LE CHOIX DES MODÈLES DE SERVICE OFFERTS AUX ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION AU QUÉBEC: ENTRE RÉALISME, TRADITION ET INNOVATION

Zita De Koninck est professeure titulaire au département de langues, linguistique et traduction de l'Université Laval. Chercheuse associée au Centre Métropolis du Québec-Immigration et Métropoles, elle s'intéresse principalement aux liens pouvant exister entre le développement des habiletés langagières orales et le développement de la littératie ainsi qu'aux modèles de services d'accueil et de francisation offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec.

Françoise Armand est professeure titulaire au département de didactique de l'Université de Montréal. Elle est chercheuse au Centre Métropolis du Québec-Immigration et Métropoles, ainsi qu'au Centre d'études ethniques des universités montréalaises. Ses thèmes de recherches sont la lecture en français langue seconde dans des milieux pluriethniques et plurilingues, la prise en compte de la diversité linguistique et l'étude des différents modèles de services d'accueil et de francisation pour les nouveaux immigrants au Québec.

RÉSUMÉ

Le but de cet article est de faire part de résultats partiels d'une recherche qui visait à répertorier les modèles de services mis en place à l'intérieur de l'école publique québécoise pour veiller à l'accueil et à l'intégration des élèves nouvellement arrivés ou issus de l'immigration et, plus particulièrement, de rendre compte de la façon dont les responsables de ce dossier percevaient ces modèles. Ces derniers étaient notamment invités à s'exprimer sur les principaux avantages liés au choix des modèles dont ils avaient l'expérience et sur les principales difficultés rencontrées. La cueillette de données (2006-2007) a été menée auprès des répondants de 33 commissions scolaires appartenant à 13 des 17 régions administratives de la province de Québec qui ont eu, d'abord, à répondre à un questionnaire en ligne, puis à participer à une entrevue téléphonique les invitant à apporter des précisions sur certaines des réponses produites initialement.

INTRODUCTION

Au Québec, depuis l'ouverture des premières classes d'accueil et de francisation dans les années 1970, la question des modes d'intégration linguistique et socio-scolaire a toujours été au cœur des débats tenus par les différents acteurs des milieux éducatifs.

Un certain nombre d'enquêtes ont été conduites afin de faire le point sur les services offerts. Parmi celles-ci, rappelons la toute première réalisée par Andreani et coll. (1979), suivie de plusieurs autres menées sous la responsabilité d'instances ministérielles du Québec et dont les résultats ont été diffusés en 1985, 1988 et 1996. Ces rapports ont souligné qu'il s'agissait d'une problématique en évolution, en termes notamment de variété de sources d'immigration et de densité de regroupement, ce qui avait des incidences directes sur les pratiques à mettre en place pour répondre aux besoins de cette clientèle à Montréal, comme dans les régions à l'extérieur de Montréal.

Au moment d'initier la recherche dont nous souhaitons faire part de certains résultats, dix années s'étaient écoulées depuis le dernier bilan, lequel bilan avait mené à la mise en application du *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF) visant à faciliter l'intégration des élèves ayant une connaissance insuffisante du français à une classe ordinaire. Désormais, les commissions scolaires du Québec allaient jouir de toute l'autonomie requise pour la mise en place de services éducatifs d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ou, plus précisément, de modèles d'intervention adaptés à leurs milieux respectifs (Armand, 2005). Or, depuis l'implantation du PASAF en 1997-1998, aucun

renseignement quant à la nature des services offerts n'avait été recueilli.

La présente étude, sollicitée par la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports et réalisée par des chercheuses associées au centre de recherche Metropolis (De Koninck et Armand, 2006-2009) avait pour mandat, d'une part, de tracer un portrait général des différents services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves immigrants nouvellement arrivés et, d'autre part, d'examiner les différents modèles qui se sont développés à travers les représentations de divers acteurs du système scolaire. Ce processus avait pour objectif d'engager une réflexion sur les pratiques mises en place ces dernières années, tant à Montréal que dans les régions du Québec.

MÉTHODOLOGIE

Le premier volet de la recherche consistait, d'une part, à recueillir auprès des responsables de ces services dans 33 commissions scolaires de 13 des 17 régions administratives du Québec, au moyen d'un questionnaire en ligne, des informations sur les processus de repérage et d'identification des élèves qui bénéficient du soutien à l'apprentissage du français, sur les modèles privilégiés d'organisation et de prestation des services pour chacun des trois ordres d'enseignement et, enfin, sur le suivi des élèves, une fois intégrés en classe ordinaire. D'autre part, il s'agissait de sonder (lors de 42 entrevues téléphoniques) les perceptions de ces responsables sur ces mêmes questions afin d'obtenir des précisions et des clarifications.

Le deuxième volet de la recherche visait à approfondir notre compréhension de ces modèles en examinant leur mise en œuvre dans un échantillon de 15 sites à Montréal et en région, puis en recueillant les représentations que divers acteurs du système éducatif (enfants, parents, directions d'école, enseignants des classes ordinaires, de classe d'accueil et de soutien linguistique) ont de ces modèles.

Aux fins du présent article, nous nous centrerons sur la question du choix des modèles d'organisation et de prestation de services, envisagée à partir des réponses fournies par les répondants à la troisième section du questionnaire en ligne, et sur les propos tenus par ces derniers relativement aux avantages que présentaient, à leurs yeux, ces modèles, comme aux difficultés rencontrées lors de leur application dans les milieux respectifs.

Pour s'assurer dès le départ qu'il n'y aurait pas de confusion relative à l'interprétation des désignations de ces modèles, la définition correspondant à chacun d'eux était fournie :

1. **Classe d'accueil fermée :** Les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil.
2. **Classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration :** Les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil et bénéficient aussi d'aide à l'intégration de la part d'une personne-ressource (en mathématique, en français, en compétences d'ordre intellectuel, etc.).
3. **Modèle d'intégration partielle :** Les élèves suivent des cours en classe d'accueil et assistent aussi à des cours avec les élèves de la classe ordinaire.
4. **Modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français :** Les élèves suivent tous leurs cours avec les élèves de la classe ordinaire et bénéficient de soutien à l'apprentissage du français.
5. **Modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français :** Les élèves suivent tous leurs cours avec les élèves de la classe ordinaire.
6. **Autre modèle :** Tout autre modèle ne correspondant à aucun des modèles énumérés ci-dessus.

Le répondant, responsable des services d'accueil et de francisation, devait d'abord désigner lequel ou lesquels de ces modèles avaient été retenus par sa commission scolaire pour chacun des niveaux scolaires, soit le préscolaire, le primaire et le secondaire. Ensuite, il devait répondre à une série de questions, ces dernières variant selon le ou les modèles sélectionnés, nous renseignant ainsi sur le choix des modèles et leurs modalités de fonctionnement.

RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE

Les réponses au questionnaire en ligne nous ont permis tout d'abord de dresser un portrait global de la concentration des élèves issus de l'immigration en date du 30 septembre 2005[1]. En effet, il a été possible de repérer deux régions administratives qui recevaient en moyenne plus de 1000 élèves par commission scolaire, soit les régions 06 (Montréal) et 13 (Laval), ainsi qu'une commission scolaire de la région 16 (Montérégie) qui atteignait aussi ce nombre. C'est donc sur l'Île de Montréal, sur l'Île de Laval et sur la Rive-Sud de Montréal qu'était regroupé un nombre important de jeunes immigrants. Beaucoup plus bas sur la liste se trouvaient les régions qui accueillaient en moyenne entre 100 et 350 élèves immigrants : la région 03 (Capitale-Nationale), la région 05 (Estrie) et la région 07 (Outaouais). Suivaient ensuite celles de 25 à 100 élèves : la région 17 (Centre-du-Québec), les autres commissions scolaires de la région 16 (Montérégie), la région 15 (Laurentides) et la région 04 (Mauricie). Pour terminer, quatre régions administratives recevaient moins de 25 élèves par commission scolaire : la région 01 (Bas St-Laurent), la région 02 (Saguenay-Lac St-Jean), la région 12 (Chaudière-Appalaches) et la région

14 (Lanaudière). Notons que les régions recevant le moins d'élèves se situent en milieu rural et éloigné.

Que retenir de ce portrait de la répartition des élèves sur le territoire de la province avant d'examiner le choix des modèles? Le fait que les élèves allophones qui fréquentent les écoles publiques du Québec sont concentrés dans la région de Montréal et que, conséquemment, le modèle qui sera privilégié dans la région métropolitaine sera celui qui touchera le plus d'élèves.

Des résultats ressort un modèle d'accueil dominant en termes de fréquence, et non pas en fonction du nombre d'élèves qui en bénéficient, dans l'ensemble des régions administratives en date du 30 septembre 2005. En effet, le *modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français* était présent dans toutes les régions recevant de jeunes immigrants, peu importe le nombre d'élèves. Ce modèle primait d'ailleurs tous les autres au niveau préscolaire 5 ans.

Le second modèle d'accueil et d'intégration des élèves le plus présent dans la province de Québec était le *modèle d'intégration partielle*, que l'on trouvait dans la moitié des régions administratives. Ce modèle était davantage courant aux niveaux primaire et secondaire.

Présent dans 7 régions, le *modèle de classe d'accueil fermée* se situait au troisième rang des modèles les plus employés. Grâce aux résultats de la recherche, certaines de ses caractéristiques ont pu être relevées. En premier lieu, celui-ci était surtout offert au niveau secondaire. En deuxième lieu, les deux régions qui l'offraient à tous les niveaux étaient deux des trois régions administratives comprenant des commissions scolaires qui recevaient plus de 1000 élèves issus de l'immigration chaque année (la région 06-Montréal et la région 16-Montérégie). En dernier lieu, ce modèle était absent de 86 % des régions recevant moins de 100 élèves immigrants par commission scolaire. À la lumière de ces observations, on peut penser que le nombre d'élèves qui arrivent dans une région influence l'application ou non du *modèle de classe d'accueil fermée.* Le *modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français* comblait le quatrième rang en étant présent dans 5 régions administratives. Aucun point commun entre ces régions ne pouvait expliquer les raisons de l'utilisation de ce modèle « sans soutien » donné à l'enfant. Au dernier rang se trouvait le *modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration*, en application seulement dans 3 régions du Québec.

Il ressort de ce portrait que, contrairement à ce que l'on aurait pu croire à la suite de l'adoption de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), la région de Montréal, où sont apparues les premières classes d'accueil dans les années 1970, privilégie toujours, la voie de la classe d'accueil fermée pour accueillir les élèves allophones. Il semble d'ailleurs que ce ne soit qu'en région que l'on puisse vraiment observer des modèles qui vont dans le sens d'une intégration progressive. Notons toutefois que les modèles axés sur une intégration progressive sont peu nombreux et qu'ils exigent que les intervenants travaillent en étroite collaboration (voir rapport de recherche à paraître).

QUELQUES PROPOS EN LIEN AVEC LES CHOIX DE MODÈLES

Une fois les questionnaires en ligne dépouillés, nous avons tenté, lors des entrevues téléphoniques réalisées auprès des mêmes répondants, d'obtenir des précisions relatives au choix des modèles, et plus particulièrement, d'en connaître les points forts et les points faibles. D'emblée, il nous faut regretter que plusieurs répondants aient indiqué qu'ils n'étaient pas en mesure de nous fournir de telles précisions parce qu'ils ne savaient pas quel modèle était appliqué dans quelle école et que, pour cette raison, il serait nécessaire que nous nous adressions aux écoles directement, ce qui ne pouvait être fait étant donné les limites de la recherche. Néanmoins, nous avons pu recueillir des propos que nous jugeons éclairants relativement à l'application des modèles auprès de répondants qui étaient en mesure de nous faire part de leurs perceptions.

Les répondants[2] qui se sont exprimés sur les avantages du choix d'*un modèle de classe d'accueil fermée* l'ont fait en se référant à l'expertise des enseignants (CSD1) et aux heures de prestation de cours offerts aux élèves, à leur formation en langue seconde (CSF1) et au suivi au quotidien que ces derniers peuvent exercer relativement aux apprentissages (CSG2). Le fait que des enseignants soient regroupés dans une école encourage le support mutuel et fait en sorte que les élèves reçoivent plus d'heures de cours. D'autres répondants ont signalé les limites, voire les aspects négatifs de ce modèle. Ainsi, un répondant a souligné que même s'il jugeait que ce modèle était celui auquel il croyait pour le primaire, il estimait nécessaire d'y associer des activités d'intégration partielle visant la cour de récréation, les sorties et même des cours disciplinaires (CSF2). Un autre souhaiterait que soit délaissé le modèle de classe d'accueil fermée, alléguant qu'il ghettoïse les élèves dans la mesure où un élève peut rester jusqu'à trois ans dans une classe avec d'autres allophones. Selon lui, un tel modèle ne favoriserait pas l'intégration (CSF3). Interrogé sur la possibilité de mettre en place une classe d'accueil fermée dans un milieu où le nombre le permettrait, un répondant dit croire que ce ne serait pas profitable pour l'élève nouvellement arrivé qui doit développer des relations et qui se retrouverait isolé par sa classe tout en étant confronté aux autres élèves

dans la cour de récréation (CSL1). Se référant à des études ayant porté sur la classe d'accueil fermée et aux résultats qui découlent de ce choix de modèle, un dernier répondant se dit sceptique et déplore que l'élève puisse avoir à y séjourner au moins dix mois en vase clos (CSL6). Enfin, toujours pour ce *modèle de classe d'accueil fermée,* certains répondants ont pointé comme difficulté les classes qui regroupent des élèves sous-scolarisés. Pour ces répondants, la classe d'accueil fermée s'avère nécessaire pour ces élèves, au primaire (CSG1) comme au secondaire (CSC1) ou en général (CSG2). Une autre difficulté liée à ce modèle serait due au fait que, dans certaines classes, les élèves sont trop nombreux, leur nombre allant parfois jusqu'à 28 alors qu'il ne devrait pas dépasser 20.

Par ailleurs, différents répondants se sont exprimés sur les avantages du *modèle d'intégration totale avec soutien*. Selon un répondant, l'expérience dans sa commission scolaire a révélé que les élèves qui avaient bénéficié d'un tel modèle avaient reçu un meilleur soutien en français que des élèves dans d'autres milieux où la classe d'accueil fermée avait été privilégiée (CSA2). Selon un autre répondant, isoler les élèves ne leur serait pas profitable (CSC3). Aussi, en référence au primaire, un répondant soutient que le *modèle d'intégration totale avec soutien* facilite la socialisation de l'élève en le mettant en contact avec une autre culture et une autre langue (CSJ2). Devant l'impossibilité d'ouvrir une classe d'accueil en raison du nombre restreint d'élèves, le modèle s'avère un bon moyen pour l'intégration de l'élève dans son quartier de même que l'intégration de sa famille à la communauté environnante et à la culture québécoise (CSK1). Dans la même optique, un répondant souligne qu'il est important que l'élève soit dans son milieu naturel et crée son réseau d'amis par le biais des activités parascolaires ou des loisirs (CSL2). Faisant allusion à sa connaissance de diverses approches d'intégration, un répondant soutient que la meilleure approche, conjuguée à du soutien linguistique, est selon lui, celle de l'intégration directe de l'élève à son niveau scolaire (CSL5). Toutefois, d'autres répondants ont relevé certains points négatifs associés à ce modèle : la difficulté éprouvée par les enseignants de la classe ordinaire qui, dans les premiers temps, sont souvent contraints de répéter, de traduire, etc. (CSM2) ; le fait que les enseignants de la classe ordinaire soient peu formés en langue seconde et se sentent démunis (CSF1), ou le besoin d'apporter des changements à la pédagogie (ce qui constitue une exigence particulière) (CSF1) ou, encore, le besoin de consacrer du temps à des rencontres entre la personne responsable du soutien linguistique et l'enseignante de la classe régulière, ce qui suppose collaboration et disponibilité (CSK1).

CONCLUSION

Notre étude nous a permis de constater que dans le choix des modèles, la tradition prévaut à Montréal et se traduit par le maintien de la classe d'accueil fermée ce qui amène plusieurs répondants, s'étant exprimés sur le sujet, à faire ressortir les avantages liés à ce type de modèle, en termes d'exercice de la profession. À l'opposé, dans les milieux loin des grands centres où se pratique surtout l'intégration totale avec soutien à l'apprentissage, en raison du fait que le nombre ne permet pas d'ouvrir des classes, les répondants, en abordant les avantages liés à ce modèle, font beaucoup état de son rôle dans l'intégration des élèves à son nouveau milieu de vie. Puisque peu d'élèves, à travers le Québec, reçoivent des services selon le modèle de l'intégration partielle et que les répondants ont peu évoqué ce modèle dans leur propos, il ressort que nous n'avons pas été en mesure de dégager une vision des implications de la pratique d'une telle approche à l'intégration. Plus largement, cette étude, réalisée au moyen d'un questionnaire en ligne et d'entrevues auprès de répondants de 33 commissions scolaires du Québec (et complétée par des enquêtes sur le terrain) souligne la nécessité de poursuivre la réflexion, en termes de politiques et d'interventions publiques, afin de s'assurer de l'adéquation des modèles de services offerts dans le cadre du PASAF en fonction des profils et des besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés.

DIFFERENT HOST LANGUAGE LEARNING MODELS FOR IMMIGRANT STUDENTS IN QUEBEC: BETWEEN REALISM, TRADITION AND INNOVATION

INTRODUCTION

In Quebec, since the advent of the first welcoming classes in the 1970s, the question of formulas adopted to ensure the linguistic, academic and social integration of immigrant children has been at stake. By surveying the people involved in implementing these formulas, and by comparing pupil performance, researchers have been able to investigate and assess the situation (Andreani & al., 1979; MEQ 1985, 1988 et 1996). The results (De Koninck & Armand, 2006-2009) that will be presented in this article are important, seeing that ten years have passed since the last assessment, which introduced the creation of the unique *Welcoming and Support for the Learning of French Program*, which affirmed the autonomy and full

responsibility of school boards in the organization of services. The mandate of the present study was first to sketch a general portrait of the services offered to immigrant pupils within 33 school boards, and second to examine the different models that have been developed. This was achieved by interviewing personnel, parents and pupils in a selection of 15 schools.

METHODOLOGY

During the first part of the study, respondents from 33 school boards pertaining to 13 of the 17 administrative regions of Quebec were invited to complete an online questionnaire. The goal was to gather information on the models of organization and the provision of services that were favored for each level of schooling, and to follow up on pupils who had joined regular classes. Telephone interviews with respondents were also conducted in order to make further clarifications and shed some light on the advantages of the selected models and difficulties encountered in their implementation.

To ensure that there would be no confusion in the interpretation or identification of the models, a definition of each was provided beforehand.

1. **Sheltered welcoming classes:** Students pursue all their lessons in a welcoming class setting.
2. **Sheltered welcoming classes with integration assistance:** Students pursue all their classes in the welcoming class setting and in addition, benefit from integration assistance (in mathematics, French, intellectual skills, etc.) which, if provided, is done by specialized staff.
3. **Partial integration model:** Students pursue some lessons in the welcoming class setting and also pursue lessons with other regular students in their regular classes.
4. **Total integration model with assistance:** Students pursue all lessons with students in regular classes and benefit from assistance with learning French.
5. **Total integration model without assistance:** Students pursue all lessons with students in the regular classes.
6. **Other models:** Any model that does not correspond to the models listed above.

RESULTS FROM ONLINE QUESTIONNAIRES

The results obtained allowed us to sketch a general portrait of the concentration of immigrant pupils. As of September 30th 2005[1], we found: 1) a high concentration in school boards in Montreal and the metropolitan area, with an average of 1000 immigrant pupils per school board; 2) a decreasing concentration of immigrant pupils as one moves into rural areas, with averages of 100 to 350, and as few as 25 immigrant pupils in some school boards.

From the results, a dominant model emerges in terms of frequency but not in terms of the number of affected pupils: the *Total integration model with assistance* was present in all the regions which receive young immigrants. This model was also favoured at the kindergarten level. The second model present was the *Partial integration model*, which was found in half of the administrative regions at the three academic levels. Present in seven regions was the *Sheltered welcoming classes,* which was the third most employed model at the secondary level, but which was present at all three levels in two of the three administrative regions where the school boards received more than 1000 immigrant pupils each year. Therefore, this model had the largest impact on immigrant pupils. The *Total integration model without assistance*, present in five administrative regions, was ranked fourth. In last position was the *Sheltered welcoming classes with integration assistance model*, implemented in only three regions of Quebec.

The findings revealed in this portrait run counter to what would be expected following the adoption of the policy *Plans for School of the Future: School Integration and Intercultural Education* (1998). In the Montreal region, where the first welcoming classes were implemented in the 1970s, sheltered classes to integrate non-francophone pupils are still favored over other programs. It seems that only in rural areas are models promoting the progressive integration of immigrant pupils found.

CHOICE OF MODELS

Once we went through the results of the online questionnaires, we conducted phone interviews where we focused on investigating why a certain model was selected and, more specifically, the strong advantages or disadvantages of the chosen model.

The respondents[2] who pointed out the advantages of the *Sheltered welcoming classes model* referred to the teachers' training in second languages (CSF1) and to their expertise (CSD1). Those who brought up negative aspects related to this model argued that children were being limited and that their integration would lag because they were separated from the regular stream classes (CSF3). In order to compensate for the perceived downfalls and limits of this model, it would be necessary to add integration activities to it (CSF2). Finally, a number of respondents pointed out that classes with low-literate pupils (CSG1) or classes where the number of students exceeded the normal quota (CSC1) were difficult to handle.

With regards to the *Total integration model with assistance*, the respondents highlighted the high level of pupil success in French, (CSA2), explained that isolating the pupil would not be beneficial to them (CSC3), emphasized that the model enhanced socialization of the pupil and put them in contact with another culture and language (CSJ2), and was a seemingly good way to integrate the pupil into their neighborhood. This in turn helped integrate pupils' families into the community and Quebec culture (CSK1). One respondent similarly insisted on the importance of keeping the pupil in their natural environment, where they could create a network of friends by participating in extracurricular activities (CSL2). Meanwhile, another upheld that direct integration of the pupil at the school level, with linguistic support, would be the best option (CSL5). Nevertheless, other respondents indicated a number of negative points related to this model: the difficulty encountered by teachers of regular classes who, at the beginning of the school year in particular, must repeat and translate the course content, etc. (CSM2); the fact that regular class teachers are not trained in second languages and that they often feel powerless to help (CSF1); the need to change the teaching approach (CSF1) or, alternately, for the teacher responsible for linguistic support to meet with the regular class teacher, implying the need for collaboration and availability (CSK1).

CONCLUSION

It seems obvious from the results of this study that in Montreal, tradition prevails when choosing which model to implement. On the one hand, the *Sheltered welcoming classes model*, which is favored in this area, is supported by a number of respondents who outline its advantages in terms of professional practice. On the other hand, in rural regions and areas far from big urban centers, the *total integration with assistance model* is the most common practice as the low number of immigrant pupils does not allow for the opening of specialized classes. The respondents who promoted this model spoke of its role in integrating the pupil into their new life environment. Since only a few schools have adopted a progressive integration approach, we were not able to touch on the implications of such an approach.

RÉFÉRENCES

Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Revue Santé, société et solidarité,* 1, 141-152.

Andreani, P., Feider, H., Hardy Roch, M., & Lortie, A.M. (1979). *Étude comparative sur l'apprentissage du français entre les enfants-immigrants en classe d'accueil et les enfants immigrants en insertion directe*. Montréal : CECM.

De Koninck, Z., & Armand, F. (en préparation). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration.* Québec : Direction des services aux communautés culturelles.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise : Pratiques actuelles et résultats des élèves.* Québec : Direction de la coordination des réseaux et Direction des services aux communautés culturelles.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (1988). *L'école québécoise et les communautés culturelles.* Rapport du Comité dirigé par G. Latif. Québec : Services éducatifs aux communautés culturelles.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles, Rapport Chancy.* Québec : Direction des communications.

NOTES

[1] Pour l'année 2005-2006, 16 337 élèves avaient droit à des services au sein des écoles publiques.

[2] Par souci de préserver la confidentialité des répondants des commissions scolaires, les données ont été anonymisées. À cette fin, nous avons établi une légende correspondant aux régions administratives et aux commissions scolaires respectives de ces dernières.

FOOTNOTES

[1] For the years 2005-2006, 16 337 immigrant pupils had the right to receive immigrant services within the public school system.

[2] For confidentiality reasons, all data collected were kept anonymous. We thus established a legend corresponding to the administrative regions and to the affiliated school boards.