



ÉVALUATION DE PROGRAMME

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT
DES LANGUES D'ORIGINE (PELO)

Rapport d'évaluation

Rédaction

Geneviève Rodrigue
Service de la recherche et de l'évaluation
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Collaborations

Alain Carpentier
Service de la recherche et de l'évaluation
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Diane Charest
Service de la recherche et de l'évaluation
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Nicole Dion
Service de l'information décisionnelle et de la géomatique
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Lupita Kerwin
Direction des services à la communauté anglophone

Joanne Munn
Service de la recherche et de l'évaluation
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Jacinthe Therrien
Direction des services aux communautés culturelles

Graphisme et infographie

Deschamps Design

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE L'ÉVALUATION	3
1. CONTEXTE DE L'ÉVALUATION	3
2. MANDAT D'ÉVALUATION	3
3. DESTINATAIRES DE L'ÉVALUATION	3
4. COMPOSITION DU COMITÉ D'ÉVALUATION	4
CHAPITRE 2 : DESCRIPTION DU PROGRAMME	5
1. HISTORIQUE DU PROGRAMME	5
2. ENJEUX DE L'ÉVALUATION	6
3. BUDGET DU PROGRAMME	7
4. RAISON D'ÊTRE ET OBJECTIFS DU PROGRAMME	8
5. ACTIVITÉS DE MISE EN ŒUVRE	8
5.1. Responsabilités des parties	8
5.2. Conditions d'admissibilité	9
5.3. Temps accordé au programme	9
6. CLIENTÈLES VISÉES	9
7. MODÈLE LOGIQUE	9
CHAPITRE 3 : STRATÉGIE D'ÉVALUATION	11
1. PÉRIODE D'ÉVALUATION	11
2. ASPECTS DE L'ÉVALUATION	11
3. TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES	12
3.1. Analyse de la documentation	12
3.2. Enquêtes	12
3.3. La langue algonquine	13

4. TRAITEMENT DES DONNÉES ET RAPPORT D'ÉVALUATION	14
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION	15
1. ÉVALUATION DE LA PERTINENCE DU PROGRAMME	15
1.1. Quel est le portrait des élèves issus de l'immigration au Québec ?	15
1.2. Les problèmes et les besoins à l'origine du programme sont-ils toujours présents ?	24
1.3. Y a-t-il des mises à jour sur la situation de l'enseignement des langues d'origine et sur les travaux de recherche au regard du rôle de la langue et de la culture d'origine sur l'estime de soi et la réussite scolaire ?	28
2. ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION DU PROGRAMME	35
2.1. Quels sont les critères d'admissibilité des écoles et des commissions scolaires?	35
2.2. Comment les programmes locaux (PELO) sont-ils élaborés ?	36
2.3. De quelle manière les programmes sont-ils offerts ?	37
3. ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ ET DES EFFETS	42
3.1. Quels sont les extrants (résultats immédiats) du programme ?	43
3.2. Les élèves ayant bénéficié du PELO ont-ils amélioré la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine ?	50
3.3. Les élèves ayant bénéficié de PELO ont-ils développé des attitudes valorisantes à l'égard de leur société d'accueil et de leur culture d'origine?	51
CONCLUSION	53
BIBLIOGRAPHIE	54

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 :	Allocations budgétaires par commission scolaire, de 2003-2004 à 2007-2008	7
TABLEAU 2 :	Aspects de l'évaluation du PELO et questions associées aux aspects	12
TABLEAU 3 :	Résumé des groupes ciblés et des types de sondage envisagés	13
TABLEAU 4 :	Nombre d'élèves inscrits au PELO algonquin de 2002-2003 à 2007-2008	13
TABLEAU 5 :	Somme dépensée par élève, pour la commission scolaire Harricana, en 2007-2008	14
TABLEAU 6 :	Élèves issus de l'immigration, selon la génération d'immigrants et pourcentage par rapport à l'ensemble des élèves, en 1994-1995, 2003-2004 et 2007-2008	16
TABLEAU 7 :	Élèves issus de l'immigration, selon la langue d'enseignement, en 1994-1995	17
TABLEAU 8 :	Élèves issus de l'immigration, selon la langue d'enseignement, en 2007-2008	17
TABLEAU 9 :	Principaux lieux de naissance des élèves issus de l'immigration, en 1994-1995, 2003-2004, et 2007-2008	18
TABLEAU 10 :	Région administrative de résidence des élèves issus de l'immigration, en 1994-1995 et 2007-2008	19
TABLEAU 11 :	Élèves issus de l'immigration par rapport à l'ensemble des élèves de chaque région administrative, en 2003-2004 et 2007-2008	20
TABLEAU 12 :	Hausse (en nombre et en pourcentage) d'élèves issus de l'immigration, par région administrative de résidence, de 1994-1995 à 2007-2008	21
TABLEAU 13 :	Région administrative de résidence des élèves issus de l'immigration, selon la génération d'immigrants, en 2007-2008	22
TABLEAU 14 :	Élèves issus de l'immigration (1 ^{re} et 2 ^e génération) en retard scolaire, par rapport à l'ensemble des élèves, par ordre d'enseignement, en 2003-2004	24

TABLEAU 15: Élèves issus de l'immigration (1 ^{re} et 2 ^e génération) en retard scolaire, selon le nombre d'années de retard, par ordre d'enseignement, en 2007-2008	25
TABLEAU 16: Langues enseignées par commission scolaire, en 2007-2008	43
TABLEAU 17: Nombre d'élèves inscrits au PELO, selon les langues d'origine enseignées, de 2002-2003 à 2007-2008	45
TABLEAU 18: Nombre d'élèves inscrits au PELO, selon l'ordre d'enseignement, de 2002-2003 à 2007-2008	46
TABLEAU 19: Nombre d'élèves inscrits au PELO, par région administrative, en 2007-2008	47
TABLEAU 20: Somme dépensée par élève, par commission scolaire, en 2007-2008	47
TABLEAU 21: Nombre d'élèves inscrits au PELO, selon la génération d'immigrants et la langue d'enseignement, en 2007-2008	48
TABLEAU 22: Nombre d'élèves inscrits au PELO, selon la génération d'immigrants, en 1994-1995 et 2007-2008	49

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: Région de résidence des élèves issus de l'immigration, en 1994-1995 et 2007-2008	19
FIGURE 2: Nombre d'élèves inscrits au PELO depuis 1987-1988	44

INTRODUCTION

Financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) a été évalué au cours des années financières 2007-2008 et 2008-2009. Pour ce faire, un cadre d'évaluation a été préparé par le Service de la recherche et de l'évaluation, à la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DSRI). Cette proposition de cadre visait à préciser les principaux paramètres qui ont guidé le déroulement de l'évaluation du PELO.

Le présent rapport reprend la méthodologie d'évaluation. Il contient l'analyse de l'ensemble des données recueillies au cours de la démarche.

Ce rapport est divisé en quatre chapitres. Le chapitre 1 présente le contexte de l'évaluation. Le chapitre 2 fait la description du programme d'enseignement des langues d'origine. Le chapitre 3 décrit la stratégie d'évaluation et le chapitre 4 fait état des résultats de l'évaluation.

1

CONTEXTE DE L'ÉVALUATION

1 CONTEXTE DE L'ÉVALUATION

Le plan de modernisation 2004-2007, intitulé *Moderniser l'État – Pour des services de qualité aux citoyens* et rendu public en mai 2004, confirme la volonté gouvernementale d'améliorer la prestation de services aux citoyens et réitère l'importance de l'évaluation de programme et de la gestion axée sur les résultats. Il annonce que tous les programmes seront soumis à un examen triennal, qu'ils soient reconduits avec ou sans changement, et que cet examen comprendra une évaluation des résultats obtenus.

Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), ci-après nommé le Ministère, a élaboré une politique ainsi qu'un cadre de gestion relatifs à l'évaluation de programme. De plus, il a produit le Plan triennal d'évaluation de programme 2006-2009 dans lequel sont précisés les programmes ou mesures pour lesquels un cadre d'évaluation devra être préparé ou une évaluation, faite.

2 MANDAT D'ÉVALUATION

Le mandat consistant à évaluer le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) était prévu dans le Plan triennal d'évaluation de programme 2006-2009 du Ministère. Le Plan précise que le cadre d'évaluation et l'évaluation comme telle devaient être achevés au cours de l'année 2007-2008.

Comme le précise le cadre de gestion relatif à l'évaluation de programme du Ministère, afin de faire l'évaluation globale d'un programme, celui-ci doit être observé sous plusieurs aspects. Ces aspects sont la pertinence, l'implantation, l'efficacité et les effets du programme.

3 DESTINATAIRES DE L'ÉVALUATION

L'évaluation du PELO est attendue par les autorités du Ministère. La Direction des services aux communautés culturelles (DSCC), qui gère le programme, fait également partie des destinataires de la présente évaluation.

4 COMPOSITION DU COMITÉ D'ÉVALUATION

L'évaluation a été appuyée par un comité composé de représentants des parties prenantes au mandat. Ce comité est consultatif et sa participation, ponctuelle, selon les besoins exprimés par le ou les responsables de l'évaluation à la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI).

Le comité d'évaluation du PELO rassemble les personnes suivantes.

- M^{me} Diane Charest Présidente du comité et chef du Service de la recherche et de l'évaluation (DRSI) ;
- M^{me} Geneviève Rodrigue Service de la recherche et de l'évaluation (DRSI) ;
- M^{me} Claire Chamberland Direction des services aux communautés culturelles, MELS ;
- M^{me} Jacinthe Therrien Direction des services aux communautés culturelles, MELS ;
- M^{me} Irène Konecny Commission scolaire English-Montréal (jusqu'à juin 2008) ;
- M^{me} Marie-Andrée Veilleux Commission scolaire English-Montréal ;
- M. Réginald Fleury Commission scolaire de Montréal ;
- M^{me} Roma Medwid Commission scolaire English-Montréal (à partir d'août 2008) ;
- M. Yve Laviolette Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (à partir de septembre 2008) ;
- M^{me} Caroline Guay École des Nations (à partir de septembre 2008) ;
- M^{me} Isabelle Ouellette École Saints-Martyrs-Canadiens (à partir de septembre 2008) ;
- M^{me} Anne Alexandre Commission scolaire de Montréal (observatrice).

Le comité d'évaluation s'est réuni à trois reprises. À la première, pour présenter le cadre d'évaluation, à la deuxième, pour présenter les premiers résultats de l'évaluation du PELO, puis à la troisième, pour discuter de la version préliminaire du rapport d'évaluation.

2 DESCRIPTION DU PROGRAMME

1 HISTORIQUE DU PROGRAMME¹

Au cours des quatre dernières décennies, des bouleversements politiques et économiques ont provoqué de fortes poussées migratoires vers divers pays du globe. Ces événements ont accéléré la formation de sociétés pluriethniques composées de groupes d'individus aux modèles linguistiques et culturels extrêmement variés.

C'est ainsi qu'au Québec, et plus particulièrement à Montréal où s'installent la plupart des personnes qui immigreront, plusieurs dizaines de langues sont parlées. En 1995, les communautés culturelles autres que francophones et anglophones constituaient déjà plus du quart de la population. Inévitablement, l'école en vient à refléter cette transformation du milieu. Dans plusieurs écoles, les allophones sont majoritaires. En 2003-2004, 53 % des élèves (au préscolaire, au primaire et au secondaire) de l'île de Montréal étaient issus de l'immigration, tout comme 35 % des élèves de la région de Laval. (*Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport).

La présence de ces communautés constitue une source d'enrichissement pour la société d'accueil. Toutefois, elle peut soulever certains problèmes d'intégration.

Les enfants de personnes immigrantes sont partagés entre une double influence, celle des valeurs familiales et du milieu extrafamilial. Les écarts entre ces valeurs peuvent engendrer des conflits culturels chez l'enfant qui, en raison de la situation, éprouve de l'incertitude à propos de son identité. Le sentiment d'insécurité s'accroît lorsque l'enfant constate que le mode de vie du pays est rejeté par ses parents ou, inversement, que sa culture d'origine n'est ni acceptée ni comprise par son entourage extrafamilial.

En même temps, l'enfant se heurte souvent à des difficultés d'apprentissage liées, principalement, à une connaissance insuffisante de la langue seconde (ou de la langue d'enseignement)².

Au Québec, la mise en œuvre, en 1978, du Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) a été présentée comme la réalisation pédagogique d'une politique globale du gouvernement, qui était conscient des difficultés que doit affronter la population québécoise de langue et de culture autres que françaises. Au départ, le PELO visait le maintien d'un bilinguisme équilibré chez l'individu et d'un pluralisme culturel dans la société³.

1 La plupart des renseignements contenus dans la présente section proviennent du *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) : Pourquoi? Comment?*, Ministère de l'Éducation, 1995.

2 *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) : Pourquoi? Comment?*, p. 2. Dans les documents d'origine du programme, il était question de langue seconde pour représenter le français et l'anglais. L'expression utilisée maintenant est langue d'enseignement.

3 *Ibid.*, p. 3.

Les programmes d'enseignement des langues d'origine ont pour rôle de maintenir et d'améliorer les connaissances de base, les habiletés langagières particulières et les attitudes propres à rendre l'élève capable de s'intéresser à sa langue d'origine, d'apprécier sa culture et de s'identifier à cette dernière⁴.

Le PELO qui, au départ, ne s'adressait qu'aux élèves locuteurs de langues d'origine enseignées a été ouvert, en 1988-1989, aux autres élèves de l'école indépendamment de leur origine ethnique, rendant cette mesure moins «ghettoïsante». Cette ouverture avait pour but de favoriser des relations interethniques plus positives dans l'école et, à plus long terme, dans l'ensemble de la société québécoise.

Depuis 1994, les commissions scolaires qui donnaient le PELO l'année précédente disposent, pour celui-ci, de budgets récurrents qu'elles gèrent de façon autonome.

À l'heure actuelle, dix-sept programmes d'études de langues d'origine sont enseignés à des élèves du primaire et du secondaire. Les premiers programmes offerts ont été les programmes d'italien, de portugais, d'espagnol et de grec, préparés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Par la suite, d'autres programmes, conçus par les commissions scolaires, ont également été offerts ; il s'agit de programmes de chinois, de laotien, de vietnamien, de cambodgien, d'arabe, d'hébreu, de créole, d'algonquin, de turc et de hindi. Plus récemment, les programmes de tamoul, de bengali, de punjabi et de l'ourdou ont été instaurés dans certaines commissions scolaires.

La commission scolaire qui reçoit le financement pour cette mesure et qui désire offrir un cours PELO pour lequel il n'existe pas encore de programme d'études ministériel ou local, doit élaborer son nouveau programme et en faire parvenir, aux fins de renseignement, une copie à la Direction des services aux communautés culturelles⁵.

2 ENJEUX DE L'ÉVALUATION

Le PELO a été mis en œuvre dans les commissions scolaires de l'île de Montréal principalement. Or, de plus en plus de familles immigrantes s'installent en dehors de Montréal. Ainsi, d'autres commissions scolaires souhaiteraient bénéficier de ce programme, car une demande se fait de plus en plus présente.

En outre, dans le bassin de l'île de Montréal, la population de jeunes immigrants est composée de plus en plus de jeunes de la deuxième ou de la troisième génération. Même s'ils sont moins confrontés à des difficultés d'intégration que la génération qui les précède, leurs familles souhaitent tout de même qu'ils puissent suivre des cours favorisant l'amélioration et la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine.

Aussi, la Politique d'éducation scolaire et d'intégration interculturelle, adoptée en 1998, mentionne que le PELO, axé à l'origine sur le maintien de la langue en usage dans la famille, aurait intérêt à devenir un outil de plus pour soutenir les élèves nouvellement immigrants en difficulté d'intégration scolaire.

4 *Ibid.*, p. 5.

5 DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES, Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles, 2007-2008, p. 3.

En effet, lorsqu'elle est mieux maîtrisée que le français, la langue d'origine peut servir d'assise aux apprentissages qui n'ont pas été effectués dans les autres matières, en particulier le français, et contribuer à accélérer la mise à niveau de l'élève. Ces concepts ont fait l'objet d'une recension d'écrits dans le contexte de l'évaluation du programme.

3 BUDGET DU PROGRAMME

En 2007-2008, la somme accordée au programme était de 1,7 M\$. Cette somme a peu augmenté depuis 1998-1999 ; elle était alors de 1,4 M\$.

La totalité des sommes accordées au programme est distribuée chaque année, sur une base historique, à sept commissions scolaires, francophones et anglophones. Chaque commission scolaire reçoit environ la même somme d'une année à l'autre. La somme allouée doit servir à la rémunération du personnel enseignant et à l'achat de matériel didactique.

Le tableau 1 présente les sommes accordées à chaque commission scolaire dans le contexte du PELO, de 2003-2004 à 2007-2008. La Commission scolaire English-Montréal et la Commission scolaire de Montréal, à elles deux, reçoivent près de 81 % de l'ensemble de la subvention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2007-2008 et elles regroupent 82 % de la clientèle du PELO.

Tableau 1

Allocations budgétaires par commission scolaire, de 2003-2004 à 2007-2008

Secteur	Commissions scolaires	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Francophone	Pointe-de-l'Île	168 408 \$	169 190 \$	170 279 \$	177 244 \$	181 147 \$
	Montréal	546 399 \$	548 935 \$	552 468 \$	575 067 \$	587 730 \$
	Marguerite-Bourgeoys	77 719 \$	78 080 \$	78 583 \$	81 797 \$	83 598 \$
	Harricana	4 591 \$	4 612 \$	4 642 \$	4 832 \$	4 936 \$
Anglophone	English-Montréal	728 284 \$	731 665 \$	736 373 \$	766 495 \$	783 372 \$
	Lester-B.-Pearson	40 798 \$	40 986 \$	41 252 \$	42 939 \$	43 884 \$
	Sir-Wilfrid-Laurier	14 637 \$	14 705 \$	14 800 \$	15 405 \$	15 744 \$
	Total	1 580 835 \$	1 588 173 \$	1 598 397 \$	1 663 779 \$	1 700 413 \$

Source : Documentation de la DSCC, 2008.

4 RAISON D'ÊTRE ET OBJECTIFS DU PROGRAMME

Les jeunes issus de l'immigration affrontent souvent des difficultés plus ou moins grandes au cours de leur intégration dans leur société d'accueil. Ils sont à la recherche de leur identité et peuvent vivre des conflits en raison des écarts entre :

- les valeurs véhiculées par leurs familles et leur culture d'origine et celles de leur société d'accueil ;
- leur langue maternelle et la langue d'enseignement.

Aussi ces jeunes peuvent-ils éprouver des problèmes d'apprentissage liés, notamment, à une connaissance insuffisante de la langue d'enseignement.

À l'origine, lors de la mise en place du programme, on a tenu compte de certaines recherches qui tendaient à démontrer que :

- la jeune personne, éprouvant de la fierté au sujet de ses origines et de sa double appartenance, aurait un meilleur équilibre affectif qui lui permet une intégration harmonieuse ;
- la consolidation de la langue d'origine faciliterait son apprentissage dans toutes les matières ;
- l'acceptation par l'école de la culture de cette jeune personne aurait un effet thérapeutique sécurisant pour elle.

Lors de la mise en place du programme, le principal objectif du PELO était de permettre aux élèves issus de l'immigration d'améliorer la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine.

Par la suite, au moment de la mise en place du plan d'action de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), l'objectif suivant a été ajouté : appuyer les apprentissages scolaires des élèves immigrants nouvellement arrivés qui sont en situation de grand retard scolaire, tout en les amenant à s'intéresser à leur culture d'origine, à l'apprécier et à s'identifier à celle-ci.

5 ACTIVITÉS DE MISE EN ŒUVRE

5.1 RESPONSABILITÉS DES PARTIES

Mis à part la création des quatre premiers programmes, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport n'a pas rédigé d'autres programmes PELO. Chaque année, il est responsable du versement des allocations aux commissions scolaires. Le Ministère s'occupe également de faire le suivi du programme, à des fins administratives.

Les sept commissions scolaires qui bénéficient du programme définissent les critères d'admissibilité, se chargent de l'élaboration des nouveaux programmes locaux et mettent en œuvre les PELO, en collaboration avec les écoles participantes. Elles sont également responsables de l'embauche du personnel enseignant du PELO.

5.2 CONDITIONS D'ADMISSIBILITÉ

Les commissions scolaires définissent elles-mêmes les conditions nécessaires à l'ouverture et à la constitution de cours de langue d'origine dans les écoles francophones ou anglophones.

Cet enseignement, qui ne comprend ni celui du français ni celui de l'anglais, peut être étendu, depuis 1989, aux autres élèves de l'école, indépendamment de leur origine ethnique, dans la mesure où l'objectif général du programme est respecté et où les non-locuteurs ne représentent pas plus du tiers des élèves inscrits au cours. De plus, une ou un élève ne peut s'inscrire à plus d'un cours de langue d'origine.

5.3 TEMPS ACCORDÉ AU PROGRAMME

D'après le document intitulé *Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) : Pourquoi ? Comment ?* (1995), le temps consacré à l'apprentissage de la langue d'origine est généralement de quelque cent heures par année. La plupart du temps, ces cours extrascolaires sont donnés à raison de trente minutes par jour, avant ou après les heures de classe, ou le midi, à l'exclusion des samedis et dimanches. Dans de très rares cas, ils sont intégrés dans la grille des horaires.

6 CLIENTÈLES VISÉES

Le programme vise principalement les jeunes issus de l'immigration qui fréquentent une école publique primaire ou secondaire. Trois régions sont représentées : Montréal, Laval et Abitibi-Témiscamingue. Au moment de sa mise en œuvre, le PELO était offert par une seule commission scolaire, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). Au fil des années, le nombre d'élèves bénéficiant du PELO a connu une croissance allant jusqu'à 7 238 élèves en 2001-2002, dans les sept commissions scolaires.

Même si le programme s'adresse aux élèves du primaire et du secondaire, les élèves touchés par le PELO (96 % en 2007-2008) relèvent, en grande majorité, du primaire. Un certain nombre d'élèves du préscolaire ont également bénéficié du programme, bien que cela ne soit pas prévu dans le descriptif du programme.

7 MODÈLE LOGIQUE

Le modèle logique est une schématisation de la réalité du PELO. Il permet d'illustrer les liens entre sa raison d'être, ses cibles d'interventions et les résultats attendus. Le modèle logique permet de répondre aux questions suivantes :

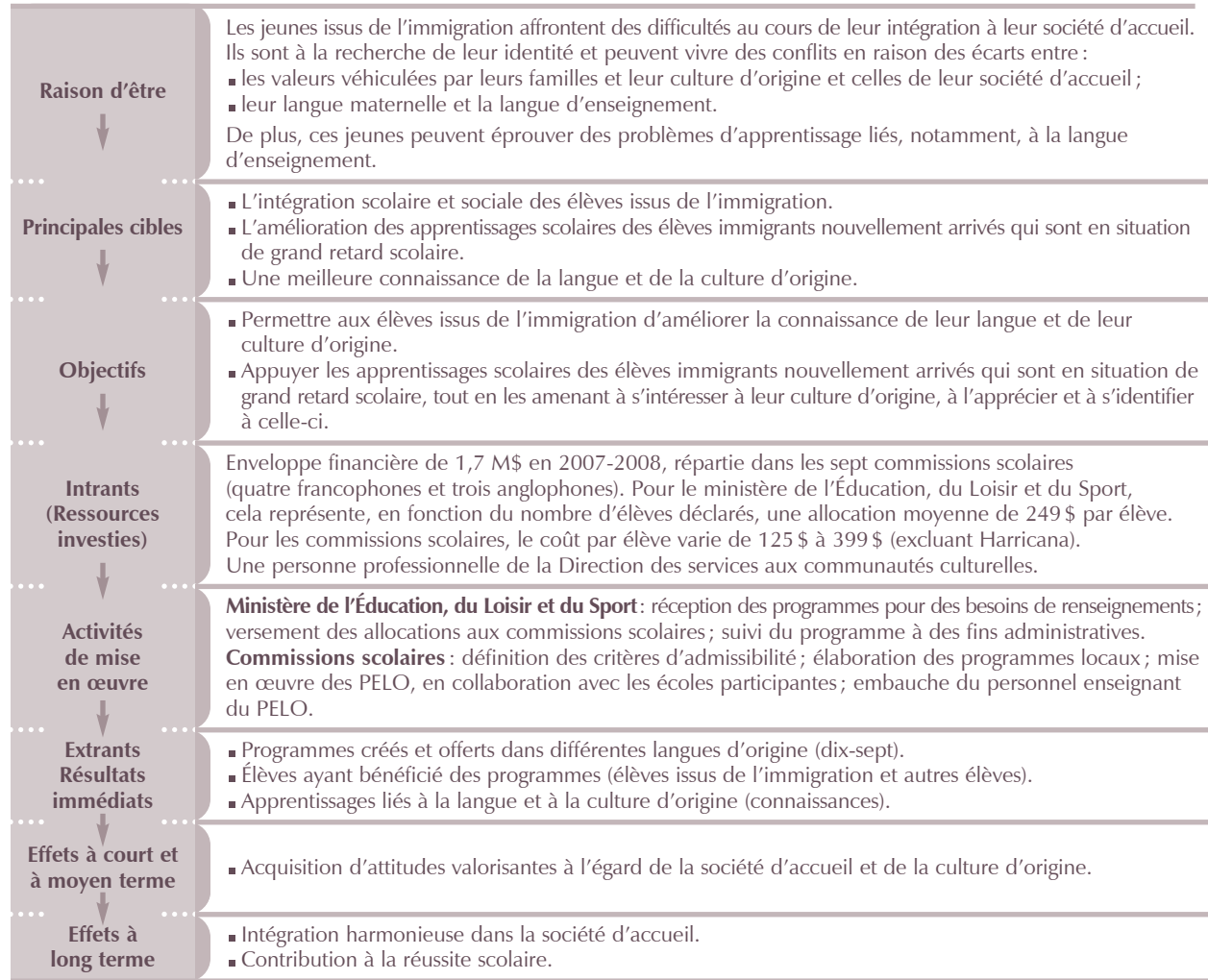
Pourquoi le programme existe-t-il ? (raison d'être) ;

Comment permet-il d'intervenir ? (intrants et activités) ;

Quels sont les résultats attendus à court, à moyen et à long terme ? (extrants et effets).

Le modèle logique du programme est présenté à la page suivante.

MODÈLE LOGIQUE DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE (PELO)



3 STRATÉGIE D'ÉVALUATION

1 PÉRIODE D'ÉVALUATION

L'évaluation du programme a porté, principalement, sur les six dernières années du PELO, soit sur celles allant de 2002-2003 à 2007-2008 ; occasionnellement, des données provenant d'années antérieures à 2002 ont été présentées. Pour le profil de l'immigration au Québec, l'analyse a porté, principalement, sur les années 1994-1995, 2003-2004 (données publiées dans le *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration*) et 2007-2008, données qui proviennent de la banque de données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

2 ASPECTS DE L'ÉVALUATION

De façon générale, les aspects de l'évaluation sont la pertinence, l'implantation, l'efficacité et les effets du programme. Afin d'éviter toute équivoque, nous préciserons ci-après ces termes.

L'évaluation de la pertinence vise à s'interroger sur la réponse aux besoins de la clientèle. Dans le cas d'un programme existant, cela permet de voir s'il est encore pertinent, compte tenu du nouveau contexte (étendue de l'immigration, renouveau pédagogique, etc.) ou encore pour repérer de nouveaux groupes cibles (besoins dans d'autres régions). L'évaluation de l'implantation sert à décrire le déroulement réel du programme. L'évaluation de l'efficacité permet de mesurer l'atteinte des objectifs à l'aide des résultats obtenus (extrants). Enfin, l'évaluation des effets s'apprécie par les retombées des activités du programme sur les groupes visés et par leurs répercussions sur l'environnement.

Pour pouvoir évaluer le programme, nous avons associé des questions d'évaluation aux différents aspects, en vue de porter un jugement sur une situation ou une variable. Le tableau suivant énumère les questions d'évaluation pour chaque aspect.

Tableau 2**Aspects de l'évaluation du PELO et questions associées aux aspects**

Aspects de l'évaluation	Questions d'évaluation
Pertinence	<p>Quel est le portrait des élèves issus de l'immigration au Québec?</p> <p>Les problèmes et les besoins à l'origine du programme sont-ils toujours présents?</p> <p>Y a-t-il des mises à jour sur la situation de l'enseignement des langues d'origine et sur les travaux de recherche au regard du rôle de la langue et de la culture d'origine sur l'estime de soi et la réussite scolaire?</p>
Implantation	<p>Quels sont les critères d'admissibilité des écoles et des commissions scolaires?</p> <p>Comment sont élaborés les programmes locaux (PELO)?</p> <p>De quelle manière sont offerts les programmes?</p>
Efficacité	<p>Quels sont les extrants (résultats immédiats) du programme?</p> <p>Les élèves ayant bénéficié du PELO ont-ils amélioré la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine?</p> <p>Les élèves immigrants nouvellement arrivés et ayant bénéficié du PELO ont-ils amélioré leurs apprentissages scolaires dans les autres matières?</p>
Effets	<p>Les élèves immigrants ayant bénéficié du PELO ont-ils développé des attitudes valorisantes à l'égard de leur société d'accueil et de leur culture d'origine?</p> <p>Le PELO a-t-il contribué à la réussite scolaire des élèves qui en bénéficient?</p>

3 TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans le but de mener à terme la présente évaluation, deux méthodes de collecte de données ont été utilisées. Ce sont la recherche documentaire et l'enquête auprès de personnes impliquées dans le programme.

3.1 ANALYSE DE LA DOCUMENTATION

Une revue documentaire des écrits pertinents (documents fournis par la Direction des services aux communautés culturelles [DSCC], programmes des commissions scolaires fournis à la DSCC, consultation de sites ciblés dans Internet, banques de données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, autre documentation, etc.) a permis d'alimenter une grande partie des observations qui font partie du rapport d'évaluation.

3.2 ENQUÊTES

Des enquêtes téléphoniques ont été faites auprès des représentants du PELO dans les commissions scolaires qui offrent le programme. De plus, six groupes de discussion ont eu lieu avec 36 personnes qui enseignent au PELO, afin de mieux comprendre comment se déroulent les activités d'enseignement.

Tableau 3**Résumé des groupes ciblés et des types de sondage envisagés**

Groupes ciblés	N ^{bre} de personnes consultées	Type de sondage réalisé
Représentants du PELO dans six commissions scolaires participantes	6 représentants	Entrevue téléphonique
Représentants des personnes enseignant au PELO	6 groupes de 7 à 10 personnes, soit un groupe par commission scolaire (total = 36 personnes)	Groupe de discussion

3.3 LA LANGUE ALGONQUINE

Depuis 1985-1986, le PELO algonquin est offert à l'intérieur du programme, et ce, sur la base des mêmes objectifs que ceux des autres langues. Toutefois, la situation de la langue algonquine n'a pas fait l'objet de la présente évaluation. En effet, plusieurs raisons ont justifié cette décision, entre autres le fait que cette langue ne fait pas partie des langues d'immigration au Québec⁶, et que le nombre d'élèves qui en bénéficient est peu élevé. Ainsi, la personne responsable à la Commission scolaire Harricana et le personnel enseignant du PELO algonquin n'ont pas été consultés dans le contexte de l'évaluation de ce programme.

La présente section donne un aperçu des résultats du PELO algonquin. Il faut noter, toutefois, que les données d'ensemble du programme, présentées à la section 4.3, comprennent les données du PELO algonquin, par souci d'uniformisation des données.

Le tableau suivant nous informe qu'au cours des six dernières années, de 20 à 61 élèves du secondaire ont bénéficié du PELO algonquin, dans deux écoles de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. En 2007-2008, cela représente 0,8% de l'ensemble des élèves inscrits au PELO (53/6 832).

Tableau 4**Nombre d'élèves inscrits au PELO algonquin, de 2002-2003 à 2007-2008**

Langue enseignée	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	Variation de 2002-2003 à 2007-2008
Algonquin	22	20	31	27	61	53	+31

En 2007-2008, la Commission scolaire Harricana a reçu une subvention de 4 938 \$, soit une dépense moyenne de 93 \$ par élève.

6 Il s'agit plutôt d'une langue des Premières Nations.

Tableau 5**Somme dépensée par élève, pour la commission scolaire Harricana, en 2007-2008**

Commission scolaire	Subvention 2007-2008	Élèves	Somme par élève
Harricana	4 938 \$	53	93,17 \$

4 TRAITEMENT DES DONNÉES ET RAPPORT D'ÉVALUATION

L'information provenant des entrevues et des groupes de discussion a été compilée, puis traitée sous forme d'analyse de contenu. L'ensemble des renseignements recueillis a été analysé par la responsable de l'évaluation du PELO. Le rapport préliminaire d'évaluation, comprenant une analyse de l'ensemble des données recueillies, a été présenté aux membres du comité d'évaluation. Par la suite, le rapport final sera transmis au comité d'évaluation, puis déposé au bureau du sous-ministre, afin de l'informer des principales constatations du rapport et des pistes d'amélioration proposées.

4 L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

1 ÉVALUATION DE LA PERTINENCE DU PROGRAMME

L'évaluation de la pertinence du PELO se mesure, principalement, par la réponse aux besoins de la clientèle. Dans ce cas-ci, ces usagers sont des élèves issus de l'immigration qui résident au Québec. Dans la première partie du présent chapitre, il sera question du portrait, sur le plan scolaire, des élèves issus de l'immigration au Québec. L'objectif est de voir quel est le bassin de clientèle potentielle pour un programme comme le PELO. Dans la deuxième partie du chapitre, l'objectif est de mieux circonscrire les besoins et les défis des élèves issus de l'immigration dans le système scolaire actuel et de les comparer aux besoins identifiés au départ par le programme. De nouveaux besoins ou défis vécus par les élèves seront également énoncés.

1.1 QUEL EST LE PORTRAIT DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION AU QUÉBEC?

La présente section a pour but de mieux connaître la situation actuelle des élèves québécois issus de l'immigration. Pour ce faire, une mise à jour de plusieurs données du document intitulé *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004* a été faite.

Au Québec, en 1994-1995, 158 910 élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire étaient issus de l'immigration, de première et de deuxième génération⁷, dont 39 % (61 630 élèves) étaient de première génération. Sur les 158 910 élèves, 135 489 fréquentaient le secteur public, dont 40 %, soit 54 589 élèves, étaient de première génération.

En 2003-2004, 201 314 élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire étaient issus de l'immigration de première et de deuxième génération, dont près de 70 000 étaient de première génération (34 %). Sur les 201 314 élèves, 171 020 fréquentaient le secteur public, dont 35 %, soit 59 933 élèves, étaient de première génération.

⁷ Les élèves issus de l'immigration de première génération sont des élèves nés à l'extérieur du Québec. Les élèves de deuxième génération sont des élèves nés au Canada dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada ou des élèves nés au Canada de langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Pour l'ensemble des tableaux de la présente section, lorsque l'on fait référence aux élèves issus de l'immigration, il s'agit de la première et de la deuxième génération, même si cela n'est pas indiqué comme tel.

En 2007-2008, près de 216 000 élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire sont issus de l'immigration de première et de deuxième génération, dont 35 % (76 000 élèves) sont de première génération. Sur les 216 000 élèves, 181 811 fréquentaient le secteur public, dont 36 %, soit 65 100, étaient des élèves de première génération.

De 2003-2004 à 2007-2008, le nombre total d'élèves issus de l'immigration au Québec a augmenté de 14 678, soit une hausse de 7,3 %. Ceux-ci représentaient près du cinquième (18 %) de l'ensemble des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire, en 2003-2004. Quatre ans plus tard, soit en 2007-2008, ce pourcentage est passé à près de 21 %.

Tableau 6

Élèves issus de l'immigration, selon la génération d'immigrants et pourcentage par rapport à l'ensemble des élèves, en 1994-1995, 2003-2004 et 2007-2008

Élèves	1994-1995		2003-2004		2007-2008	
	N	%	N	%	N	%
Total des élèves issus de l'immigration	158 910	14 %	201 314	18 %	215 992	21 %
1 ^{re} génération	61 630	5 %	69 398	6 %	76 092	7 %
2 ^e génération	97 280	9 %	131 916	12 %	139 900	13 %
Autres élèves	997 544	86 %	909 645	82 %	833 859	79 %
Ensemble des élèves	1 156 454	100 %	1 110 959	100 %	1 049 851	100 %

Source : *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004* et Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, 2008.

La langue d'enseignement

Les deux tableaux suivants présentent une répartition des élèves issus de l'immigration en fonction de leur palier de génération et de la langue d'enseignement.

La majorité des élèves issus de l'immigration (75 % en 1994-1995 et 79 % en 2007-2008) dispose du français comme langue d'enseignement, et de façon encore plus marquée chez les élèves de première génération d'immigrants (environ 90 %). De plus, d'après la banque de données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2,9 % (soit 4 577 élèves) des élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération bénéficiaient du programme PELO en 1994-1995 et 2,4 % en 2007-2008 (5 221 élèves). Il est donc possible de voir que la proportion d'élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération qui s'inscrivent au PELO tend à diminuer depuis 1994-1995, et ce, surtout chez les élèves de première génération (1 304 élèves en 1994-1995 jusqu'à 1 194 élèves en 2007-2008).

Le PELO est offert aux élèves du secteur francophone autant qu'à ceux du secteur anglophone. Rappelons au lecteur que le PELO offre également de l'enseignement des langues d'origine à des élèves issus de l'immigration de troisième génération (ou plus), de même qu'à des élèves non locuteurs, qui ne sont pas répertoriés ici (Québécois d'origine canadienne-française ou locuteur d'une autre langue que la langue d'origine enseignée), ce qui peut expliquer la différence du nombre d'inscriptions (voir le tableau 17). Les données spécifiques relatives aux inscriptions au programme PELO font l'objet de la section 4.3.1 du présent rapport.

Tableau 7**Élèves issus de l'immigration, selon la langue d'enseignement, en 1994-1995**

Langue d'enseignement des élèves issus de l'immigration	1 ^{re} génération		2 ^e génération		Total	
	N	%	N	%	N	%
Français et langue d'origine (PELO)	1 258	2,0	1 090	1,1	2 348	1,5
Anglais et langue d'origine (PELO)	46	0,1	2 183	2,2	2 229	1,4
Français seulement	54 677	88,7	64 992	66,8	119 669	75,3
Anglais seulement	5 649	9,2	29 015	29,8	34 664	21,8
Total des élèves	61 630	100,0	97 280	100,0	158 910	100,0

Source : *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004.*

Tableau 8**Élèves issus de l'immigration, selon la langue d'enseignement, en 2007-2008**

Langue d'enseignement des élèves issus de l'immigration	1 ^{re} génération		2 ^e génération		Total	
	N	%	N	%	N	%
Français et langue d'origine (PELO)	1 110	1,5	1 527	1,1	2 637	1,2
Anglais et langue d'origine (PELO)	84	0,1	2 500	1,8	2 584	1,2
Français seulement	68 951	90,6	100 909	72,1	169 860	78,6
Anglais seulement	5 946	7,8	34 961	25,0	40 907	18,9
Total des élèves	76 091	100,0	139 897	100,0	215 988	100,0

Source : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, 2008.

Note : Quatre élèves (un de la première génération et trois de la deuxième génération) n'ont pas été inclus dans ce tableau puisqu'ils étaient inscrits à une langue autochtone seulement.

Lieux de naissance des élèves issus de l'immigration

Le tableau 9 fait état des lieux de naissance des élèves issus de l'immigration. En 1994-1995, parmi l'ensemble des élèves issus de l'immigration, 93 600 d'entre eux étaient nés au Québec (59% de l'ensemble); en 2007-2008, il y en avait 41 000 de plus, soit 134 200 (62% de l'ensemble). Pour cette dernière année, les régions d'où venaient (lieu de naissance) en plus grand nombre les élèves sont l'Afrique du Nord, l'Asie orientale et l'Europe occidentale.

Évolution de l'origine des élèves

Dans ce même tableau, nous pouvons également constater une évolution en ce qui concerne les lieux de naissance des élèves issus de l'immigration, de 1994-1995 à 2007-2008. Par exemple, pour la première année mentionnée, 4,6% des élèves étaient nés dans les Caraïbes et les Bermudes (1^{er} rang après le Québec), alors que cette région arrive en 5^e position en 2007-2008, avec une proportion de 2,8%. À l'inverse, seulement 1,7% des élèves étaient nés en Afrique du Nord en 1994-1995, alors que cette région se retrouve au 1^{er} rang après le Québec en 2007-2008, avec une proportion de 4,4%.

Tableau 9**Principaux lieux de naissance des élèves issus de l'immigration, en 1994-1995, 2003-2004 et 2007-2008**

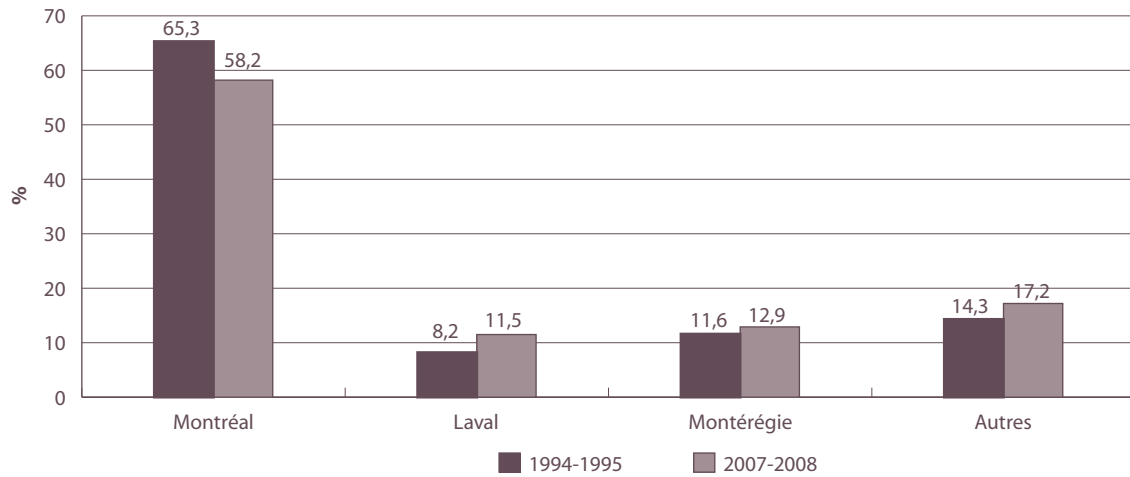
Lieu de naissance	1994-1995		2003-2004		2007-2008	
	N	%	N	%	N	%
Québec	93 589	58,9	126 940	63,1	134 231	62,1
Caraïbes et Bermudes	7 253	4,6	6 378	3,2	6 065	2,8
Moyen-Orient	6 803	4,3	4 365	2,2	4 358	2,0
Asie du Sud-Est	4 948	3,1	2 454	1,2	2 487	1,2
Amérique centrale	4 916	3,1	3 327	1,7	4 175	1,9
Europe orientale	4 741	3,0	6 219	3,1	7 025	3,3
Europe occidentale	4 614	2,9	7 115	3,5	7 500	3,5
Asie orientale	4 128	2,6	7 732	3,8	8 897	4,1
Afrique du Nord	2 659	1,7	6 910	3,4	9 466	4,4
Autres	25 018	15,8	29 874	14,8	31 788	14,7
Total	158 669	100,0	201 314	100,0	215 992	100,0

Source : *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004* et Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, 2008.

Région de résidence des élèves issus de l'immigration

Comme l'illustre la figure 1, en 1994-1995, 65% des élèves issus de l'immigration au Québec habitent dans la région administrative de Montréal, alors que 12% habitent la Montérégie et 8%, la région de Laval. Les 14% restants se répartissent dans les 14 autres régions du Québec. En 2007-2008, 58% des élèves issus de l'immigration habitent la région de Montréal, 13% habitent la Montérégie et 12%, la région de Laval. Les 17% restants se partagent les 14 autres régions du Québec.

Même si la région de Montréal continue d'accueillir le plus grand nombre d'immigrants au Québec, elle voit son pourcentage d'élèves immigrants qui y résident diminuer (- 7 points de pourcentage), au profit de la région de Laval (+ 3,3 points de pourcentage), des autres régions (+ 1,7 point de pourcentage) et, dans une moindre mesure, de la Montérégie (+ 1,3 point de pourcentage). Le tableau qui suit montre ces données dans le détail.

FIGURE 1**Région de résidence des élèves issus de l'immigration, en 1994-1995 et 2007-2008****Tableau 10****Région administrative de résidence des élèves issus de l'immigration, en 1994-1995 et 2007-2008**

Région de résidence	1994-1995		2007-2008		Variation de 1994-1995 à 2007-2008*
	N	%	N	%	
Montréal	103 733	65,3	125 668	58,2	-7,1
Laval	13 070	8,2	24 884	11,5	+3,3
Montérégie	18 501	11,6	27 763	12,9	+1,3
Outaouais	3 904	2,5	6 888	3,4	+0,9
Capitale-Nationale	3 776	2,4	6 244	3,1	+0,7
Autres	15 013	9,4	23 944	11,1	+1,7
Valeur manquante	913	0,6	601	0,3	--
Total	158 910	100,0	215 992	100,0	--

Source : *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004* et Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, 2008.

* Points de pourcentage.

Pourcentage d'élèves immigrants dans les régions du Québec

Le tableau suivant nous informe qu'en 2003-2004, 53 % de l'ensemble des élèves de la région de Montréal étaient issus de l'immigration, tout comme 35 % à Laval, 13 % en Outaouais et 11 % en Montérégie. À cette période, ces quatre régions administratives couvraient 88 % de l'ensemble des élèves issus de l'immigration au Québec. Les régions de la Capitale-Nationale, de l'Estrie et des Laurentides avaient chacune 7 % de l'ensemble de leurs élèves qui, à ce moment, étaient issus de l'immigration.

En 2007-2008, 56 % de l'ensemble des élèves de la région de Montréal sont issus de l'immigration, tout comme 44 % le sont à Laval, 16 %, en Outaouais, et 13 %, en Montérégie. Ces quatre régions administratives regroupent maintenant 86 % des élèves issus de l'immigration au Québec. Les régions de la Capitale-Nationale, de l'Estrie et des Laurentides ont, respectivement, 9 %, 8 % et 8 % de l'ensemble de leurs élèves qui sont issus de l'immigration.

Tableau 11

Élèves issus de l'immigration par rapport à l'ensemble des élèves de chaque région administrative, en 2003-2004 et 2007-2008

Région de résidence	2003-2004			2007-2008		
	N ^{bre} d'élèves immigrants	N ^{bre} total d'élèves	% des immigrants sur le total des élèves	N ^{bre} d'élèves immigrants	N ^{bre} total d'élèves	% des immigrants sur le total des élèves
Bas-Saint-Laurent	581	28 684	2,03	714	25 429	2,81
Saguenay–Lac-Saint-Jean	840	42 115	1,99	927	36 606	2,53
Capitale-Nationale	6 244	84 053	7,43	7 267	79 083	9,19
Mauricie	829	34 784	2,38	1 013	31 753	3,19
Estrie	2 955	44 400	6,66	3 406	42 198	8,07
Montréal	126 533	237 514	53,27	125 668	225 913	55,63
Outaouais	6 888	53 551	12,86	8 197	50 298	16,30
Abitibi-Témiscamingue	346	24 227	1,43	497	21 492	2,31
Côte-Nord	210	15 588	1,35	231	13 260	1,74
Nord-du-Québec	65	9 434	0,69	82	9 345	0,88
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	174	12 977	1,34	253	11 732	2,16
Chaudière-Appalaches	1 856	60 520	3,07	2 168	56 150	3,86
Laval	19 709	56 001	35,19	24 884	56 262	44,23
Lanaudière	2 954	71 324	4,14	4 351	68 359	6,36
Laurentides	5 410	82 277	6,58	6 679	80 675	8,28
Montérégie	23 866	215 490	11,08	27 763	206 626	13,44
Centre-du-Québec	1 037	34 430	3,01	1 291	32 973	3,92
Valeur manquante	817	3 590	22,76	601	1 697	35,42
Total	201 314	1 110 959	18,12	215 992	1 049 851	19,18

Source : *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004* et Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, 2008.

Hausse d'élèves issus de l'immigration dans l'ensemble des régions du Québec

Le tableau 12 présente la répartition de la hausse des immigrants de 1994-1995 à 2007-2008, au Québec et par région administrative. L'augmentation du nombre d'élèves issus de l'immigration a été ventilée en fonction des régions administratives en ayant le plus grand nombre. Dans la région de Montréal, une hausse de 21 % a été notée, alors qu'à Laval et en Montérégie, des hausses respectives de 90 % et de 50 % ont été observées. L'Outaouais et la Capitale-Nationale ont également connu des hausses importantes, bien que le nombre d'immigrants y soit moins élevé. Dans l'ensemble des autres régions, le nombre d'élèves issus de l'immigration a augmenté de 44 %, de 1994-1995 à 2007-2008. Dans ces nouvelles régions émergentes, des besoins nécessitant de faire appel au PELO pourraient apparaître.

Tableau 12

Hausse (en nombre et en pourcentage) d'élèves issus de l'immigration, par région administrative de résidence, de 1994-1995 à 2007-2008

Région de résidence	1994-1995	2007-2008	Hausse en nombre	Hausse en %
Montréal	103 733	125 668	21 935	+21 %
Laval	13 070	24 884	11 814	+90 %
Montérégie	18 501	27 763	9 262	+50 %
Outaouais	3 904	8 197	4 293	+110 %
Capitale-Nationale	3 776	7 267	3 491	+92 %
Autres régions	15 013	21 612	6 599	+44 %
Valeur manquante	913	601	--	--
Total	158 910	215 992	57 082	+36 %

Source : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, 2008.

De manière plus spécifique, le tableau 13 nous informe que la région de Laval compte près de quatre fois plus d'immigrants de deuxième génération que de première génération, situation qui est particulière à cette région. Dans les régions de Montréal, de la Montérégie et de l'Outaouais, nous observons environ deux fois plus d'immigrants de deuxième génération que de première génération. Les autres régions, tout comme la région de la Capitale-Nationale, comptent un grand nombre d'élèves d'immigration récente (19,4 % de l'ensemble des immigrants de première génération).

Tableau 13**Région administrative de résidence des élèves issus de l'immigration selon la génération d'immigrants, en 2007-2008**

Région de résidence	1 ^{re} génération		2 ^e génération		Total	
	N	%	N	%	N	%
Montréal	43 009	56,5	82 659	59,1	125 668	58,2
Laval	5 286	6,9	19 598	14,0	24 884	11,5
Montérégie	10 057	13,2	17 706	12,7	27 763	12,9
Outaouais	2 618	3,4	5 579	4,0	8 197	3,8
Capitale-Nationale	4 006	5,3	3 261	2,3	7 267	3,4
Autres régions	10 740	14,1	10 872	7,8	21 612	10,0
Valeur manquante	376	0,5	225	0,2	601	0,3
Total	76 092	100,0	139 900	100,0	215 992	100,0

Source : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, 2008.

Initiatives pour la régionalisation de l'immigration au Québec

Le Québec reconnaît de plus en plus l'apport de l'immigration à son développement. Premièrement, la nouvelle *Politique nationale de la ruralité* 2007-2014 a obtenu l'engagement du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) de poursuivre l'élaboration de plans d'action régionaux pour favoriser l'établissement durable d'immigrants en région. Les objectifs visés sont la promotion des régions auprès des immigrants, l'attraction des groupes immigrants, le soutien à l'accès au marché du travail et au développement de l'employabilité des personnes immigrantes et le rapprochement interculturel. Par ailleurs, le *Plan d'action 2004-2007, Des valeurs partagées, des intérêts communs* du MICC reconnaît l'importance à la fois de l'immigration, de l'intégration réussie des nouveaux arrivants, et des relations interculturelles harmonieuses. L'Axe 5 du *Plan d'action* encourage la régionalisation de l'immigration, afin que celle-ci devienne un enjeu de première importance dans la croissance des régions. Celles-ci doivent se charger de l'attraction, de l'accueil et de l'intégration des nouveaux arrivants en fonction de leur réalité et de leurs besoins en main-d'œuvre. Par conséquent et pour ce faire, chaque région a été invitée à produire son propre plan d'action.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a réagi au plan d'action précité en proposant de « [r]enforcer la responsabilité des commissions scolaires en matière d'accueil et d'intégration dans leur région, sur le plan éducatif des personnes immigrantes d'âge scolaire⁸ ». Dans cette action, un certain nombre d'activités ont été mises de l'avant; par exemple, mettre en place une table de concertation des

8 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Projet gouvernemental d'autonomie régionale et municipale. Réponse du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) aux propositions des conférences régionales des élus (CRE), présentation à la Table Québec-régions (TQR), le 9 février 2006.

commissions scolaires, dans chaque région où ces dernières le souhaitent, en vue d'accroître et de consolider l'accueil et les services aux personnes immigrantes d'âge scolaire, dresser un portrait régional des services offerts aux personnes immigrantes par les organismes scolaires et favoriser, par diverses actions dans les milieux scolaires, l'ouverture à la diversité. Un programme comme le PELO pourrait contribuer à la concrétisation de ce Plan d'action et à l'établissement des nouveaux arrivants dans les différentes régions du Québec, en offrant sur une plus grande étendue l'enseignement des langues d'origine.

FAITS SAILLANTS 4.1.1 LE PROFIL DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

La proportion d'élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération qui s'inscrivent au PELO tend à diminuer depuis 1994-1995, et ce, surtout chez les élèves du secteur francophone et chez les élèves de première génération d'immigrants.

De 1994-1995 à 2007-2008, la proportion d'élèves issus de l'immigration et nés au Québec augmente. Le pourcentage est passé de 59 % à 62 % de l'ensemble des élèves issus de l'immigration. De plus, les élèves ne viennent plus des mêmes pays que ceux d'où ils venaient il y a treize ans. En 1994-1995, les élèves venaient davantage des Caraïbes et des Bermudes (Haïti, les Antilles, etc.) et du Moyen-Orient (Iraq, Liban, etc.), alors qu'en 2007-2008, ils viennent davantage de l'Afrique du Nord (Algérie, Tunisie, Maroc, etc.) et de l'Asie orientale (Chine, Corée du Nord et du Sud, etc.).

Les élèves issus de l'immigration habitent toujours majoritairement dans la région de Montréal, mais la proportion diminue (65 % en 1994-1995 et 58 % en 2007-2008). Proportionnellement à leur population, plusieurs régions du Québec connaissent une augmentation d'élèves immigrants plus grande que celle de la région de Montréal. En effet, 44 % des élèves issus de l'immigration de première génération habitent une autre région que celle de Montréal.

Le Québec reconnaît de plus en plus l'apport de l'immigration à son développement. Premièrement, la nouvelle *Politique nationale de la ruralité 2007-2014* a obtenu l'engagement du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) de poursuivre l'élaboration de plans d'action régionaux pour favoriser l'établissement durable d'immigrants en région. Les objectifs visés sont la promotion des régions auprès des immigrants, l'attraction des groupes immigrants, le soutien pour l'accès au marché du travail et pour le développement de l'employabilité des personnes immigrantes, et le rapprochement interculturel. Par ailleurs, le *Plan d'action 2004-2007, Des valeurs partagées, des intérêts communs* reconnaît l'importance à la fois de l'immigration, de l'intégration réussie des nouveaux arrivants, et des relations interculturelles harmonieuses. L'Axe 5 du *Plan d'action* encourage la régionalisation de l'immigration, afin que celle-ci devienne un enjeu de première importance dans la croissance des régions. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a réagi à ce Plan d'action en proposant de «[r]enforcer la responsabilité des commissions scolaires en matière d'accueil et d'intégration dans leur région, sur le plan éducatif des personnes immigrantes d'âge scolaire». Un programme comme le PELO pourrait contribuer à la concrétisation de ce Plan d'action et à l'établissement des nouveaux arrivants dans les différentes régions du Québec, en offrant l'enseignement des langues d'origine sur une plus grande étendue.

1.2 LES PROBLÈMES ET LES BESOINS À L'ORIGINE DU PROGRAMME SONT-ILS TOUJOURS PRÉSENTS ?

La présente section fait état de la situation des élèves issus de l'immigration qui s'intègrent au système scolaire québécois. L'objectif de la présente section est de mieux circonscrire, dans le système scolaire actuel, les besoins et les défis des élèves issus de l'immigration et de les comparer aux besoins identifiés, au départ, par le programme. De nouveaux besoins ou défis vécus par les élèves seront également énoncés.

Élèves immigrants en retard scolaire

Le tableau 14 nous indique qu'en 2003-2004, le tiers des élèves issus de l'immigration du secondaire était en retard par rapport à l'âge normal (âge qu'un enfant aurait s'il suivait le parcours scolaire sans redoubler). Par contre, les élèves de la deuxième génération (tous niveaux confondus) sont moins en retard que l'ensemble des élèves du système scolaire (13,6 % contre 16,7 % pour l'ensemble des élèves), ce qui semble dénoter une bonne adaptation de ces groupes au système scolaire québécois.

Tableau 14

Élèves issus de l'immigration (1^{re} et 2^e génération) en retard scolaire, par rapport à l'ensemble des élèves, par ordre d'enseignement, en 2003-2004

	Préscolaire (%)	Primaire (%)	Secondaire (%)	Total (%)
En retard	1,0	13,0	32,5	19,9
1 ^{re} génération	1,5	21,9	45,6	31,8
2 ^e génération	0,8	9,2	23,5	13,6
Ensemble des élèves	0,9	10,2	27,5	16,7

Source : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, 2008.

Dans la pratique, un élève issu de l'immigration qui accuse un retard scolaire d'une année n'est pas considéré comme étant en retard. Par ailleurs, l'élève immigrant en situation de grand retard scolaire est un jeune qui, âgé de 9 ans ou plus à son arrivée au Québec, accuse trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doit être considéré comme étant en difficulté d'intégration scolaire⁹. Il s'agit d'un élève qui a été peu scolarisé ou ne l'a pas été, qui a subi des interruptions de scolarité dans son pays d'origine, qui a connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec. Dans le milieu scolaire, le terme « sous-scolarisé » est utilisé pour qualifier un tel élève. Les défis des élèves sous-scolarisés à leur arrivée au Québec peuvent différer de ceux des élèves qui ont accumulé du retard scolaire au fil des années.

Comme l'historique du programme le mentionnait, en 1998, un nouvel objectif visant l'aide aux élèves immigrants qui arrivent avec un grand retard scolaire a été ajouté dans le PELO, dans le contexte de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Les besoins de ces groupes devaient donc être l'une des principales préoccupations de ce programme. L'analyse des données ne nous a pas permis de conclure que cet objectif a été mis en œuvre.

⁹ DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES, Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles, 2007-2008.

En ce qui concerne les élèves issus de l'immigration qui sont en grand retard scolaire, le tableau 15 indique qu'en 2007-2008, 0,4% des élèves du primaire et 2,5% des élèves du secondaire sont considérés comme étant dans cette situation¹⁰. Cela correspond à 392 élèves au primaire et à 2 324, au secondaire (donnée non présentée). En général, indépendamment de l'intensité du retard, les élèves issus de l'immigration de première génération sont plus nombreux à être en retard scolaire que les élèves de deuxième génération, tout comme les élèves du secondaire par rapport à ceux du primaire.

Tableau 15

Élèves issus de l'immigration (1^{re} et 2^e génération) en retard scolaire, selon le nombre d'années de retard, par ordre d'enseignement, en 2007-2008

	Préscolaire (%)	Primaire (%)	Secondaire (%)	Total (%)
Aucun retard	99,0	91,4	73,4	84,3
1 ^{re} génération	98,8	86,9	62,6	76,6
2 ^e génération	99,1	93,7	79,8	88,5
Une année de retard	1,0	7,5	17,8	11,4
1 ^{re} génération	1,2	11,3	24,1	16,4
2 ^e génération	0,9	5,5	14,1	8,6
Deux années de retard	-	0,8	6,3	3,1
1 ^{re} génération	-	1,3	9,2	4,8
2 ^e génération	-	0,6	4,6	2,1
Trois années de retard ou plus	-	0,4	2,5	1,3
1 ^{re} génération	-	0,5	4,1	2,2
2 ^e génération	-	0,3	1,5	0,8

Source : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, 2008.

Identification des défis vécus par les élèves issus de l'immigration

D'après les entrevues menées auprès des responsables du PELO dans cinq commissions scolaires, les principaux défis que vivent les élèves issus de l'immigration se concentrent autour de trois thèmes : l'apprentissage des langues, les différences culturelles et l'intégration, et le contexte d'adaptation.

L'apprentissage des langues

- 1) Le défi des élèves dont la langue d'origine est très différente de la langue d'accueil est plus grand. À Montréal, de plus en plus d'élèves n'ont pas le français comme langue d'origine. (Trois mentions)
- 2) Les élèves sont en situation d'adaptation sociale et scolaire. Dans le secteur anglophone, en contexte d'immersion, ils doivent apprendre l'anglais et le français, en plus de leur langue d'origine (surtout en ce qui concerne les élèves immigrants de première génération).
- 3) Dans le PELO, les élèves apprennent la langue standard, alors que souvent, à la maison, c'est une autre version de la langue ou un autre dialecte qui sont parlés (par exemple, l'arabe, l'italien, les langues indiennes).

¹⁰ Cette déclaration vient des commissions scolaires (déclaration de l'effectif scolaire). Il importe de noter que ce ne sont pas uniquement les élèves qui **arrivent** avec un grand retard scolaire. Le retard peut être accumulé au fil des années.

Les différences culturelles et l'intégration

- 4) L'adaptation au système scolaire québécois ne se fait pas aisément. Les élèves ont de la difficulté à se l'approprier (par exemple, dans les manuels scolaires, les personnages sont québécois ou français, et ils vivent des situations typiques du Québec). (Deux mentions)
- 5) La situation des élèves francophones issus de l'immigration : ce n'est pas parce qu'ils sont francophones qu'ils sont habitués au système scolaire québécois. Une intégration culturelle est nécessaire. (Deux mentions)
- 6) Les élèves qui quittent les classes d'accueil ont une adaptation très grande à faire pour intégrer le secteur habituel, nommé couramment le «régulier». La classe d'accueil est peu intégrée dans l'école (ghettoïsation et discrimination). Parfois, le manque de place dans une école fait en sorte que l'élève peut se trouver dans l'obligation de changer d'école pour la classe d'accueil et de revenir, plus tard, en classe ordinaire.
- 7) Les différences culturelles sont très grandes, surtout pour les élèves qui viennent de petits villages traditionnels de certains pays.

Le contexte d'adaptation

- 8) Certains élèves ne sont pas scolarisés dans leur pays, dans leur langue d'origine (par exemple, les enfants venant de pays en guerre). Ils ont un bagage scolaire qui n'équivaut pas à celui des autres élèves. (Deux mentions)
- 9) Une instabilité est observée chez les élèves. En effet, les familles savent, parfois, qu'elles ne s'installeront pas au Québec. Par conséquent, cela ne favorise pas l'intégration sociale des jeunes.

Besoins à l'origine du programme

À l'origine, l'analyse à la base du programme¹¹ notait les problèmes suivants chez les élèves issus de l'immigration :

- une connaissance insuffisante de la langue d'enseignement ;
- des écarts culturels pouvant engendrer des conflits potentiels ;
- une insécurité sur le plan identitaire des élèves issus de l'immigration.

Nous pouvons constater que les défis notés en 2008 par les responsables du PELO dans les commissions scolaires sont relativement les mêmes que ceux qui étaient à la base de la raison d'être du programme. Ils touchent, en grande partie, les élèves issus de l'immigration de première génération, bien que cela touche également certains élèves de deuxième génération.

11 DIRECTION DE LA COORDINATION DES RÉSEAUX et DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES, *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) : Pourquoi? Comment?*, p. 2.

Identification des besoins selon le personnel enseignant au PELO

Lors des six groupes de discussion avec les membres du personnel qui enseigne au PELO, ceux-ci nous ont fait part de leur perception des besoins des élèves et de leurs propres besoins en regard du programme. Le besoin ayant été mentionné le plus souvent est le fait que les enseignants estiment que la durée du PELO n'est pas assez longue (six mentions). D'une part, le nombre d'heures par semaine et, d'autre part, le nombre de semaines dans l'année sont jugés insuffisants. Toutefois, la durée souhaitée n'a pas été déterminée, entre autres à cause des grandes variations de durée d'une école à l'autre. De leur côté, les besoins des élèves, perçus par le personnel enseignant, sont les suivants.

- Besoin d'encouragement pour parler la langue d'origine. Les élèves éprouvent souvent de la timidité en parlant devant les autres. (Cinq mentions)
- Besoin de reconnaissance, de retrouver leur identité. Les élèves ressentent une certaine sécurité dans le PELO, en plus d'éprouver de la fierté et un sentiment d'appartenance. (Quatre mentions)
- Besoin de comparer leurs origines et la culture québécoise. Les enseignants du PELO permettent de faire le pont entre l'école et la maison. (Trois mentions)
- Besoin d'être entre eux. Le regroupement ethnique favorise la sécurité identitaire et l'estime de soi. (Trois mentions)
- Besoin de pouvoir communiquer avec la famille de leur pays d'origine. (Trois mentions)
- Besoin de connaître leur pays d'origine. (Deux mentions)
- Besoin d'un plus grand nombre de classes PELO. (Deux mentions)
- Besoin de recevoir de l'aide dans leur langue d'origine, dans les classes ordinaires. (Deux mentions)
- Beaucoup de demandes pour le PELO en espagnol, par les élèves québécois. (Deux mentions)
- Demandes pour le PELO créole. (Une mention)
- Besoin d'apprendre la langue correctement. (Une mention)

FAITS SAILLANTS 4.1.2 LES BESOINS DE LA CLIENTÈLE

D'après les responsables du PELO dans cinq commissions scolaires, les principaux défis que vivent les élèves issus de l'immigration relèvent de trois thèmes : l'apprentissage des langues, les différences culturelles et l'intégration, et le contexte d'adaptation. Ces défis sont relativement les mêmes que ceux qui étaient à la base de la raison d'être du programme. Ils touchent, en grande partie, les élèves issus de l'immigration de première génération, bien que cela touche également certains élèves de deuxième génération.

Selon le personnel enseignant, les besoins les plus importants des élèves issus de l'immigration sont l'encouragement pour parler leur langue d'origine et la possibilité de continuer à s'identifier à leur culture d'origine et de voir que celle-ci peut être reconnue. Par ailleurs, le personnel enseignant est d'avis que la durée du PELO n'est pas assez longue (nombre d'heures par semaine et nombre de semaines par année insuffisants), sans toutefois indiquer le nombre d'heures ou de semaines souhaité.

Comme le mentionnait l'historique du programme, en 1998, un nouvel objectif visant l'aide aux élèves immigrants qui arrivent avec un grand retard sur le plan scolaire a été ajouté au PELO, dans le contexte de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Les besoins de ces groupes (comprenant les élèves sous-scolarisés et les élèves qui ont accumulé un grand retard au fil des années) devaient donc être l'une de ses principales préoccupations. L'analyse des données ne nous a pas permis de conclure que cet objectif a été mis en œuvre.

En 2007-2008, 0,4% des élèves du primaire issus de l'immigration et 2,5% des élèves du secondaire sont considérés comme étant en grand retard scolaire. Cela correspond à 392 élèves au primaire et à 2 324 au secondaire. En général, indépendamment de l'intensité du retard, les élèves issus de l'immigration de première génération sont davantage en retard scolaire que les élèves de deuxième génération, tout comme les élèves du secondaire par rapport à ceux du primaire.

1.3 Y A-T-IL DES MISES À JOUR SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE ET SUR LES TRAVAUX DE RECHERCHE AU REGARD DU RÔLE DE LA LANGUE ET DE LA CULTURE D'ORIGINE SUR L'ESTIME DE SOI ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE ?

ÉTAT DE LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE

Plusieurs pays et continents s'intéressent à l'enseignement des langues et des cultures d'origine, notamment en raison de forts courants migratoires. La section qui suit présente un état de la situation au regard de l'enseignement des langues et de la culture d'origine dans différents pays, de même que la théorie qui sous-tend la pertinence d'enseigner les langues d'origine.

En Europe

Dans les pays européens, l'apprentissage des langues a toujours été un élément clé des différents systèmes d'enseignement. L'apprentissage de plusieurs langues est perçu comme un facteur facilitant le mouvement d'un pays à l'autre, en raison des courtes distances, et pouvant également améliorer la compétitivité d'un pays par rapport aux autres. Plusieurs pays appliquent présentement la « règle » suivante : l'enseignement de la langue du pays, en plus de deux langues étrangères. Quelques pays le font dès le primaire, ce que recommande la Commission des communautés européennes¹².

Depuis le 1^{er} mai 1999, date d'entrée en vigueur du Traité d'Amsterdam, la politique en matière d'immigration est devenue un domaine dans lequel l'Union européenne exerce une pleine responsabilité¹³.

La Commission des communautés européennes a adopté un plan d'action intitulé *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*, pour 2004-2006. Entre autres choses, ce plan prévoyait l'introduction de cet apprentissage dans les programmes de l'enseignement de type EMILE¹⁴. Ce type d'enseignement consiste à enseigner une matière dans une autre langue, en accordant une importance égale à la maîtrise de la langue et de la matière en cause¹⁵. L'EMILE présente un double objectif : donner les moyens aux élèves de bénéficier de connaissances dans des contenus propres aux programmes scolaires et favoriser le développement de compétences linguistiques dans une autre langue que celle généralement utilisée à l'école¹⁶.

Par ailleurs, depuis plusieurs années, des dispositifs de soutien au bénéfice des élèves immigrants ont été mis en place dans la plupart des pays européens, généralement en poursuivant une double stratégie. Tout d'abord, pour leur permettre de s'intégrer dans la société du pays d'accueil et de connaître une scolarité plus aisée, les systèmes d'enseignement soutiennent l'acquisition, par les élèves concernés, d'au moins une des langues officielles du pays d'accueil. Ensuite, le soutien peut également porter sur la maîtrise de leur langue maternelle et sur la préservation de leur propre héritage culture¹⁷.

Dans certains pays, les dispositifs qui permettent aux élèves immigrants de recevoir un enseignement dans leur langue maternelle sont intégrés dans les programmes de langues minoritaires mis en place pour les groupes de la population parlant ces langues minoritaires. La question d'accorder une place importante à la langue maternelle a fait l'objet de récents débats politiques dans plusieurs pays européens. Certains ont décidé d'attribuer nettement plus de ressources pour assurer la maîtrise parfaite de la langue d'enseignement par les élèves immigrants. En contrepartie, ils en accordent moins pour l'apprentissage de la langue maternelle. C'est le cas au Danemark, aux Pays-Bas et en Norvège¹⁸.

12 COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action «Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique», 2007, p. 10.

13 EURYDICE, L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, 2004, p. 3.

14 EMILE : Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère.

15 Commission des communautés européennes, *op. cit.*, p. 4-6.

16 INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, *Approches interculturelles en éducation*, p. 40.

17 EURYDICE, *op. cit.*, p. 51.

18 EURYDICE, *op. cit.*, p. 51.

Depuis l'entrée en vigueur de la Directive du Conseil 77/486/CEE, en 1977, l'obligation de promouvoir un enseignement des langues d'origine est principalement du ressort des autorités éducatives du pays d'accueil, qui se doivent d'établir une collaboration avec leurs partenaires des États membres d'origine.

Le but initial était de préserver la langue et la culture des enfants de travailleurs migrants des États membres de l'Union européenne, en prévision d'un possible retour dans le pays d'origine. [...] De nos jours, de nombreux pays européens maintiennent l'enseignement de la langue d'origine, mais ils le font dans la perspective de faciliter l'intégration des élèves dont les familles souhaitent s'installer dans le pays d'accueil¹⁹.

Dans la plupart des cas, l'enseignement de la langue maternelle est organisé en activité extrascolaire, quelques heures par semaine. De plus, ces dispositifs comprennent également un enseignement sur les aspects tels que la culture ou l'histoire du pays d'origine²⁰.

En majorité, ces mesures sont conçues pour les enfants récemment arrivés dans le pays d'accueil²¹.

En France, à partir de 1973, grâce à des conventions avec les pays concernés, se met en place un enseignement des langues et des cultures d'origine, destiné à favoriser un retour éventuel des familles dans leur pays, pour les huit groupes d'immigrants alors numériquement les plus importants en France : Portugais (1973), Italiens et Tunisiens (1974), Espagnols et Marocains (1975), Yougoslaves (1977), Turcs (1978), Algériens (1982). Depuis quelques années se développent, dans le second degré, des classes d'accueil ouvertes ou des dispositifs qui privilégient l'intégration progressive des élèves allophones dans les classes ordinaires. Toutefois, le personnel enseignant note un manque de formation pour évoluer avec ces nouveaux groupes hétérogènes²².

Au Canada²³

Outre le Québec, deux principales provinces du Canada ont mis en place des politiques qui reconnaissent les diverses langues et cultures présentes au pays. Il s'agit de la Colombie-Britannique et de l'Ontario. En Colombie-Britannique, le programme se divise en deux volets, soit le programme d'enseignement d'une langue seconde, inclus dans le programme des études (cinq langues y sont enseignées), et le programme hors du programme des études, qui enseigne actuellement 26 langues différentes. Le premier programme, qui peut prendre la forme d'immersion ou de programme bilingue, est géré par le ministère de l'Éducation ; les enseignants sont certifiés et les élèves peuvent passer un examen ministériel s'ils le souhaitent. Le second programme est généralement mis au point par le personnel enseignant qui, souvent, n'est ni payé ni certifié. Ce dernier programme rejoignait plus de 21 300 élèves en 1998-1999.

19 EURYDICE, *op. cit.*, p. 68.

20 EURYDICE, *op. cit.*, p. 52.

21 EURYDICE, *op. cit.*, p. 47.

22 C. CORTIER, *Les élèves allophones nouvellement arrivés*, 2005.

23 M. LAURIER, M. BOSQUET et J. CAMPBELL, *L'enseignement des langues d'origine : un état de situation dans différents contextes*, 1999.

En Ontario, la loi précise que les écoles primaires doivent offrir l'enseignement d'une langue d'origine dès qu'il y a une demande suffisante pour une langue donnée (25 élèves). En 1993, le programme d'enseignement des langues d'origine est remplacé par un programme de langues internationales. Avec les années, nous observons que de plus en plus de non-locuteurs s'inscrivent à ce programme. En 1995-1996, 130 000 élèves bénéficiaient du programme de langues internationales, dans une soixantaine de langues différentes. Dans ce programme, il n'y a aucune condition d'admissibilité liée à la langue parlée par la famille. Le pourcentage des élèves qui apprennent une langue autre que celle de leur communauté est estimé à 15%. En somme, il s'agit d'un programme qui tient compte du maintien des langues et des cultures d'origine, mais qui accorde une place de plus en plus importante à l'enrichissement culturel et à l'accroissement de la compétitivité économique par l'apprentissage des langues. (M. Mc Andrew, citée dans Laurier, Bosquet et Campbell, p. 18.)

Aux États-Unis

Les États-Unis se caractérisent par des populations de diverses origines.

Jusqu'au début des années 2000, selon Laurier, Bosquet et Campbell, il est davantage question, aux États-Unis, d'éducation bilingue que d'enseignement des langues d'origine, le but étant l'intégration scolaire des non-anglophones. L'objectif derrière cette façon de faire était de favoriser l'égalité des chances pour chaque élève, indépendamment de son origine. En général, deux types de services étaient offerts, soit l'éducation bilingue, où une partie de l'enseignement est faite dans la langue d'origine de l'élève, et l'enseignement de l'anglais langue seconde. Or, ces programmes variaient beaucoup, puisque l'éducation relève majoritairement de la juridiction d'État.

En 2002, une nouvelle loi est mise en place, la «No Child Left Behind Act». Cette dernière encourage l'apprentissage rapide de l'anglais afin d'intégrer, le plus vite possible, les élèves dans les classes ordinaires. Dans cette nouvelle loi, le rôle auparavant facilitant de la langue d'origine de l'élève occupera dorénavant une place beaucoup moins importante²⁴. Toutefois, dans les milieux, plusieurs enseignants continuent d'offrir l'enseignement bilingue, qui semble offrir de bons résultats sur le plan de l'intégration sociale de l'élève et sur celui de son apprentissage de l'anglais.

En Asie²⁵

En Asie, un nombre impressionnant de langues sont parlées, dont 700 en Indonésie et 200 en Chine. Le multiculturalisme et le multilinguisme s'avèrent donc un incontournable pour ces pays. La situation est différente puisque les élèves ne sont pas des immigrants. Ce sont des élèves qui parlent une langue qui n'est pas nécessairement la langue officielle du pays (*Minority Language Communities*).

Plusieurs pays encouragent l'enseignement bilingue. Ces dernières années, l'UNESCO a mis en place un projet-pilote dans quelques pays, afin de jumeler une langue officielle (comme le mandarin en Chine) avec la langue maternelle des élèves. Toutefois, les systèmes scolaires se rendent compte que

24 B. A. EVANS, et N. H. HORNBERGER, «No Child left Behind: Repealing and Unpeeling Federal Language Education Policy in the United States», dans *Language Policy*, vol. 4, n° 1, 2005, p. 87-106.

25 UNESCO, *First Language First: Community-based Literacy Programmes for Minority Language Contexts in Asia*, 2005.

la littérature écrite manque dans les diverses langues maternelles. Les recherches ont indiqué que différents niveaux de littérature doivent être maîtrisés pour devenir entièrement bilingues. L'UNESCO a donc conçu un manuel pour aider à mettre au point du matériel pour chaque niveau de lecture. Dans les prochaines années, le projet-pilote livrera ses résultats.

Qu'est-ce que la langue et la culture d'origine ?

La définition de la *langue d'origine* n'est pas nécessairement claire. Pour certains élèves, la langue d'origine est la langue maternelle, ou l'une des langues maternelles lorsqu'il y en a plus d'une. Or, les langues enseignées ne correspondent pas toujours aux langues maternelles des élèves. «Les langues qu'on enseigne sont les langues standards des pays d'origine alors qu'en contexte migratoire, les personnes parlent bien souvent des langues régionales²⁶.»

Aussi, à partir du moment où plusieurs langues sont en présence, il est difficile d'en repérer une qui assume le statut de langue d'origine²⁷. Les langues enseignées peuvent donc ne pas être la véritable langue d'origine de l'élève. En conséquence, l'auteure recommande que soient enseignées les langues qui sont chargées d'une valeur identitaire d'appartenance à une communauté linguistique, peu importe qu'elles soient les langues d'origine réelles ou les langues standards nationales²⁸.

La **culture** doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances²⁹.

Avantages liés à l'apprentissage de plus d'une langue

D'après E. Bialystok (1988), le bilinguisme peut engendrer des avantages seulement lorsque les deux langues sont considérées comme faisant partie de la littératie. Le concept de littératie, pratiquement synonyme d'alphabétisme, se définit comme «l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités» (Legendre, 2005, p. 841). Comme le souligne le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, «l'état des connaissances issues de la recherche indique que les compétences en lecture seraient non seulement essentielles, mais également préalables à l'acquisition et au développement d'autres compétences» (Pageau, 2005, p. 3). Au-delà de la lecture, le concept de littératie renvoie à la capacité d'écrire, de calculer, de résoudre des problèmes et d'utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC)³⁰. «Les études récentes indiquent que la littératie est le facteur principal de la réussite scolaire³¹.»

26 S. LUCCHINI, «L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions?», 2007, p. 12.

27 *Ibid.*, p. 15.

28 *Ibid.*, p. 18.

29 UNESCO, *Déclaration universelle sur la diversité culturelle (2001)*, citée dans la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française, 2004, p. 49.

30 INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants*, p. 1.

31 ALBERTA LEARNING, *Affirmer l'éducation en français langue première, fondements et orientations*, 2001, p. 17.

Du point de vue théorique, J. Cummins (J. Cummins et M. Swain, 1986) fonde ce rôle transitionnel de la langue première par l'hypothèse de l'existence d'un seuil de base de connaissances de cette première langue pour que la seconde langue soit apprise sans difficulté, et d'un deuxième seuil qui devrait être franchi pour que les avantages du bilinguisme se manifestent. Si le premier ou le deuxième seuil de connaissances de la première langue n'est pas atteint, la conséquence logique est que la langue d'origine doit être renforcée pour que les effets sur la langue seconde apparaissent. Or, l'enseignement dans les langues d'origine permettrait aux enfants qui les parlent de poursuivre le développement de leurs compétences orales et écrites dans la langue qu'ils connaissent déjà, pour que l'acquisition de la langue commune se fasse grâce aux acquis de la première langue³².

Quelques facteurs facilitant l'apprentissage de la langue d'origine

«Pour que se développe de façon harmonieuse une compétence plurilingue qui inclut la langue d'origine, encore faut-il que l'élève perçoive, par différents "indicateurs", que l'école et la société d'accueil reconnaissent la légitimité de cet apprentissage. Parmi ces indicateurs, on peut nommer les attitudes d'ouverture des différents acteurs du système scolaire, le degré de collaboration qui se met en place entre les professeurs d'accueil et les professeurs des classes régulières, les modalités pratiques de mise en œuvre de ces programmes (formation professionnelle appropriée des intervenants, présence de programmes officiels actualisés et de matériel adéquat, qualités des aménagements horaire et spatial, etc.) et la reconnaissance officielle des compétences acquises dans la langue maternelle³³.»

Formation du personnel enseignant

En ce qui concerne l'enseignement de la langue et de la culture d'origine aux enfants immigrants, il existe peu d'offres de formation, d'autant plus que les enseignants qui le donnent viennent du pays d'origine des immigrants et ils y ont été formés. De plus, ils sont recrutés dans le contexte d'accords bilatéraux entre le pays d'accueil et le pays d'origine³⁴.

Or, la formation du personnel enseignant est un autre facteur qui facilite l'apprentissage des langues d'origine chez les élèves. En effet, dans plusieurs pays européens, il semble clair que l'éducation interculturelle doit être intégrée dans les programmes de formation du personnel enseignant. Les deux pratiques adoptées le plus couramment sont le développement de l'approche interculturelle au moyen de certaines matières et l'offre d'une formation spécifique de l'interculturel³⁵. Le plan d'action 2004-2006 intitulé *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique* accorde d'ailleurs une place importante à l'amélioration de la qualité de l'enseignement des langues³⁶.

32 S. LUCCHINI, *op. cit.*, p. 10.

33 F. ARMAND, D. DAGENAIS et L. NICOLLIN, «La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue», dans *Éducation et francophonie*, vol. XXXVI, printemps 2008, p. 57.

34 INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, *Approches interculturelles en éducation*, p. 44.

35 EURYDICE, *op. cit.*, p. 62-64.

36 Commission des communautés européennes, *op. cit.*, 2007.

Compétences métalinguistiques et éveil au langage

Certaines recherches en langue maternelle et en langue seconde ont montré que la présence de capacités métalinguistiques, comme la maîtrise à l'oral, d'une langue décontextualisée, plus abstraite, constitue un atout important pour la réussite en lecture et en écriture (Armand, 2000 ; Gagné, 2004 ; Gombert, 1992 ; Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995)³⁷.

S'inspirant des recherches européennes sur l'éveil au langage, le projet ELODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique), en élaboration depuis 2002, propose des activités de découverte et de manipulation de faits langagiers pour susciter une réflexion sur les langues, qu'elles soient familières ou non. L'objectif principal du projet est de permettre aux élèves d'explorer et d'examiner la diversité linguistique et ses enjeux, afin de les préparer à vivre dans des sociétés diverses sur les plans linguistique et culturel. Des modules d'activités pédagogiques ont été élaborés tant pour la 5^e et la 6^e année du primaire que pour le préscolaire. Une grande partie de ces activités ont été mises en œuvre dans des écoles du Québec et de la Colombie-Britannique. Elles peuvent être exploitées auprès de différents élèves, qu'ils soient monolingues, bilingues ou plurilingues, dans des classes ordinaires, des classes d'immersion ou d'accueil, en milieu monolingue ou plurilingue³⁸.

Parmi les capacités métalinguistiques, les capacités métaphonologiques, qui portent sur l'identification et la manipulation intentionnelle des différentes unités phonologiques (rimes, syllabes, phonèmes), sont considérées comme pouvant faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Gombert et Côté, 2000)³⁹.

Évaluation des mesures de soutien s'adressant aux enfants immigrants

L'évaluation des mesures de soutien s'adressant aux enfants immigrants est souvent limitée, quand elle existe, à la lutte contre l'échec scolaire. Elle se base, généralement, sur la comparaison des taux de réussite des élèves immigrants et des élèves autochtones ainsi que sur les niveaux d'absentéisme. Dans certains pays, l'évaluation est rendue difficile par la décentralisation, les initiatives de soutien qui s'adressent aux élèves immigrants se situant alors à l'échelle régionale ou locale, et, parfois même, relevant directement des établissements⁴⁰.

37 F. ARMAND, «Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire», dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, 2005, p. 442.

38 Source : <http://www.elodil.com/index.html>.

39 F. ARMAND, F. SIROIS, S. ABADOU et E. MARAILLET, «Sensibiliser à la diversité linguistique et favoriser l'éveil à l'écrit en milieu pluriethnique défavorisé», dans *Revue préscolaire*, vol. 43, n° 2, avril 2005, p. 9.

40 Institut national de recherche pédagogique, *op. cit.*, p. 44.

2 ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION DU PROGRAMME

L'évaluation de l'implantation d'un programme sert à en décrire le déroulement réel. Un tel type d'évaluation est utile dans la mesure où il permet de faire le point sur ce qui a été fait et d'améliorer l'action en cours.

Rappel des activités prévues de mise en œuvre du PELO

Les commissions scolaires qui bénéficient du programme définissent les critères d'admissibilité, se chargent de l'élaboration des programmes locaux et mettent en œuvre le PELO, en collaboration avec les écoles participantes. Elles sont également responsables de l'embauche du personnel enseignant du PELO.

Depuis 1989, cet enseignement, qui ne comprend ni celui du français ni celui de l'anglais, peut s'adresser également aux autres élèves de l'école, indépendamment de leur origine ethnique et dans la mesure où l'objectif général du programme est respecté. De plus, une ou un élève ne peut s'inscrire à plus d'un cours de langue d'origine.

Le temps consacré à l'apprentissage de la langue d'origine est généralement de quelque cent heures par année. La plupart du temps, ces cours extrascolaires sont donnés avant ou après les heures de classe, ou le midi, à l'exception des samedis et des dimanches. Dans plusieurs cas, les cours durent environ une heure, deux fois par semaine. Dans de très rares cas, ils sont intégrés dans la grille des horaires.

2.1 QUELS SONT LES CRITÈRES D'ADMISSIBILITÉ DES ÉCOLES ET DES COMMISSIONS SCOLAIRES ?

De façon générale, lorsqu'un PELO est instauré, les commissions scolaires utilisent les critères soumis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Les principaux critères mentionnés sont le nombre minimum d'élèves par groupe (quinze) et la répartition des élèves dans les classes (jusqu'à un maximum de un tiers de non-locuteurs). Par ailleurs, la direction de l'école peut refuser d'offrir le PELO dans son école, lorsque le programme ne fait pas partie de son projet éducatif. Dans le cas d'une commission scolaire, le nombre d'élèves par classe peut descendre à dix ou onze. Dans les autres commissions scolaires, la règle des quinze élèves par classe est assez bien observée.

Le programme ne comporte pas de critères d'admissibilité comme tels. Le financement pour ce programme est attribué à sept commissions scolaires sur une base historique. Compte tenu de ce fait, les autres commissions scolaires ne peuvent se prévaloir des allocations dans le contexte du programme.

2.2 COMMENT LES PROGRAMMES LOCAUX (PELO) SONT-ILS ÉLABORÉS ?

Les renseignements de la présente section ont été obtenus auprès des responsables du PELO dans les commissions scolaires et à partir de la documentation du programme.

Quelques programmes d'enseignement ont été rédigés lorsque le programme a été mis en place. Les premiers programmes offerts ont été les programmes d'italien, de portugais, d'espagnol et de grec, préparés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Les autres programmes, écrits par les commissions scolaires, ont suivi au fil des années. Au total, 15 des 21 programmes ont été rédigés avant 1995.

Les programmes n'ont pas été révisés depuis leur création. Lorsqu'il utilise encore le programme, le personnel enseignant adapte le contenu au niveau des élèves qui fréquentent leur classe.

La plupart des personnes qui ont été interrogées sont d'avis que **les programmes d'enseignement des langues d'origine doivent être mis à jour** en fonction des nouvelles réalités et des nouvelles approches pédagogiques. En effet, certaines commissions scolaires attendent une mise à jour du programme par le Ministère, en fonction du Renouveau pédagogique. L'une des personnes responsables du programme a dit que les thèmes actuels reflètent ce qui intéressait les élèves il y a trente ans. Aussi, une approche par compétences serait-elle préférable à une approche par objectifs, telle qu'elle est définie au début du programme? En ce sens, il serait souhaité de faire les liens nécessaires avec le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Communication avec les directions régionales

Les personnes responsables du PELO dans les commissions scolaires entretiennent peu de liens avec les directions régionales du Ministère, particulièrement depuis 2004-2005, alors qu'elles ne doivent plus transmettre, chaque année, la liste des élèves inscrits au PELO, puisque les commissions scolaires transmettent ces données directement au Ministère en faisant usage de l'électronique. Certaines commissions scolaires entretiennent des communications avec la Direction des services aux communautés culturelles du Ministère. Dans un cas, des demandes ont été faites en vue de clarifier le guide de gestion des allocations du programme⁴¹.

En fait, puisque aucun changement n'a été fait dans le programme ni dans le budget ou dans ses règles d'attribution, il est donc normal que les communications se révèlent peu fréquentes.

41 DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES, Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles, 2007-2008.

FAITS SAILLANTS 4.2.1 ET 4.2.2 LES PROGRAMMES DU PELO

Le financement du PELO est attribué aux mêmes sept commissions scolaires sur une base historique. Compte tenu de ce fait, les autres commissions scolaires ne peuvent se prévaloir des allocations dans le contexte du programme.

De façon générale, les écoles doivent obtenir l'inscription de quinze élèves pour former un groupe et donner l'enseignement d'une langue d'origine.

Quelques programmes d'enseignement ont été rédigés lors de la mise en place du PELO. Les autres programmes, écrits par les commissions scolaires, ont suivi au fil des années. Au total, 15 des 21 programmes existants ont été rédigés avant 1995. Par contre, ils n'ont pas été révisés depuis leur création, ce qui semble nécessaire selon les différents acteurs du programme. De plus, en 2007-2008, 17 des 21 programmes sont enseignés. C'est donc dire que quatre programmes ne le sont plus.

2.3 DE QUELLE MANIÈRE LES PROGRAMMES SONT-ILS OFFERTS ?

Dans la présente section, l'objectif est de faire un profil du personnel enseignant. Il est aussi de tenter de mieux comprendre comment se déroulent les cours du PELO.

Profil du personnel d'enseignement

D'après les responsables du PELO dans les commissions scolaires, un total de 127 enseignants et enseignantes sont employés dans le contexte du PELO en 2007-2008⁴². Cela donne une moyenne de 53 élèves par enseignant et signifie qu'il y a plusieurs groupes par enseignant, pour un même programme. En majorité, les enseignants du PELO donnent de deux à quatre heures d'enseignement par semaine, chaque cours totalisant deux heures par semaine, réparties sur plus d'une période. Dans l'une des commissions scolaires, les enseignants donnent de neuf à douze heures d'enseignement par semaine, chaque cours totalisant trois heures par semaine.

Lors des groupes de discussion, un questionnaire a été soumis aux personnes qui enseignent le PELO, afin de faire le profil de ces enseignants. Au total, 37 enseignants et enseignantes du PELO ont été rencontrés au cours des six groupes de discussion. Voici les résultats de ce questionnaire.

Sur le plan de la formation, 33 % ont une formation en enseignement obtenue au Québec, alors que 85 % ont une formation en enseignement obtenue à l'extérieur du Québec. De plus, 28 % ont une formation en enseignement obtenue au Québec **et** une formation en enseignement obtenue à l'extérieur du Québec. Trois enseignants sur dix ont une formation dans un autre domaine, alors que seulement 6 % n'ont aucune formation particulière.

42 Excluant la commission scolaire Harricana, puisque cette dernière n'a pas été consultée.

Les trois quarts des enseignants du PELO qui ont été rencontrés ont plus de dix ans d'expérience en enseignement, alors que seulement 4 % des enseignants ont moins de cinq ans d'expérience en enseignement. Dans le cadre du PELO, 80 % des enseignants ont au moins cinq ans d'expérience spécifiquement dans le PELO, alors que 45 % ont plus de dix ans d'expérience dans le programme.

Par ailleurs, 55 % des enseignants du PELO exercent d'autres tâches que celles de l'enseignement. Parmi ceux-ci, les deux tiers sont rémunérés pour ces tâches, dont de la surveillance dans la cour d'école, de la traduction (interprète ou agent de milieu), du service de garde, de l'aide aux devoirs et du soutien en langue d'origine dans les classes ordinaires.

Critères d'embauche du personnel d'enseignement

Pour toutes les commissions scolaires, les enseignants du PELO doivent enseigner leur langue d'origine. En ce qui concerne les enseignants d'une commission scolaire, ils doivent être titulaires d'un diplôme universitaire, peu importe lequel. En général, les directions d'école sont responsables de l'embauche du personnel enseignant. Une autre commission scolaire nous a mentionné que l'ordre de priorité pour l'embauche est : 1) avoir un permis d'enseigner ; 2) avoir une formation en enseignement ; et 3) avoir de l'expérience.

Dans certains cas, le PELO est une porte d'entrée pour pouvoir enseigner dans le système habituel. D'après le profil des enseignants rencontrés, 18 % ont mentionné qu'ils enseignaient au PELO pour cette raison (entre autres).

Dans l'une des commissions scolaires, le critère d'embauche est la capacité à bien s'intégrer dans la culture de l'école. Une autre commission scolaire nous a informés qu'il est difficile, à l'intérieur de son territoire, de trouver du personnel enseignant ayant les compétences voulues. Dans certains cas, cette situation peut même occasionner des problèmes de gestion de la discipline. De façon générale, le taux de roulement du personnel enseignant au PELO est très bas. En effet, d'après le profil des personnes qui y enseignent et qui ont été rencontrées, 80 % ont mentionné avoir cinq ans ou plus d'expérience dans le PELO.

Contexte d'enseignement au PELO

Lors des groupes de discussion, les éléments suivants ont été mentionnés par les personnes qui enseignent au PELO. Pour les énoncés ci-dessous, une mention équivaut à un groupe de discussion.

Formation

Les personnes qui enseignent au PELO sont nombreuses à souhaiter recevoir de la formation (six mentions). Certains enseignants ont mentionné vouloir de la formation sur les nouvelles méthodes d'enseignement et d'autres ont souhaité pouvoir suivre des activités de formation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Le moment le plus utile pour la formation est à l'automne.

Encadrement et soutien

Les cours demandent beaucoup de temps de préparation. Les enseignants ne se sentent donc pas suffisamment payés pour ces heures de travail (quatre mentions). Ils doivent aussi composer leur propre programme puisqu'ils n'utilisent plus le programme-cadre d'origine (trois mentions). Les déplacements d'une école à une autre demandent aussi du temps.

En majorité, les enseignants du PELO entretiennent de bonnes relations avec le personnel enseignant des classes ordinaires et avec le personnel de la direction ; ils se sentent respectés et comme faisant partie du personnel de l'école (quatre mentions). Toutefois, dans deux cas, les enseignants ont senti que le programme n'était pas toujours bien accueilli dans l'école (deux mentions).

En ce qui a trait aux espaces, il arrive que des enseignants des classes ordinaires ne veuillent pas que les enseignants du PELO donnent des cours dans leur salle de classe. Par exemple, ils ne veulent pas qu'ils écrivent au tableau, des enseignants entrent et sortent de la classe, des élèves sont en retenue dans la classe, etc. (trois mentions). Dans un cas, les cours ne se donnent pas toujours dans la même salle de classe. Par ailleurs, des enseignants du PELO ont indiqué qu'ils n'avaient ni bureau ni endroit pour travailler à l'école.

Quelques personnes ont mentionné qu'elles souhaiteraient parfois recevoir de l'aide, soit dans la classe, surtout quand il y a plusieurs classes d'élèves, ou encore de la part du syndicat des enseignants. Le fait de pouvoir utiliser les journées pédagogiques, comme dans l'enseignement habituel, les aiderait aussi.

Reconnaissance

Quelques enseignants ont dit qu'ils manquaient de reconnaissance et de stabilité en emploi. D'une année à l'autre, ils ne savent jamais si leur contrat sera renouvelé. De plus, le fait que le diplôme étranger ne soit pas reconnu pour enseigner au Québec cause une insatisfaction. Par ailleurs, le salaire semble adéquat pour le personnel enseignant.

Autres

Des enseignants ont mentionné qu'ils essaient de suivre le programme de l'enseignement habituel afin d'aider les élèves à ne pas se sentir trop perdus (deux mentions). De plus, des enseignants sont contents d'avoir la liberté d'enseigner ce qu'ils veulent.

Critères de formation des groupes classes

Les responsables du PELO dans les commissions scolaires ont mentionné qu'idéalement, les écoles tentent de faire un groupe par cycle (1^{re} et 2^e année, 3^e et 4^e année, 5^e et 6^e année du primaire). Toutefois, une telle manière d'agir n'est pas toujours possible. À titre d'exemple, une commission scolaire a arrêté d'offrir le punjabi, pour donner plus de cours en langue hindi (langue officielle en Inde). Dans d'autres cas, les classes ont dû être groupées ensemble, puisque les groupes doivent contenir au moins quinze élèves. Cela peut causer des problèmes sur le plan de l'application du programme. Par exemple, en 1^{re} année, les élèves n'apprennent que la langue orale. Le personnel enseignant rencontré a déclaré que, lorsqu'il y a plusieurs classes, un tel regroupement exige de la souplesse et une plus grande quantité de matériel. Quelques enseignants ont mentionné qu'ils aimeraient que les commissions scolaires soient plus flexibles à propos de l'application de la règle des quinze élèves par groupe.

La plupart des écoles évitent toutefois de regrouper des élèves de plus de deux cycles du primaire. C'est pourquoi, dans le cas d'une commission scolaire, le groupe d'âge où se trouve le plus grand nombre d'élèves est privilégié.

Matériel utilisé par le personnel enseignant

La plupart des enseignants rencontrés mettent au point leur propre matériel pédagogique. Ils préparent des activités par eux-mêmes et ont accès à peu de ressources imprimées. Par conséquent, cela exige beaucoup de temps de leur part pour préparer le matériel. Dans tous les groupes de discussion, le personnel enseignant a indiqué qu'il manquait de soutien pédagogique (six mentions). Voici des exemples d'éléments proposés : du matériel audiovisuel (films, ordinateurs), des manuels, des cahiers d'exercices, etc. De plus, le matériel qu'ils ont en main ne convient pas toujours lorsque les élèves ne sont pas tous d'une même classe, ou encore les programmes des pays d'origine ne conviennent pas toujours (deux mentions). Le manque de budget a aussi été mentionné comme un élément important (deux mentions). Les enseignants eux-mêmes doivent fréquemment faire venir du matériel de leur pays d'origine, et ils doivent le faire à leurs propres frais.

Les responsables du PELO dans les commissions scolaires partagent assez clairement l'avis du personnel enseignant. Deux des responsables ont déclaré qu'avant d'investir dans du nouveau matériel, il serait souhaitable que le programme soit révisé. Certaines commissions scolaires offrent des services aux écoles au regard du matériel pédagogique, comme des sommes d'argent, des photocopies en noir et blanc (même si cela est moins intéressant pour les élèves), ou encore la remise d'un guide pédagogique aux nouveaux enseignants du PELO. Un des responsables a également indiqué qu'à Montréal existent des librairies culturelles qui possèdent du matériel polyvalent, non lié à une langue en particulier (cartes, livres d'images, etc.).

Besoins non comblés par le programme et présence de nouveaux besoins

D'après les entrevues qui ont été faites auprès des responsables du PELO dans les commissions scolaires, les principaux besoins non comblés par le programme sont les suivants.

1) Besoin d'un service différent et adapté (quatre mentions)

Pour les élèves en difficulté : par exemple, un cours de langues comparées pourrait être offert en vue d'apprendre comment faire la distinction entre chaque langue. La problématique des enfants de la guerre est un autre phénomène qui, lui, est assez nouveau. Selon les responsables du PELO, les enseignants sont démunis face à ces élèves.

2) Les besoins sont plus grands que ce que l'on peut réellement offrir (deux mentions)

Plusieurs langues ne sont pas offertes et il manque des groupes dans les PELO actuels (listes d'attente, manque de budgets pour créer de nouveaux programmes). Il est parfois difficile de trouver des enseignants qualifiés. Aussi, lorsqu'on a moins de quinze élèves pour recevoir l'enseignement d'une langue, le PELO ne peut pas être offert.

3) Le programme devrait viser les élèves de première génération surtout (deux mentions)

Ces groupes manifestent le plus de besoins (par exemple, sur le plan du développement de leur culture et de l'apprentissage de la nouvelle culture).

4) Besoin d'une participation supplémentaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (deux mentions)

Il serait important que l'immigration devienne une priorité au Ministère. Il serait souhaité de réinvestir du temps et de l'argent dans le programme. Il a été mentionné que le coût de la vie a augmenté, mais pas le budget réservé au programme.

5) Autres besoins mentionnés

- Il existe un besoin pour l'enseignement de certaines langues, mais les parents ne veulent pas toujours y inscrire leur enfant. Ils jugent que cela ne les aidera pas à s'intégrer. Certains peuvent en venir à laisser de côté leur culture.
- Pour les élèves issus de l'immigration de deuxième et de troisième génération, un cours de langue tierce serait préférable. Cela serait utile lorsqu'au préalable, ils n'ont pas eu d'acquis dans la langue et la culture.
- Il faut faire attention à la ghettoïsation des élèves issus de l'immigration. Si les élèves se tiennent uniquement entre eux, cela ne favorise pas leur intégration dans la culture québécoise.
- Il serait intéressant d'offrir une forme de cours qui prolonge la classe d'accueil entre immigrants. Un genre de PELO général qui offrirait la vision d'un immigrant dans un autre pays. Le but recherché pourrait être de créer un climat d'entraide chez les élèves.

Promotion des programmes

Dans plusieurs milieux scolaires, le PELO est peu ou mal connu. Plusieurs enseignants du PELO souhaiteraient que quelques minutes leur soient réservées à la première rencontre d'accueil avec les parents pour parler à ceux-ci du programme et des avantages qu'il pourrait apporter à leurs enfants.

Il serait important de faire connaître les résultats des recherches récentes au sujet des avantages à recevoir un enseignement dans sa langue d'origine. Des responsables du PELO dans les commissions scolaires ont dit que certains enseignants de l'enseignement ordinaire ont une perception négative du programme.

Pour le PELO au secondaire, aucune promotion n'est faite, puisque les programmes n'y sont pas tellement développés.

FAITS SAILLANTS 4.2.3 L'OFFRE DES PROGRAMMES

En 2007-2008, selon les responsables du PELO dans les commissions scolaires, 127 enseignantes et enseignants étaient employés dans le PELO. Cela donne une moyenne de 53 élèves par enseignant et signifie qu'il y a plusieurs groupes par enseignant, pour un même programme. D'après l'enquête auprès de 37 de ces enseignants, les trois quarts de ceux-ci ont plus de dix ans d'expérience en enseignement, alors que 45 % ont plus de dix ans d'expérience dans le PELO spécifiquement. Cette expérience ne les empêche pas de souhaiter avoir de la formation, notamment sur les nouvelles méthodes d'enseignement.

La plupart des enseignants rencontrés mettent au point leur propre matériel pédagogique et préparent des activités, puisqu'ils n'ont pas accès à une grande quantité de ressources imprimées. En conséquence, cette situation exige de leur part de réserver beaucoup de leur temps à la préparation du matériel.

La plupart des commissions scolaires qui offrent le programme attendent une mise à jour du PELO par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en accord avec le *Programme de formation de l'école québécoise*. Une des personnes responsables du PELO a dit que les thèmes reflètent ce qui intéressait les élèves il y a trente ans. De plus, une approche par compétences serait préférable à une approche par objectifs, telle qu'elle est définie au début du programme. En ce sens, il serait souhaité de faire les liens nécessaires avec le *Programme de formation de l'école québécoise*.

3 ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ ET DES EFFETS

À ce stade-ci de l'évolution du programme, l'efficacité du PELO se mesure essentiellement par l'inventaire des résultats immédiats obtenus (extrants). Les perceptions des personnes qui enseignent au PELO et celles des représentants des commissions scolaires offrant le programme ont également été recueillies au regard de certains effets du programme. Toutefois, il est impossible de déterminer si les élèves ayant bénéficié du PELO ont amélioré leurs apprentissages scolaires dans les autres matières et leur réussite scolaire en général, puisque les résultats scolaires, avant et après l'exposition au programme, n'ont pas été mesurés. En effet, de nombreuses disparités dans le programme d'enseignement des langues d'origine (diversité des langues, de la scolarité d'origine de l'élève, de la durée des cours dans l'année [nombre de semaine et nombre d'heures], du nombre d'années à bénéficier du programme, diversité des programmes comme tels) font en sorte que cette mesure ne peut pas être appliquée.

3.1 QUELS SONT LES EXTRANTS (RÉSULTATS IMMÉDIATS) DU PROGRAMME ?

Nombre de PELO

En 2007-2008, dix-sept programmes d'enseignement des langues d'origine sont offerts aux élèves, dans sept commissions scolaires. Trois régions du Québec sont représentées : Montréal, Laval et Abitibi-Témiscamingue. Les commissions scolaires qui offrent le plus grand nombre de programmes d'enseignement des langues d'origine sont la Commission scolaire de Montréal (onze langues) et la Commission scolaire English-Montréal (huit langues).

Tableau 16

Langues enseignées par commission scolaire, en 2007-2008

Secteur	Commission scolaire	Langues enseignées
<i>Francophone</i>	Pointe-de-l'Île	Arabe, espagnol, italien.
	Montréal	Arabe, espagnol, créole, cambodgien, vietnamien, portugais, mandarin, bengali, tamoul, pilipino, hindi.
	Marguerite-Bourgeoys	Arabe, mandarin.
<i>Anglophone</i>	English-Montréal	Italien, grec, portugais, hébreu, tamoul, ourdou, bengali, punjabi.
	Lester-B.-Pearson	Italien, hébreu.
	Sir-Wilfrid-Laurier	Italien.

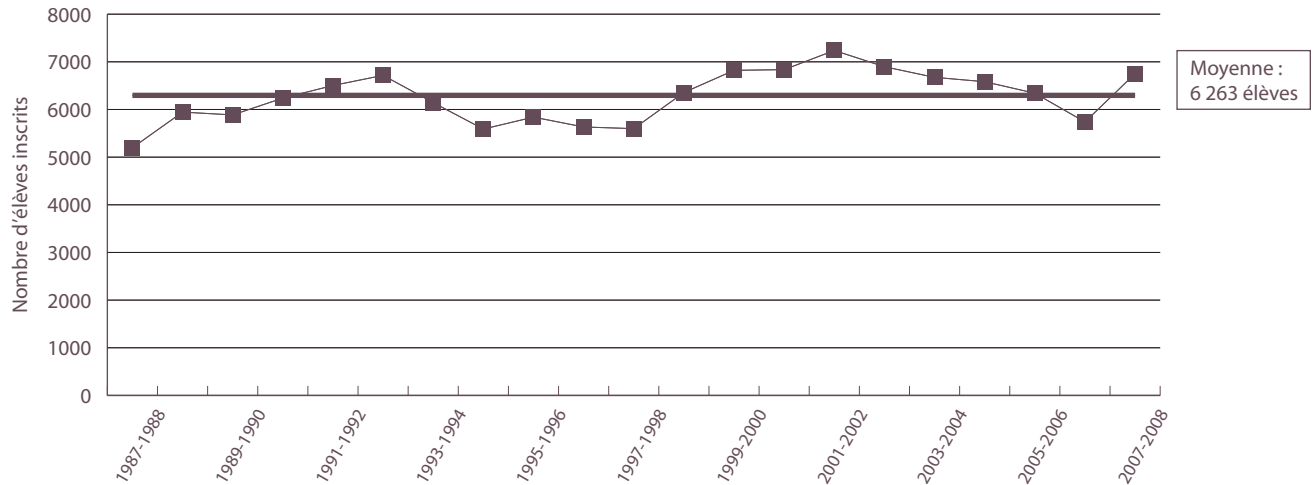
Nombre d'écoles touchées

Au total, 83 écoles ont offert le PELO en 2007-2008, soit 49 dans les commissions scolaires francophones et 34 dans les commissions scolaires anglophones.

Nombre d'élèves touchés

Le programme vise principalement les jeunes issus de l'immigration qui fréquentent une école primaire ou secondaire publique. Depuis vingt ans, le nombre d'élèves bénéficiant du PELO a oscillé entre 5 000 et 7 000 élèves. Toutefois, au total, de 2001-2002 à 2006-2007, le nombre d'élèves bénéficiant du PELO avait tendance à diminuer, principalement dans les programmes d'italien, responsables de la majorité de la baisse.

Toutefois, les données indiquent une hausse importante du nombre d'élèves inscrits dans les programmes de langues d'origine pour l'année scolaire 2007-2008. Près des deux tiers de la hausse de la dernière année se trouvent dans le secteur anglophone, plus précisément dans les programmes d'italien (+ 654), alors que la principale hausse du secteur francophone se situe dans les programmes d'arabe (+ 177).

Figure 2**Nombre d'élèves inscrits au PELO depuis 1987-1988**

Le tableau suivant présente le nombre d'élèves inscrits au PELO, selon les différentes langues enseignées, pour les six dernières années. De 2002-2003 à 2007-2008, la hausse la plus importante du nombre d'élèves inscrits a été observée dans les programmes de langue arabe (+ 219); elle est suivie de la hausse du vietnamien (+ 61) et de celle du grec (+ 54). Les baisses les plus importantes ont été notées dans les programmes d'italien (- 186), de portugais (- 75) et de tamoul (- 67). Pour la dernière année, les programmes d'italien représentent 47% des inscriptions au PELO, et l'arabe, 20%. Les quinze autres programmes de langue se répartissent les inscriptions restantes (33%).

Tableau 17**Nombre d'élèves inscrits au PELO, selon les langues d'origine enseignées, de 2002-2003 à 2007-2008**

Langues enseignées	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	Variation de 2002-2003 à 2007-2008
Italien	3 401	3 145	3 057	2 936	2 561	3 215	- 186
Arabe	1 154	1 142	1 206	1 077	1 196	1 373	+ 219
Espagnol	785	840	817	843	700	816	+ 31
Hébreu	301	278	241	247	222	267	- 34
Tamoul	292	297	281	280	179	225	- 67
Vietnamien	160	168	185	188	209	221	+ 61
Grec	95	111	140	127	160	149	+ 54
Portugais	218	184	176	182	171	143	- 75
Mandarin	116	114	81	95	77	91	- 25
Hindi	65	59	59	49	57	54	- 11
Cambodgien	79	77	69	73	71	52	- 27
Créole	66	57	84	79	57	50	- 16
Pilipino	0	0	0	0	37	41	+ 41
Ourdou	0	55	44	38	33	40	+ 40
Bengali	33	36	48	45	39	34	+ 1
Punjabi	54	38	12	15	13	8	- 46
Algonquin	22	20	31	27	61	53	+ 31
Total	6 897	6 674	6 583	6 341	5 843	6 832	- 65

Source : Direction des services aux communautés culturelles, 2008.

Nombre d'élèves inscrits en hausse de 2002-2003 à 2007-2008.

Même si le programme s'adresse aux élèves du primaire et du secondaire, la grande majorité des élèves touchés par le PELO (96 % en 2007-2008) appartient au primaire. En 2007-2008, un nombre plus important d'élèves du préscolaire ont également bénéficié du PELO, bien que cela ne soit pas prévu dans le guide des allocations⁴³. Les langues offertes à ces jeunes sont l'italien, le tamoul, l'hébreu et l'hindi, les trois dernières langues ayant été introduites récemment par les commissions scolaires.

Par ailleurs, seule la Commission scolaire English-Montréal⁴⁴ offre des cours du PELO aux élèves du secondaire (PELO italien).

43 Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles, 2007-2008.

44 À l'exception de la commission scolaire Harricana.

Tableau 18**Nombre d'élèves inscrits au PELO, selon l'ordre d'enseignement, de 2002-2003 à 2007-2008**

Ordre d'enseignement	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Préscolaire	42	33	35	41	41	146
Primaire	6 801	6 571	6 492	6 215	5 660	6 542
Secondaire	54	70	56	85	142	144
Total	6 897	6 674	6 583	6 341	5 843	6 832

Source : Direction des services aux communautés culturelles, 2008.

Maintien du PELO au secondaire

Étant donné le peu d'inscriptions au PELO dans les écoles secondaires, il a été demandé aux responsables du programme dans les commissions scolaires s'ils jugeaient que le programme devrait y être maintenu. Les avis sont assez partagés sur le sujet, mais les répondants semblent juger que des modifications devraient être faites en ce qui concerne le PELO au secondaire.

- Non, le programme ne devrait pas être maintenu au secondaire, car il n'y est pas adapté. Cela demande des compétences plus élevées de la part du personnel qui y enseigne.
 - Suggestion : offrir plutôt des crédits de reconnaissance, selon la maîtrise de leur langue d'origine, comme en Ontario.
 - Suggestion : offrir plutôt un programme de langue tierce au secondaire.
- Non, le programme ne devrait pas être maintenu au secondaire, car les élèves sont occupés par d'autres activités. Par ailleurs, dans plusieurs milieux, des cours de langues tierces existent déjà.
- Maintenir le programme au secondaire (deux mentions)
 - Certains enseignants, très qualifiés, préféreraient enseigner au secondaire.
 - Toutefois, c'est plus difficile, les activités et l'encadrement étant différents. De plus, il n'y a pas de programme PELO officiel au secondaire.
 - Adapter le programme en le transformant en cercle de discussion (par exemple, discuter des nouvelles dans le pays, faire la lecture de journaux locaux, réaliser des projets spécifiques, etc.).

Pour leur part, les enseignants nous ont mentionné, dans trois groupes de discussion sur six, que le programme devrait être maintenu au secondaire. Selon eux, les parents seraient également favorables à cette orientation. L'idée de donner des crédits au secondaire a également été mentionnée par le personnel enseignant.

Notons également la présence du Programme des langues ethniques (PLE) qui, par l'intermédiaire des associations ethniques, offre depuis plusieurs années l'enseignement d'une vingtaine de langues, aux élèves du secondaire⁴⁵. Ceux-ci peuvent recevoir des unités de valeur dans le contexte de leur participation au PLE.

45 Direction de la coordination des réseaux et Direction des services aux communautés culturelles, *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) : Pourquoi? Comment?*

Le tableau suivant nous informe que 97 % des élèves inscrits au PELO viennent de la région administrative de Montréal, alors que cette région représente 58 % de l'ensemble des élèves issus de l'immigration au Québec, en 2007-2008. Comme cela a été établi dans la section 4.1.1 du présent rapport, 13 % des élèves issus de l'immigration sont de la Montérégie et 12 % sont situés à Laval.

Tableau 19

Nombre d'élèves inscrits au PELO par région administrative, en 2007-2008

Région administrative	n	%
Montréal	6 653	97,4
Laval	126	1,8
Abitibi*	53	0,8
Total	6 832	100,0

Source : Direction des services aux communautés culturelles, 2008.

* À titre informatif.

Couverture du programme

En 2003-2004, la couverture du programme (nombre d'élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération inscrits dans le programme sur le nombre potentiel d'élèves issus de l'immigration au Québec) était de 4,5 % (4 038/90 242), pour les élèves du primaire du secteur public. Si l'on ajoute les élèves du secondaire public, la couverture du programme diminue à 2,6 %.

Somme dépensée par commission scolaire et par élève

Pour l'année 2007-2008, la somme dépensée par élève, par commission scolaire, varie de 125 \$ (Sir-Wilfrid-Laurier) à 399 \$ (Pointe-de-l'Île). La Commission scolaire English-Montréal et la Commission scolaire de Montréal, à elles deux, reçoivent près de 81 % de l'ensemble de la subvention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2007-2008.

Tableau 20

Somme dépensée par élève, par commission scolaire, en 2007-2008

Secteur	Commission scolaire	2007-2008	N ^{brc} d'élèves	Somme par élève	N ^{brc} de langues
Francophone	Pointe-de-l'Île	181 147 \$	454	399,00 \$	3
	Montréal (CSDM)	587 730 \$	2 182	269,35 \$	11
	Marguerite-Bourgeoys	83 598 \$	337	248,07 \$	2
	Harricana*	4 938 \$	53	94,96 \$	1 (algonquin)
<i>Total pour les commissions scolaires francophones</i>		857 413 \$	3 026	283,35 \$	13
Anglophone	English-Montréal	783 372 \$	3 434	228,12 \$	8
	Lester-B.-Pearson	43 884 \$	246	178,39 \$	3
	Sir-Wilfrid-Laurier	15 744 \$	126	124,95 \$	1 (italien)
<i>Total pour les commissions scolaires anglophones</i>		843 000 \$	3 806	221,49 \$	9
Total global		1 700 413 \$	6 832	248,89 \$	17

Source : Direction des services aux communautés culturelles, 2008.

* À titre informatif.

Répartition des élèves du PELO par génération d'immigrants

En 2007-2008, près de 18 % des élèves inscrits au PELO sont de la première génération d'immigrants, c'est-à-dire qu'ils sont nés à l'extérieur du Québec. Le pourcentage d'élèves de première génération est plus élevé au secteur francophone (37 %) qu'au secteur anglophone (2 %).

Les élèves de deuxième génération représentent plus de la moitié de l'ensemble des élèves inscrits au PELO au cours de la dernière année (59 %). Dans ce cas-ci, le pourcentage d'élèves de deuxième génération est plus élevé au secteur anglophone (66 %) qu'au secteur francophone (51 %). Notons que 24 % des élèves inscrits au PELO font partie de la troisième génération d'immigrants (ou plus) ou de non-locuteurs de la langue d'origine (Québécois dits «de souche» ou autres langues d'origine).

Tableau 21

Élèves inscrits au PELO, selon la génération d'immigrants et la langue d'enseignement, en 2007-2008

Langue d'enseignement des élèves issus de l'immigration	Français et langue d'origine (PELO)		Anglais et langue d'origine (PELO)		Total (PELO)	
	N	%	N	%	N	%
1 ^{re} génération	1 110	36,7	84	2,2	1 194	17,5
2 ^e génération	1 527	50,5	2 500	65,7	4 027	59,0
3 ^e génération ou plus et non-immigrants	385	12,7	1 222	32,1	1 607	23,5
Total	3 022	100,0	3 806	100,0	6 828	100,0

Source : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information et Direction des services aux communautés culturelles, 2008.

Note : Quatre élèves (un de la première génération et trois de la deuxième génération) n'ont pas été inclus dans ce tableau puisqu'ils ne faisaient pas partie de l'échantillon.

En comparant à celle de 2007-2008 la répartition des élèves inscrits au PELO, en 1994-1995, selon la génération, nous pouvons constater qu'en 1994-1995, 23 % des élèves inscrits étaient de première génération, alors que ce pourcentage a diminué à 18 % en 2007-2008. Par ailleurs, en 1994-1995, 20 % étaient de troisième génération ou plus, ou des non-locuteurs de la langue d'origine enseignée ; ce taux est passé à 24 % en 2007-2008.

Tableau 22**Élèves inscrits au PELO, selon la génération d'immigrants, en 1994-1995 et 2007-2008**

Langue d'enseignement des élèves issus de l'immigration	1994-1995		2007-2008	
	N	%	N	%
1 ^{re} génération	1 294	23,1	1 194	17,5
2 ^e génération	3 183	57,0	4 027	59,0
3 ^e génération ou plus et non-immigrants	1 112	19,9	1 607	23,5
Total	5 589	100,0	6 828	100,0

Source : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information et Direction des services aux communautés culturelles, 2008.

Note : Quatre élèves (un de la première génération et trois de la deuxième génération) n'ont pas été inclus dans ce tableau puisqu'ils ne faisaient pas partie de l'échantillon.

Groupes à privilégier

En majorité, les responsables du programme dans les commissions scolaires pensent que le PELO devrait viser, en premier lieu, les élèves issus de l'immigration de première génération, donc les jeunes nés à l'extérieur du Québec. Voici le détail de ce qui a été mentionné.

- Aider principalement les élèves de première génération d'immigrants (trois mentions)
 - L'enseignant du PELO devient un médiateur (agent de liaison) culturel et linguistique pour les nouveaux arrivants au Québec.
 - Ce devrait être la priorité n° 1 du programme, devant les élèves de la deuxième et de la troisième génération.
- Le programme ne devrait viser que les élèves de la première et de la deuxième génération. Souvent, à partir de la troisième génération, la langue d'origine n'est même pas parlée à la maison.
- Il serait important de maintenir la diversité dans les groupes PELO pour éviter la ghettoïsation des immigrants.

Par ailleurs, les enseignants du PELO partagent, en partie, le point de vue des responsables de ce programme dans les commissions scolaires. Ils sont d'avis de maintenir la diversité dans les cours PELO (cinq groupes de discussion sur six ont mentionné cette idée), mais pour eux il demeure important de maintenir le rapport 2/3 de locuteurs de la langue d'origine et 1/3 de non-locuteurs. Cette diversité des groupes contribue à favoriser l'intégration, dans le milieu scolaire, des élèves issus de l'immigration.

Dans deux groupes de discussion sur six, il a été mentionné que le programme doit fournir une aide aux élèves issus de l'immigration qui sont en retard sur le plan scolaire. Il a été dit que le PELO favorise l'estime de soi et qu'il fait une différence pour les élèves qui éprouvent des difficultés. Par exemple, plusieurs enseignants nous ont rapporté que le fait de donner, dans les matières habituelles, des explications en langue d'origine aide beaucoup les élèves.

FAITS SAILLANTS 4.3.1 LES PRINCIPAUX RÉSULTATS DU PROGRAMME

En 2007-2008, 17 programmes d'enseignement des langues d'origine sont offerts aux élèves, dans sept commissions scolaires. Trois régions du Québec sont représentées : Montréal, Laval et Abitibi-Témiscamingue. Les commissions scolaires qui offrent le plus grand nombre de programmes d'enseignement des langues d'origine sont la Commission scolaire de Montréal (onze langues) et la Commission scolaire English-Montréal (huit langues). Au total, 83 écoles ont offert le PELO en 2007-2008, soit 49 dans les commissions scolaires francophones et 34 dans les commissions scolaires anglophones. Pour cette même année, 6 832 élèves ont bénéficié du programme. La langue italienne couvre près de la moitié des inscriptions d'élèves, l'arabe en regroupe 20 % et le tiers des inscriptions se partage les 15 langues restantes.

Le profil de l'immigration a changé au Québec. Il y a trente ans, les immigrants s'installaient en grande majorité à Montréal, ce qui est moins le cas maintenant. Le programme reflète encore cette ancienne réalité. En effet, 97 % des élèves inscrits au PELO viennent de la région administrative de Montréal, alors que cette région représente 58 % de l'ensemble des élèves issus de l'immigration au Québec, en 2007-2008. Comme cela a été mentionné dans la section 4.1.1 du présent rapport, 13 % des élèves issus de l'immigration sont de la Montérégie et 12 % sont situés à Laval.

La somme dépensée par élève par commission scolaire varie de 125 \$ à 399 \$ (excluant Harricana). Cela soulève des interrogations sur l'utilisation des budgets du PELO et sur les disparités potentielles dans les services pouvant être offerts aux élèves.

Les groupes qui bénéficient du programme ont également changé au cours des treize dernières années. Nous pouvons constater qu'en 1994-1995, 23 % des élèves inscrits étaient de première génération d'immigrants, alors que ce pourcentage a diminué à 13 % en 2007-2008. Par ailleurs, en 1994-1995, 20 % étaient de troisième génération ou plus, ou des non-locuteurs de la langue d'origine enseignée ; ce taux est passé à 34 % en 2007-2008.

3.2 LES ÉLÈVES AYANT BÉNÉFICIÉ DU PELO ONT-ILS AMÉLIORÉ LA CONNAISSANCE DE LEUR LANGUE ET DE LEUR CULTURE D'ORIGINE ?

Dans les groupes de discussion, il a été demandé aux personnes qui enseignent le PELO si elles pensent que les élèves ont amélioré leur connaissance de la langue et de la culture d'origine. Voici ce qu'elles ont répondu. Il importe toutefois de noter qu'il s'agit de perceptions ; ces commentaires ne sont donc pas considérés comme des effets réels du programme.

Perception des enseignants et enseignantes du PELO au regard de l'amélioration de la connaissance de la langue et de la culture d'origine

Le personnel enseignant du PELO est unanime à dire que les élèves inscrits au PELO améliorent leur connaissance de la langue et de la culture d'origine. Selon ces enseignants et enseignantes, les élèves éprouvent une très grande fierté à acquérir de nouvelles connaissances (quatre mentions). L'apprentissage se fait souvent à l'aide de jeux éducatifs, de façon à intéresser les élèves (trois mentions).

Le personnel enseignant du PELO est d'avis que le fait de maîtriser la langue d'origine aide à apprendre les autres langues, c'est-à-dire le français et l'anglais (trois mentions). Selon eux, les enfants, surtout les petits, apprennent les langues très vite.

D'autres commentaires à propos de la langue et de la culture d'origine ont été émis par le personnel enseignant. Premièrement, certaines personnes nous ont affirmé que l'apprentissage des langues d'origine procure un équilibre aux enfants. D'autres ont mentionné que, parfois, la langue enseignée n'est pas la langue d'origine (par exemple, l'arabe classique est enseigné, mais, à la maison, un autre dialecte est parlé).

Dans un autre cas, une enseignante a mentionné que l'objectif qu'elle se donnait est de faire en sorte que ses élèves parlent et écrivent la langue d'origine à la fin du primaire. Un autre enseignant a souligné que, dans certains cas, l'objectif est de conserver la culture d'une génération à l'autre, car il arrive que les parents ne parlent pas la langue d'origine.

3.3 LES ÉLÈVES AYANT BÉNÉFICIÉ DE PELO ONT-ILS DÉVELOPPÉ DES ATTITUDES VALORISANTES À L'ÉGARD DE LEUR SOCIÉTÉ D'ACCUEIL ET DE LEUR CULTURE D'ORIGINE ?

Le personnel enseignant s'est également exprimé sur le développement, par les élèves inscrits au PELO, d'attitudes valorisantes à l'égard de la société d'accueil et de leur culture d'origine. Voici les grandes lignes de leurs discussions.

De façon générale, les enseignantes et les enseignants rencontrés jugent que les élèves développent, au PELO, des attitudes positives au regard de la société d'accueil et de leur culture d'origine. Souvent, les élèves éprouvent moins de timidité à parler leur langue puisqu'ils sont devant leurs pairs (quatre mentions). Cela favorise donc leur estime d'eux-mêmes. Par ailleurs, l'enseignante ou l'enseignant se perçoit comme la personne qui peut amener le respect des cultures et la tolérance envers les différences culturelles (quatre mentions). Ces enseignants visent à créer de l'ouverture face à la société d'accueil et plusieurs croient que la connaissance de soi-même aide à connaître les autres. Ainsi, les élèves sont plus à l'aise, plus heureux et plus rassurés (deux mentions) et créent des liens avec les autres élèves (une mention). Le PELO amène également une meilleure connaissance du pays d'origine (deux mentions) et favorise une sécurité identitaire de l'élève, à travers les différentes cultures (une mention).

Dans quelques cas, ce sont les parents qui décident si leur enfant participera ou non au PELO. En conséquence, les élèves ne sont pas toujours motivés. Dans d'autres cas, la valorisation de la langue par l'enseignant s'avère nécessaire, car des élèves ne perçoivent pas l'utilité ou l'intérêt d'avoir des cours de langue et de culture d'origine.

Quelques enseignants nous ont également mentionné que le fait de maintenir des élèves québécois dans le PELO favorise l'intégration des élèves immigrants et reflète une belle diversité (deux mentions).

FAITS SAILLANTS 4.3.2 ET 4.3.3 LES AMÉLIORATIONS PERÇUES

Les enseignantes et les enseignants du PELO qui ont été consultés sont unanimes à dire que les élèves inscrits au PELO améliorent leur connaissance de la langue et de la culture d'origine. Ils nous informent que les élèves éprouvent une très grande fierté à acquérir de nouvelles connaissances.

Le personnel enseignant du PELO est nombreux à être d'avis que le fait de maîtriser la langue d'origine aide à apprendre les autres langues, c'est-à-dire le français et l'anglais.

De façon générale, le personnel enseignant du PELO juge que les élèves développent, au PELO, des attitudes positives au regard de la société d'accueil et de leur culture d'origine. Souvent, les élèves éprouvent moins de timidité à parler leur langue puisqu'ils sont devant leurs pairs. Cela peut donc favoriser leur estime de soi.

CONCLUSION

Depuis 30 ans, le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) vise à maintenir et à améliorer les connaissances de base en langue et culture d'origine des élèves issus de l'immigration, au Québec. En moyenne, depuis 20 ans, environ 6 500 élèves bénéficient annuellement de cet enseignement de nature parascolaire, principalement dans des écoles primaires de la région de l'île de Montréal.

Par ailleurs, le profil de l'immigration au Québec s'est modifié depuis l'implantation du programme. Les élèves issus de l'immigration habitent moins dans la région de Montréal qu'auparavant, bien que cela demeure la situation de la majorité des immigrants. Plusieurs régions ont connu une hausse importante de leur population issue de l'immigration, notamment l'Outaouais, la Capitale-Nationale et Laval.

La proportion d'élèves issus de l'immigration nés au Québec augmente depuis 1994-1995 jusqu'à 2007-2008. De plus, les élèves ne viennent plus des mêmes pays que ceux d'où ils venaient il y a treize ans. En effet, en 1994-1995, les élèves venaient davantage des Caraïbes et des Bermudes (Haïti, les Antilles, etc.) et du Moyen-Orient (Iraq, Liban, etc.), alors qu'en 2007-2008, ils viennent davantage de l'Afrique du Nord (Algérie, Tunisie, Maroc, etc.) et de l'Asie orientale (Chine, Corée du Nord et du Sud, etc.).

Sur le plan des défis des élèves issus de l'immigration, selon les responsables du PELO dans les commissions scolaires, ils sont relativement les mêmes qu'au début du programme, soit l'apprentissage des langues, les différences culturelles et l'intégration, et le contexte d'adaptation. Ces défis touchent, en grande partie, les élèves issus de l'immigration de première génération (c'est-à-dire les élèves nés à l'extérieur du Québec), bien que cela touche également certains élèves de deuxième génération.

Même si, depuis 30 ans, les besoins des élèves demeurent relativement les mêmes, les méthodes d'enseignement ont évolué et les programmes d'enseignement des langues d'origine devraient être mis à jour. En effet, 15 des 21 programmes existants ont été rédigés avant 1995 et n'ont jamais été actualisés. Les personnes engagées dans le programme souhaitent que le PELO soit davantage en lien avec le *Programme de formation de l'école québécoise*.

En terminant, soulignons qu'au PELO, le personnel enseignant consulté juge que les élèves qui sont inscrits à ce programme améliorent la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine. Ces enseignants estiment également que les élèves y développent des attitudes positives au regard de la société d'accueil et de leur culture d'origine. De surcroît, le personnel enseignant au PELO est nombreux à être d'avis que le fait de maîtriser la langue d'origine facilite l'apprentissage des autres langues enseignées, c'est-à-dire le français et l'anglais.

BIBLIOGRAPHIE

Documents divers de la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles, 2007-2008.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Projet gouvernemental d'autonomie régionale et municipale. Réponse du ministère de L'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) aux propositions des conférences régionales des élus (CRE), présentation à la Table Québec-régions (TQR), le 9 février 2006.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, 1998.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) : Pourquoi ? Comment ?, 1995.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique et à l'école communautaire (PELO – PLE), 1995.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *Évaluation des programmes des services aux communautés culturelles. L'apprentissage du français, l'enseignement des langues d'origine et l'encadrement organisationnel et pédagogique, 1997.*

MINISTÈRE DES AFFAIRES MUNICIPALES ET DES RÉGIONS. *Politique nationale de la ruralité 2007-2014.*

MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION. *Des valeurs partagées, des intérêts communs, document synthèse du Plan d'action 2004-2007, 2004.*

Documents consultés pour la section 4.1.3

ALBERTA LEARNING. *Affirmer l'éducation en français langue première, fondements et orientations, 2001.*

ARMAND, F., D. DAGENAI et L. NICOLLIN, «La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue», dans *Éducation et francophonie*, vol. XXXVI, n° 1, printemps 2008.

ARMAND, F. «Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire», dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, 2005, p. 441-469.

- ARMAND, F., F. SIROIS, S. ABADOU et E. MARAILLET. «Sensibiliser à la diversité linguistique et favoriser l'éveil à l'écrit en milieu pluriethnique défavorisé», dans *Revue préscolaire*, vol. 43, n° 2, avril 2005, p. 8-11.
- ARMAND, F., et D. DAGENAIS. *Langues en contexte d'immigration : Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire*, 2005, p. 46-49.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. «Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales», dans *Éducation et francophonie*, vol. XXXVI, n° 1, printemps 2008.
- BERTUCCI, M.-M. «L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions», dans *Le Français aujourd'hui*, n° 158, septembre 2007, p. 29-39.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. *Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action «Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique»*, 2007.
- COMMISSION EUROPÉENNE. *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants*, 2006.
- COMMISSION EUROPÉENNE (EURYDICE), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, 2004.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, 2007.
- CORTIER, C. «Les élèves allophones nouvellement arrivés», dans *Cahiers pédagogiques*, n° 437, 2005.
- CUMMINS, J., et M. SWAIN, *Bilingualism in Education*, 1986, cité dans S. LUCCHINI, 2007. (Voir ci-après)
- EVANS, B. A., et N. H. HORNBERGER. «No Child left Behind : Repealing and Unpeeling Federal Language Education Policy in the United States», dans *Language Policy*, vol. 4, n° 1, 2005, p. 87-106.
- GOVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Les enfants au premier plan*, 2007.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants*, 2005.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Service de veille scientifique et technologique (France). *Approches interculturelles en éducation, Étude comparative internationale*, septembre 2007.
- KANOUTÉ, Fasal. «Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal», dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, 2002, p. 171-190.
- LAURIER, M., M. BOSQUET et J. CAMPBELL. *L'enseignement des langues d'origine : un état de situation dans différents contextes*, avril 1999.
- LUCCHINI, S. «L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions?», dans *Le Français aujourd'hui*, n° 158, septembre 2007, p. 9-19.
- MCANDREW, M., et autres. «La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture?», dans *Éducation et francophonie*, vol. XXXVI, n° 1, printemps 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*, 2004.

NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH. *Strategic Plan, Equal Education in Practice!*, 2007.

PROGRAMME LANGUE ET CULTURE D'ORIGINE. *Charte de partenariat entre la Communauté française de Belgique et la République hellénique*, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009.

UNESCO. *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*, 2001.

UNESCO. *First Language First: Community-based Literacy Programmes for Minority Language Contexts in Asia*, 2005.

Site ELODiL : <http://www.elodil.com/index.html>.

www.mels.gouv.qc.ca