projet installe-t-il des bases solides de collaboration, d'échange d'information et de suivi auprès des élèves ciblés?
3. Le projet prête-t-il à des changements de pratique de la part des enseignants, soit en mettant en question les pratiques existantes, en expérimentant des interventions novatrices ou en favorisant le partage et les échanges avec les pairs ou la formation d'un réseau d'entraide?
4. Y a-t-il une contribution de l'école ou de la commission scolaire ou des deux au projet?

OUI	NON



L'ÉCOLE ET L'ORGANISATION SCOLAIRE

OUI	NON

1. Le projet s'intègre-t-il dans l'esprit du nouveau pédagogique?
2. Une fois réalisé et bien rodé, le projet pourrait-il être intégré sans budget additionnel dans les pratiques éducatives et l'organisation scolaire des prochaines années?
3. Le projet contribue-t-il à favoriser une prise en charge de l'école au regard des services à donner aux élèves immigrants en situation de grand retard scolaire? Contribue-t-il à donner une plus grande autonomie de l'école quant aux interventions?
4. Le projet contribue-t-il à mettre en place une structure d'organisation scolaire qui permet une intégration partielle ou totale des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire dans les classes ordinaires, avec des mesures de soutien appropriées?



LES RETOMBÉES DANS LE MILIEU

1. Le projet contribue-t-il à favoriser une ouverture culturelle de même qu'une meilleure connaissance de la diversité ethnoculturelle des écoles et de la société québécoise?

OUI	NON



LES EXIGENCES BUDGÉTAIRES

1. Est-ce que les prévisions budgétaires respectent bien les limites établies?

OUI	NON

VOLET 4 – PARTENARIAT ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ



LES ÉLÈVES IMMIGRANTS, LEURS PARENTS, LA COMMUNAUTÉ ET LE PROJET

1. Le projet contribue-t-il à faciliter l'intégration scolaire et sociale des élèves immigrants par des activités réalisées en partenariat avec l'école, la famille et la communauté?
2. Le projet apporte-t-il une valeur ajoutée aux mesures d'intégration pour les élèves immigrants qui dépasse les interventions quotidiennes normales faites à l'école, en classe d'accueil ou en classe ordinaire?
3. Le projet précise-t-il l'apport d'un organisme du milieu?
4. Le projet précise-t-il l'approche privilégiée auprès des parents des élèves ciblés ainsi que leur apport dans ce projet?
5. Le projet prévoit-il des modalités d'évaluation?

OUI	NON



L'ÉQUIPE-ÉCOLE

1. Le projet soumis apporte-t-il des changements dans la perception de la responsabilité de l'équipe-école quant à un partenariat école-famille-communauté efficace fondé sur une vision partagée du développement de l'élève et de son intégration?
2. Le projet installe-t-il des bases solides de collaboration, d'échange

OUI	NON

d'information et de suivi auprès des élèves ciblés et de leurs parents?

3. Le projet éveille-t-il l'intérêt des parents à se rapprocher de l'école au moyen d'activités réalisées en partenariat avec un ou des organismes du milieu?



L'ÉCOLE ET L'ORGANISATION SCOLAIRE

1. Le projet s'intègre-t-il dans le projet éducatif ou le plan de réussite de l'école et dans l'esprit du renouveau pédagogique?
2. Le projet contribue-t-il à mettre en place une association avec des partenaires communautaires dans les pratiques éducatives d'intégration et dans l'organisation scolaire?
3. Le projet contribue-t-il à une réutilisation future des liens tissés dans ce partenariat au regard des services à donner aux élèves immigrants?



LES RETOMBÉES DANS LE MILIEU

1. Le projet contribue-t-il à favoriser une ouverture culturelle de même qu'une meilleure connaissance de la diversité ethnoculturelle des écoles et de la société québécoise (le vivre-ensemble et l'éducation à la citoyenneté)?



LES EXIGENCES BUDGÉTAIRES

2. Est-ce que les prévisions budgétaires respectent les limites établies?

OUI	NON
OUI	NON
OUI	NON

VOLET 5 – PROGRAMME DE RAPPROCHEMENT INTERCULTUREL EN MILIEU SCOLAIRE



LES ÉLÈVES ET LE PROJET

1. Le projet contient-il des activités d'échange interculturel entre élèves de milieux ethnoculturels différents?
2. Le projet fait-il appel à la formation et à la participation d'équipes mixtes en vue de favoriser la communication interpersonnelle, la coopération et le renforcement de comportements appropriés?
3. Le projet s'appuie-t-il sur une démarche éducative structurée qui favorise un rapprochement interculturel durable dans la réciprocité de l'échange et de l'engagement?
4. Le projet prévoit-il des modalités d'évaluation?

OUI	NON



L'ÉCOLE ET L'ORGANISATION SCOLAIRE

1. Y a-t-il une contribution des écoles partenaires?

OUI	NON



LES RETOMBÉES DANS LE MILIEU

OUI	NON
------------	------------

1. Le projet contribue-t-il à favoriser une ouverture culturelle de même qu'une meilleure connaissance de la diversité ethnoculturelle des écoles et de la société québécoise (vivre-ensemble et citoyenneté)?

--	--



LES EXIGENCES BUDGÉTAIRES

1. Est-ce que les prévisions budgétaires respectent les limites établies?

OUI	NON

Annexe 5 – Liste des montants maximaux disponibles par commission scolaire en 2009-2010⁴⁰

Tableau 55. Répartition des montants maximaux par commission scolaire en 2009-2010

COMMISSION SCOLAIRE	POURCENTAGE*	MONTANT MAXIMAL DISPONIBLE
Commission scolaire de Montréal	36,10 %	126 335 \$
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	22,36 %	78 252 \$
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île	13,23 %	46 300 \$
Commission scolaire Marie-Victorin	7,09 %	24 817 \$
Commission scolaire de Laval	4,85 %	16 984 \$
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke	3,70 %	12 951 \$
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais	2,35 %	8 221 \$
Commission scolaire de la Capitale	1,91 %	6 670 \$
Commission scolaire des Découvreurs	1,42 %	4 963 \$
Commission scolaire du Val-des-Cerfs	1,00 %	3 490 \$
Commission scolaire des Trois-Lacs	0,97 %	3 412 \$
Commission scolaire des Draveurs	0,93 %	3 257 \$
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord	0,86 %	3 025 \$
Commission scolaire du Chemin-du-Roy	0,84 %	2 947 \$
Commission scolaire des Chênes	0,84 %	2 947 \$
Commission scolaire de Saint-Hyacinthe	0,80 %	2 792 \$
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay	0,30 %	1 500 \$
Commission scolaire de la Baie-James	0,32 %	1 500 \$
Commission scolaire des Affluents	0,28 %	1 500 \$
Commission scolaire des Patriotes	0,24 %	1 500 \$
TOTAL	100 %	350 000 \$

* Pourcentage du nombre total d'élèves du primaire et du secondaire, dans les commissions scolaires visées, qui ont été financés pour la première fois en 2007-2008 pour des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

⁴⁰ Cf. Guide de présentation des projets à l'intention des commissions scolaires 2009-2010, p. 8.

Annexe 6 – Liste des besoins prioritaires et secondaires selon les orientations en intégration scolaire et en éducation interculturelle

DIMENSIONS	ORIENTATIONS	BESOINS PRIORITAIRES (P) ET SECONDAIRES (S)
Intégration scolaire	1- La responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement.	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre le français, langue d'enseignement, ou en améliorer sa connaissance (P) - Être soutenu dans la réussite de ses cours (P) - Créer des liens significatifs avec les membres du personnel scolaire (P) - Poursuivre sa scolarisation dans les autres matières que le français (P) - Créer des liens significatifs avec les autres élèves (P) - Apprendre les valeurs, les codes, les normes et les référents culturels de la société québécoise (P) - Éviter le cloisonnement et l'exclusion linguistique (P) - Être soutenu dans la maîtrise de sa communication (S) - Recevoir un soutien pédagogique adapté à son classement scolaire (S) - Développer son autonomie (S) - S'adapter à la diversité de ses enseignants (S)
	2- La réussite des élèves immigrants nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée.	<ul style="list-style-type: none"> - Être rapidement pris en charge à son arrivée (P) - Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves (P) - Avoir accès à du matériel pédagogique adapté à son niveau (P) - Repérer rapidement les élèves en situation de grand retard scolaire (S) - Avoir accès à une mise à niveau de ses connaissances dans les matières autres que le français (S) - Être initié à la culture de l'écrit (littératie) (S) - Concevoir et mettre en œuvre des méthodes et des techniques de travail scolaire (S) - Accéder à des mesures compensatoires adaptées à ses besoins (S) - Avoir accès à des modèles d'intervention novateurs adaptés à son niveau (S) - Utiliser sa langue d'origine en soutien aux apprentissages à réaliser (S) - Voir ses parents soutenir les actions de l'établissement scolaire (S)
	3- L'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration.	<ul style="list-style-type: none"> - Obtenir du soutien et des services de la part des organismes pour favoriser son intégration (P) - Voir qu'il y a collaboration entre le personnel scolaire, les parents et les organismes communautaires (S) - Voir que ses parents et le personnel scolaire ont une vision commune de son intégration scolaire (S) - Voir que ses parents participent à son intégration scolaire (S) - Profiter des ententes de partage des infrastructures entre les établissements et les organismes du milieu (S)

DIMENSIONS	ORIENTATIONS	BESOINS PRIORITAIRES (P) ET SECONDAIRES (S)
Éducation interculturelle	4- L'apprentissage du français doit être considéré comme un processus continu.	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre le français, langue d'enseignement, ou en améliorer sa connaissance (P) - Approfondir sa connaissance du français (S) - Acquérir une maîtrise du français qui le rend apte à participer à la vie collective (ex. : obtenir un diplôme ou exercer un métier) (S) - Avoir la possibilité de passer d'un programme à un autre sans que cela nuise à son cheminement scolaire (S)
	5- Le français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture, sera valorisé par la communauté éducative.	<ul style="list-style-type: none"> - Établir des liens entre Québécois de toute origine (P) - Éviter le cloisonnement ethnique et linguistique (P) - Avoir accès à des ressources culturelles nombreuses et variées (P) - Bénéficier d'un environnement où l'utilisation du français est valorisée et encouragée (P) - Comprendre le caractère francophone du Québec (S) - Développer le sens de la solidarité sociale (S) - Découvrir ou entretenir le plaisir de faire usage de la langue française dans différentes activités courantes et de rapprochement (S) - Avoir accès à des activités de rapprochement (S) - Connaître l'histoire du Québec (S) - Développer un sentiment d'engagement à l'égard de la pérennité du français (S)
	6- Le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire.	<ul style="list-style-type: none"> - Éviter des situations qui favorisent la marginalisation et l'exclusion (P) - Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise (P) - Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec (P) - Être sensibilisé à une approche inclusive de la diversité en voyant les apports multiples de toute la société québécoise, peu importe l'origine de ses membres (S) - Connaître les différentes cultures religieuses (S) - Développer une habileté pour la communication et les relations interpersonnelles qui tient compte des dimensions culturelles (S) - Avoir accès à des activités parascolaires et à des ressources culturelles nombreuses et variées (ex. : rencontre d'auteur, spectacle et exposition) (S) - Être initié à des activités du patrimoine culturel (S) - Participer au développement et à l'enrichissement du patrimoine collectif (S) - Éviter des situations avec présence de racisme et de discrimination (S) - Se voir reconnaître des acquis en langue maternelle (S) - Partager les valeurs de la société québécoise (S) - Développer son sentiment d'appartenance pour la société québécoise (S)

DIMENSIONS	ORIENTATIONS	BESOINS PRIORITAIRES (P) ET SECONDAIRES (S)
	<p>7- Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir accès à un personnel bien formé et qui possède les habiletés nécessaires pour assurer l'égalité des chances en milieu pluriethnique et le développement des compétences interculturelles chez tous les élèves (P) - Avoir accès à du personnel avec des attitudes d'ouverture à la diversité (S) - Avoir accès à du personnel avec des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique (S) - Avoir accès à du personnel avec des compétences pour résoudre les conflits de normes et de pratiques (S) - Avoir accès à du personnel avec des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et d'une langue d'enseignement (S) - Avoir accès à du personnel avec des habiletés à transmettre des valeurs et des connaissances relatives au patrimoine québécois (S) - Avoir accès à du personnel formé pour relever les défis liés à la socialisation commune de l'ensemble des élèves (S)
	<p>8- La diversité ethnoculturelle de la société québécoise doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir accès à des modèles diversifiés grâce à la présence d'un personnel d'origine ethnique variée (P) - Établir des liens significatifs avec des membres du personnel scolaire de diverses origines ethniques (S)

Annexe 7 – Niveau d'importance des besoins en intégration scolaire et en éducation interculturelle

Tableau 56. Niveau d'importance des besoins en intégration scolaire selon les directions d'école pour qui les besoins ne sont pas différenciés en fonction de la région d'origine

BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)					
	TRÈS IMPORTANT	IMPORTANT	PEU IMPORTANT	PAS DU TOUT IMPORTANT	NE S'APPLIQUE PAS	JE NE SAIS PAS
<i>Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance</i>	4 (80,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Poursuivre sa scolarisation dans les matières autres que le français</i>	3 (60,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel</i>	4 (80,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Éviter le cloisonnement et l'exclusion ethnique et linguistique</i>	4 (80,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise</i>	4 (80,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Être pris rapidement en charge par le milieu scolaire</i>	3 (60,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Être soutenu dans la réussite de ses cours</i>	3 (60,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves</i>	3 (60,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Avoir accès à du matériel adapté à ses besoins</i>	3 (60,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Recevoir des services de la part d'organismes qui favorisent son intégration</i>	4 (80,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)

Source : questionnaire destiné aux directions d'école; N total = 60, N besoins en intégration scolaire semblables selon la région d'origine = 5

Tableau 57. Niveau d'importance des besoins en intégration scolaire en fonction de la région d'origine selon les directions d'école

BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE	RÉGIONS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)		
		TRÈS IMPORTANT OU IMPORTANT	PEU IMPORTANT OU PAS DU TOUT IMPORTANT	NE S'APPLIQUE PAS
<i>Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	32 (94,1 %)	1 (2,9 %)	1 (2,9 %)
	Afrique subsaharienne	5 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)	23 (95,8 %)	1 (4,2 %)	0 (0,0 %)
	Antilles	17 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Asie de l'Est	3 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud	12 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud-Est	2 (50,0 %)	2 (50,0 %)	0 (0,0 %)
	Europe de l'Est	4 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Europe de l'Ouest	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	<i>Poursuivre sa scolarisation dans les matières autres que le français</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	33 (97,1 %)	1 (2,9 %)
Afrique subsaharienne		2 (40,0 %)	3 (60,0 %)	0 (0,0 %)
Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)		22 (91,7 %)	2 (8,3 %)	0 (0,0 %)
Antilles		15 (88,2 %)	2 (11,8 %)	0 (0,0 %)
Asie de l'Est		3 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Asie du Sud		9 (75,0 %)	3 (0,25 %)	0 (0,0 %)
Asie du Sud-Est		3 (75,0 %)	1 (0,25 %)	0 (0,0 %)
Europe de l'Est		4 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel</i>	Europe de l'Ouest	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Afrique du Nord et Moyen-Orient	31 (91,1 %)	3 (8,8 %)	0 (0,0 %)
	Afrique subsaharienne	5 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)	23 (95,8 %)	1 (4,2 %)	0 (0,0 %)
	Antilles	16 (94,1 %)	1 (5,9 %)	0 (0,0 %)

BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE	RÉGIONS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)		
		TRÈS IMPORTANT OU IMPORTANT	PEU IMPORTANT OU PAS DU TOUT IMPORTANT	NE S'APPLIQUE PAS
<i>Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel</i>	Asie de l'Est	3 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud	11 (91,7 %)	1 (8,3 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud-Est	4 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Europe de l'Est	3 (75,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)
	Europe de l'Ouest	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Éviter le cloisonnement et l'exclusion ethnique et linguistique</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	29 (85,3 %)	5 (14,7 %)	0 (0,0 %)
	Afrique subsaharienne	5 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)	17 (70,8 %)	7 (29,2 %)	0 (0,0 %)
	Antilles	16 (94,1 %)	1 (5,9 %)	0 (0,0 %)
	Asie de l'Est	3 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud	9 (75,0 %)	2 (16,7 %)	1 (8,3 %)
	Asie du Sud-Est	3 (75,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)
	Europe de l'Est	4 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Europe de l'Ouest	0 (0,0 %)	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)
	<i>Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	26 (76,5 %)	8 (23,5 %)
Afrique subsaharienne		4 (80,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)
Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)		19 (71,2 %)	4 (16,7 %)	1 (4,2 %)
Antilles		15 (88,2 %)	2 (11,8 %)	0 (0,0 %)
Asie de l'Est		2 (66,6 %)	1 (33,3 %)	0 (0,0 %)
Asie du Sud		10 (83,3 %)	2 (16,7 %)	0 (0,0 %)
Asie du Sud-Est		2 (50,0 %)	2 (50,0 %)	0 (0,0 %)
Europe de l'Est		4 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Europe de l'Ouest		0 (0,0 %)	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)

BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE	RÉGIONS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)		
		TRÈS IMPORTANT OU IMPORTANT	PEU IMPORTANT OU PAS DU TOUT IMPORTANT	NE S'APPLIQUE PAS
<i>Être rapidement pris en charge par le milieu scolaire</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	32 (94,1 %)	1 (2,9 %)	1 (2,9 %)
	Afrique subsaharienne	5 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)	23 (95,8 %)	1 (4,2 %)	0 (0,0 %)
	Antilles	15 (88,2 %)	1 (5,9 %)	1 (5,9 %)
	Asie de l'Est	2 (66,7 %)	1 (33,3 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud	11 (91,7 %)	1 (8,3 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud-Est	3 (75,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)
	Europe de l'Est	3 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (25,0 %)
	Europe de l'Ouest	0 (0,0 %)	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)
	<i>Être soutenu dans la réussite de ses cours</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	33 (97,1 %)	1 (2,9 %)
Afrique subsaharienne		4 (80,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)
Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)		24 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Antilles		16 (94,1 %)	1 (5,9 %)	0 (0,0 %)
Asie de l'Est		2 (66,7 %)	1 (33,3 %)	0 (0,0 %)
Asie du Sud		11 (91,7 %)	1 (8,3 %)	0 (0,0 %)
Asie du Sud-Est		2 (50,0 %)	2 (50,0 %)	0 (0,0 %)
Europe de l'Est		4 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves</i>	Europe de l'Ouest	0 (0,0 %)	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)
	Afrique du Nord et Moyen-Orient	27 (79,4 %)	5 (14,7 %)	2 (5,9 %)
	Afrique subsaharienne	5 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)	22 (97,7 %)	2 (8,3 %)	0 (0,0 %)
	Antilles	12 (70,6 %)	5 (29,4 %)	0 (0,0 %)
	Asie de l'Est	2 (66,7 %)	1 (33,3 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud	11 (91,7 %)	1 (8,3 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud-Est	3 (75,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)

BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE	RÉGIONS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)		
		TRÈS IMPORTANT OU IMPORTANT	PEU IMPORTANT OU PAS DU TOUT IMPORTANT	NE S'APPLIQUE PAS
<i>Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves</i>	Europe de l'Est	3 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (25,0 %)
	Europe de l'Ouest	0 (0,0 %)	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Avoir accès à du matériel adapté à ses besoins</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	29 (85,3 %)	4 (11,8 %)	1 (2,9 %)
	Afrique subsaharienne	5 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)	20 (83,3 %)	4 (16,7 %)	0 (0,0 %)
	Antilles	16 (94,1 %)	1 (5,9 %)	0 (0,0 %)
	Asie de l'Est	2 (66,7 %)	1 (33,3 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud	12 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud-Est	2 (50,0 %)	2 (50,0 %)	0 (0,0 %)
	Europe de l'Est	3 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (25,0 %)
	Europe de l'Ouest	0 (0,0 %)	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)
	Afrique du Nord et Moyen-Orient	29 (8,3 %)	2 (41,7 %)	3 (0,0 %)
	Afrique subsaharienne	5 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)	19 (71,2 %)	4 (16,7 %)	1 (4,2 %)
	Antilles	14 (83,4 %)	3 (17,6 %)	0 (0,0 %)
	<i>Recevoir des services de la part d'organismes qui favorisent son intégration</i>	Asie de l'Est	3 (100,0 %)	0 (0,0 %)
Asie du Sud		9 (75,0 %)	2 (16,6 %)	1 (8,3 %)
Asie du Sud-Est		3 (75,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)
Europe de l'Est		3 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (25,0 %)
Europe de l'Ouest		0 (0,0 %)	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)

Source : questionnaire destiné aux directions d'école; N total = 60, N besoins en intégration scolaire différenciés en fonction de la région d'origine = 55 répondants pour 104 réponses

Tableau 58. Niveau d'importance des besoins en éducation interculturelle selon la région d'origine des élèves issus de l'immigration selon les directions d'école

BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE	RÉGIONS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)		
		TRÈS IMPORTANT OU IMPORTANT	PEU IMPORTANT OU PAS DU TOUT IMPORTANT	NE S'APPLIQUE PAS
<i>Vivre dans un milieu scolaire où les élèves de toute origine sont respectés et pleinement intégrés à la vie scolaire</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	16 (94,1 %)	1 (5,9 %)	0 (0,0 %)
	Afrique subsaharienne	4 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)	11 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Antilles	8 (88,9 %)	1 (11,1 %)	0 (0,0 %)
	Asie de l'Est	3 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud	7 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud-Est	2 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Europe de l'Est	2 (66,7 %)	0 (0,0 %)	1 (33,3 %)
	Europe de l'Ouest	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
<i>Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	16 (94,1 %)	1 (5,9 %)	0 (0,0 %)
	Afrique subsaharienne	4 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)	9 (81,8 %)	2 (18,2 %)	0 (0,0 %)
	Antilles	8 (88,9 %)	1 (11,1 %)	0 (0,0 %)
	Asie de l'Est	3 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud	6 (85,7 %)	1 (14,3 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud-Est	1 (50,0 %)	1 (50,0 %)	0 (0,0 %)
	Europe de l'Est	3 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Europe de l'Ouest	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	
<i>Bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée et encouragée</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	17 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Afrique subsaharienne	4 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)	8 (72,7 %)	3 (27,3 %)	0 (0,0 %)
<i>Bénéficier d'un environnement scolaire</i>	Antilles	8 (88,9 %)	1 (11,1 %)	0 (0,0 %)

BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE	RÉGIONS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)			
		TRÈS IMPORTANT OU IMPORTANT	PEU IMPORTANT OU PAS DU TOUT IMPORTANT	NE S'APPLIQUE PAS	
<i>où l'utilisation du français est valorisée et encouragée</i>	Asie de l'Est	3 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	
	Asie du Sud	5 (71,4 %)	2 (28,6 %)	0 (0,0 %)	
	Asie du Sud-Est	1 (50,0 %)	1 (50,0 %)	0 (0,0 %)	
	Europe de l'Est	3 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	
	Europe de l'Ouest	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	
	<i>Avoir accès à des ressources culturelles nombreuses et variées</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	15 (88,2 %)	2 (11,8 %)	0 (0,0 %)
Afrique subsaharienne		3 (75,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)	
Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)		9 (81,8 %)	1 (9,1 %)	1 (9,1 %)	
Antilles		7 (77,8 %)	2 (22,2 %)	0 (0,0 %)	
Asie de l'Est		3 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	
Asie du Sud		4 (57,1 %)	3 (42,9 %)	0 (0,0 %)	
Asie du Sud-Est		0 (0,0 %)	2 (100,0 %)	0 (0,0 %)	
Europe de l'Est		2 (66,7 %)	0 (0,0 %)	1 (33,3 %)	
Europe de l'Ouest		1 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	
<i>Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec</i>		Afrique du Nord et Moyen-Orient	14 (82,4 %)	3 (17,6 %)	0 (0,0 %)
		Afrique subsaharienne	3 (75,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)
		Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)	8 (72,7 %)	3 (27,3 %)	0 (0,0 %)
	Antilles	8 (88,9 %)	1 (11,1 %)	0 (0,0 %)	
	Asie de l'Est	3 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	
	Asie du Sud	4 (57,1 %)	3 (42,3 %)	0 (0,0 %)	
	Asie du Sud-Est	1 (50,0 %)	1 (50,0 %)	0 (0,0 %)	
	Europe de l'Est	2 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	
	Europe de l'Ouest	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	

BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE	RÉGIONS	NOMBRE DE RÉPONDANTS (%)		
		TRÈS IMPORTANT OU IMPORTANT	PEU IMPORTANT OU PAS DU TOUT IMPORTANT	NE S'APPLIQUE PAS
<i>Avoir accès à des modèles diversifiés grâce à la présence d'un personnel d'origine ethnique variée</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	13 (76,5 %)	4 (23,5 %)	0 (0,0 %)
	Afrique subsaharienne	3 (75,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)
	Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)	8 (72,7 %)	2 (18,2 %)	1 (9,1 %)
	Antilles	5 (55,6 %)	4 (44,4 %)	0 (0,0 %)
	Asie de l'Est	2 (66,7 %)	1 (33,3 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud	3 (42,9 %)	4 (57,1 %)	0 (0,0 %)
	Asie du Sud-Est	1 (50,0 %)	1 (50,0 %)	0 (0,0 %)
	Europe de l'Est	2 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	Europe de l'Ouest	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
	<i>Avoir accès à un personnel bien formé et qui possède les habiletés nécessaires pour assurer l'égalité des chances en milieu pluriethnique et le développement des compétences interculturelles chez tous les élèves</i>	Afrique du Nord et Moyen-Orient	15 (88,2 %)	2 (11,8 %)
Afrique Subsaharienne		4 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Amérique latine (centrale, du Sud et Mexique)		11 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Antilles		7 (77,8 %)	2 (22,2 %)	0 (0,0 %)
Asie de l'Est		3 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Asie du Sud		6 (85,7 %)	1 (14,3 %)	0 (0,0 %)
Asie du Sud-Est		1 (50,0 %)	1 (50,0 %)	0 (0,0 %)
Europe de l'Est		2 (66,7 %)	0 (0,0 %)	1 (33,3 %)
Europe de l'Ouest		1 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)

Source : questionnaire destiné aux directions d'école; N total = 60, N besoins en intégration scolaire différenciés en fonction de la région d'origine = 55 répondants pour 104 réponses

Annexe 8 – Besoins des élèves en intégration scolaire et en éducation interculturelle en fonction de la région d'origine selon les responsables de projet

Tableau 59. Besoins en intégration scolaire des élèves issus de l'immigration en fonction de la région d'origine selon les responsables de projet

BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE	NOMBRE DE RÉPONSES (% PAR RÉGION)									TOTAL (% DU TOTAL)
	AFRIQUE DU NORD	AFRIQUE SUBSAHARIENNE	AMÉRIQUE LATINE	ANTILLES	ASIE DE L'EST	ASIE DU SUD	ASIE DU SUD-EST	EUROPE DE L'EST	EUROPE DE L'OUEST	
Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance	22 (19,6 %)	7 (15,6 %)	30 (21,9 %)	14 (16,5 %)	5 (26,3 %)	18 (19,8 %)	3 (20,0 %)	4 (25,0 %)	0 (0,0 %)	103 (19,7 %)
Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise	21 (18,8 %)	5 (11,1 %)	15 (10,9 %)	10 (11,8 %)	2 (10,5 %)	14 (15,4 %)	0 (0,0 %)	3 (18,8 %)	0 (0,0 %)	70 (13,4 %)
Avoir accès à du matériel adapté à ses besoins	8 (7,1 %)	4 (8,9 %)	13 (9,5 %)	8 (9,4 %)	3 (15,8 %)	11 (12,1 %)	1 (6,7 %)	0 (0,0 %)	2 (66,7 %)	49 (9,4 %)
Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves	8 (7,1 %)	4 (8,9 %)	11 (8,0 %)	9 (10,6 %)	1 (5,3 %)	7 (7,7 %)	1 (6,7 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	39 (7,5 %)
Connaître le système scolaire québécois	11 (9,8 %)	5 (11,1 %)	4 (2,9 %)	8 (9,4 %)	1 (5,3 %)	3 (3,3 %)	2 (13,3 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	34 (6,5 %)
Obtenir du soutien (pour les familles) : connaître le système scolaire, les activités et les services, les interprètes, etc.	4 (3,6 %)	4 (8,9 %)	6 (4,4 %)	6 (7,1 %)	1 (5,3 %)	3 (3,3 %)	1 (6,7 %)	1 (6,3 %)	0 (0,0 %)	26 (5,0 %)
Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec	11 (9,8 %)	2 (4,4 %)	3 (2,2 %)	3 (3,5 %)	1 (5,3 %)	4 (4,4 %)	0 (0,0 %)	2 (12,5 %)	0 (0,0 %)	26 (5,0 %)
Poursuivre sa scolarisation dans les matières autres que le français	2 (1,8 %)	1 (2,2 %)	8 (5,8 %)	3 (3,5 %)	0 (0,0 %)	4 (4,4 %)	0 (0,0 %)	1 (6,3 %)	0 (0,0 %)	19 (3,6 %)
Bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée	2 (1,8 %)	1 (2,2 %)	4 (2,9 %)	4 (4,7 %)	1 (5,3 %)	4 (4,4 %)	2 (13,3 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	18 (3,4 %)

BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE	NOMBRE DE RÉPONSES (% PAR RÉGION)									TOTAL (% DU TOTAL)
	AFRIQUE DU NORD	AFRIQUE SUBSAHARIENNE	AMÉRIQUE LATINE	ANTILLES	ASIE DE L'EST	ASIE DU SUD	ASIE DU SUD-EST	EUROPE DE L'EST	EUROPE DE L'OUEST	
Collaborer à un partenariat école-famille-communauté	3 (2,7 %)	1 (2,2 %)	6 (4,4 %)	5 (5,9 %)	0 (0,0 %)	1 (1,1 %)	1 (6,7 %)	1 (6,3 %)	0 (0,0 %)	18 (3,4 %)
Être sensibilisés à une approche inclusive de la diversité	5 (4,5 %)	1 (2,2 %)	4 (2,9 %)	3 (3,5 %)	0 (0,0 %)	2 (2,2 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	15 (2,9 %)
Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine	3 (2,7 %)	1 (2,2 %)	4 (2,9 %)	2 (2,4 %)	1 (5,3 %)	3 (3,3 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	14 (2,7 %)
Recevoir un soutien psychologique	3 (2,7 %)	3 (6,7 %)	2 (1,5 %)	1 (1,2 %)	1 (5,3 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (12,5 %)	0 (0,0 %)	12 (2,3 %)
Obtenir la reconnaissance de sa culture et de ses besoins propres	3 (2,7 %)	2 (4,4 %)	2 (1,5 %)	1 (1,2 %)	1 (5,3 %)	1 (1,1 %)	2 (13,3 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	12 (2,3 %)
Bénéficier d'activités de rapprochement interculturel	3 (2,7 %)	0 (0,0 %)	4 (2,9 %)	2 (2,4 %)	0 (0,0 %)	2 (2,2 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	11 (2,1 %)
Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel	1 (0,9 %)	1 (2,2 %)	4 (2,9 %)	2 (2,4 %)	0 (0,0 %)	1 (1,1 %)	0 (0,0 %)	1 (6,3 %)	0 (0,0 %)	10 (1,9 %)
Vivre dans un milieu scolaire où les élèves de toute origine sont respectés et pleinement intégrés à la vie scolaire	1 (0,9 %)	1 (2,2 %)	2 (1,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	3 (3,3 %)	1 (6,7 %)	1 (6,3 %)	0 (0,0 %)	9 (1,7 %)
Être soutenu dans la réussite de ses cours	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	7 (5,1 %)	1 (1,2 %)	0 (0,0 %)	1 (1,1 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	8 (1,5 %)
Éviter le cloisonnement et l'exclusion ethnique et linguistique	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (0,7 %)	1 (1,2 %)	0 (0,0 %)	2 (2,2 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (33,3 %)	5 (0,96 %)
Être rapidement pris en charge par le milieu scolaire	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	3 (2,2 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (2,2 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	5 (0,96 %)
Avoir accès à des ressources culturelles nombreuses et variées	0 (0,0 %)	1 (2,2 %)	2 (1,5 %)	1 (1,2 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	4 (0,76 %)
Participer à des activités parascolaires	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (0,7 %)	1 (1,2 %)	0 (0,0 %)	1 (1,1 %)	1 (6,7 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	4 (0,76 %)

BESOINS EN INTÉGRATION SCOLAIRE	NOMBRE DE RÉPONSES (% PAR RÉGION)									TOTAL (% DU TOTAL)
	AFRIQUE DU NORD	AFRIQUE SUBSAHARIENNE	AMÉRIQUE LATINE	ANTILLES	ASIE DE L'EST	ASIE DU SUD	ASIE DU SUD-EST	EUROPE DE L'EST	EUROPE DE L'OUEST	
Conserver ses repères et son identité propre (rapport à la diversité)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (5,3 %)	2 (2,2 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	3 (0,57 %)
Recevoir des services de la part d'organismes favorisant son intégration	0 (0,0 %)	1 (2,2 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (1,1 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (0,38 %)
Développer un sentiment d'appartenance à la société québécoise	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (0,7 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (1,1 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (0,38 %)
Avoir accès à des modèles diversifiés grâce à la présence d'un personnel d'origine ethnique variée	1 (0,9 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (0,19 %)
TOTAL	112	45	137	85	19	91	15	16	3	523

Source : questionnaire destiné aux responsables de projets soumis pour financement; N répondants = 104, N réponses = 523

Tableau 60. Besoins en éducation interculturelle des élèves issus de l'immigration en fonction de la région d'origine selon les responsables de projet

BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE	NOMBRE DE RÉPONSES (% PAR RÉGION)										
	AFRIQUE DU NORD	AFRIQUE SUBSAHARIENNE	AMÉRIQUE LATINE	ANTILLES	ASIE DE L'EST	ASIE DU SUD	ASIE DU SUD-EST	EUROPE DE L'EST	EUROPE DE L'OUEST	Océanie	TOTAL (% DU TOTAL)
Acquérir des connaissances et des compétences sur le patrimoine et les valeurs communes du Québec	14 (25,5 %)	4 (33,3 %)	16 (23,5 %)	10 (23,8 %)	1 (25,0 %)	13 (24,5 %)	1 (33,3 %)	2 (25,0 %)	1 (16,7 %)	1 (50,0 %)	63 (24,9 %)
Apprendre les valeurs, les normes et les référents culturels de la société québécoise	15 (27,3 %)	5 (41,7 %)	16 (23,5 %)	10 (23,8 %)	0 (0,0 %)	12 (22,6 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	58 (22,9 %)
Être sensibilisé à une approche inclusive de la diversité	4 (7,3 %)	1 (8,3 %)	3 (4,4 %)	3 (7,1 %)	0 (0,0 %)	4 (7,5 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	1 (16,7 %)	0 (0,0 %)	17 (6,72 %)
Établir des liens harmonieux avec des élèves de toute origine	4 (7,3 %)	0 (0,0 %)	3 (4,4 %)	1 (2,4 %)	0 (0,0 %)	7 (13,2 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (16,7 %)	0 (0,0 %)	16 (6,32 %)
Apprendre le français ou en améliorer sa connaissance	3 (5,5 %)	0 (0,0 %)	4 (5,9 %)	0 (0,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)	1 (33,3 %)	2 (25,0 %)	1 (16,7 %)	1 (50,0 %)	13 (5,14 %)
Connaître le système scolaire québécois, ses règles et ses valeurs	4 (7,3 %)	0 (0,0 %)	2 (2,9 %)	3 (7,1 %)	0 (0,0 %)	2 (3,8 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	12 (4,74 %)
Avoir accès à des ressources culturelles nombreuses et variées	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	5 (7,4 %)	5 (11,9 %)	0 (0,0 %)	2 (3,8 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	12 (4,74 %)
Bénéficier d'un environnement scolaire où l'utilisation du français est valorisée et encouragée	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (2,9 %)	2 (4,8 %)	1 (25,0 %)	3 (5,7 %)	1 (33,3 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	9 (3,56 %)
Éviter le cloisonnement et l'exclusion ethnique et linguistique	3 (5,5 %)	0 (0,0 %)	2 (2,9 %)	1 (2,4 %)	0 (0,0 %)	2 (3,8 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	8 (3,16 %)
Bénéficier d'activités de rapprochement interculturel	1 (1,8 %)	0 (0,0 %)	3 (4,4 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	3 (5,7 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	7 (2,77 %)
Créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel	1 (1,8 %)	1 (8,3 %)	1 (1,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (3,8 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	5 (1,98 %)
Partenariat école-famille-communauté	1 (1,8 %)	0 (0,0 %)	2 (2,9 %)	0 (0,0 %)	1 (25,0 %)	1 (1,9 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	5 (1,98 %)
Avoir accès à un personnel bien formé et qui possède les habiletés	1 (1,8 %)	0 (0,0 %)	1 (1,5 %)	1 (2,4 %)	0 (0,0 %)	1 (1,9 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	4 (1,58 %)

BESOINS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE	NOMBRE DE RÉPONSES (% PAR RÉGION)										
	AFRIQUE DU NORD	AFRIQUE SUBSAHARIENNE	AMÉRIQUE LATINE	ANTILLES	ASIE DE L'EST	ASIE DU SUD	ASIE DU SUD-EST	EUROPE DE L'EST	EUROPE DE L'OUEST	Océanie	TOTAL (% DU TOTAL)
nécessaires pour assurer l'égalité des chances											
Obtenir du soutien (pour les familles) : connaître le système scolaire, les activités et les services, les interprètes, etc.	1 (1,8 %)	1 (8,3 %)	1 (1,5 %)	1 (2,4 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	4 (1,58 %)
Conserver ses repères et son identité propre (rapport à la diversité)	1 (1,8 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (2,4 %)	0 (0,0 %)	1 (1,9 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	4 (1,58 %)
Bénéficier d'une structure d'éducation flexible qui facilite le cheminement scolaire atypique des élèves	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (2,9 %)	1 (2,4 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	3 (1,19 %)
Être rapidement pris en charge par le milieu scolaire	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (2,9 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (0,79 %)
Avoir accès à du matériel adapté à ses besoins	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (1,5 %)	1 (2,4 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (0,79 %)
Vivre dans un milieu scolaire où les élèves de toute origine sont respectés et pleinement intégrés à la vie scolaire	1 (1,8 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (16,7 %)	0 (0,0 %)	2 (0,79 %)
Obtenir la reconnaissance de sa culture et de ses besoins propres	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (1,5 %)	1 (2,4 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (0,79 %)
Recevoir un soutien psychologique	1 (1,8 %)	0 (0,0 %)	1 (1,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (0,79 %)
Aucun besoin particulier	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	1 (16,7 %)	0 (0,0 %)	2 (0,79 %)
Poursuivre sa scolarisation dans les matières autres que le français	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (2,4 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (0,39 %)
TOTAL	55	12	68	42	4	53	3	8	6	2	253

Source : questionnaire destiné aux responsables de projets soumis pour financement; N répondants = 55, N réponses = 253

