







**Dispositifs didactiques utilisés en classe d'accueil auprès des  
élèves réfugiés allophones et leurs effets déclarés sur  
l'apprentissage du français des élèves**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation (profil recherche)

en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)

PAR

© BÉNÉDICTE LUNION

Mars 2019

**Composition du jury :**

**Jean Bernatchez, président du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Sébastien Ouellet, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Caroline Payant, examinateur externe, Université du Québec à Montréal**

Dépôt initial le 15 novembre 2018

Dépôt final le 04 mars 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À tous ces élèves réfugiés pour  
qui l'arrivée en terre d'accueil est une  
renaissance.

## REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mes parents qui, malgré la distance, ont été un soutien inconditionnel pour moi. Nécessairement, je souhaite remercier mon directeur de recherche, Monsieur Sébastien Ouellet, qui a su m'accompagner, me réconforter et me canaliser tout au long de ce projet. Mon regard se tourne également vers mon directeur de programme, Monsieur Jean Bernatchez, qui a su être l'oreille attentive, mais aussi le guide me permettant de mener à bien ce projet. Je ne peux ici oublier tous les professeurs qui ont été à mes côtés durant cette maîtrise, particulièrement Monsieur Jean-Yves Lévesque, Madame Stéphanie Leblanc et Madame Geneviève Therriault. Je dois également mentionner Madame Josée Pelletier qui a su m'accueillir à mainte reprise à son bureau afin de m'aider à apprivoiser les bases de données et autres outils indispensables à la recherche. Finalement, je tiens à remercier les deux écoles qui m'ont accueillie pour réaliser ma collecte de données, particulièrement les enseignantes des deux classes d'accueil de cette recherche sans qui la réalisation de ce mémoire ne serait pas possible. Merci à tous !

## RÉSUMÉ

La présente recherche se concentre sur les dispositifs didactiques mis en place par les enseignants de la classe d'accueil pour l'apprentissage du français aux élèves réfugiés allophones. À ce jour, il y a un manque de recherche au Québec s'intéressant précisément aux dispositifs didactiques utilisés dans la classe d'accueil pour l'apprentissage du français aux élèves réfugiés allophones à travers ses trois compétences : la lecture, l'écriture et la communication orale (MELS, 2009).

C'est à partir d'entrevues semi-dirigées avec les enseignantes et les élèves ainsi que d'observations directes que des dispositifs didactiques spécifiques sont décrits. Alors que les entrevues des enseignantes sont conçues pour offrir une description complète de l'utilisation et de la conception des dispositifs didactiques, les entrevues des élèves ciblent les pratiques didactiques des enseignants. Les observations directes viennent compléter les entrevues en permettant d'associer des gestes concrets aux pratiques déclarées. De ce fait, le recours à cette triangulation des sources et des méthodes permet de faire des liens pertinents afin d'avoir une vision assez claire des dispositifs didactiques utilisés, des conditions de leur mise en place et de leurs effets déclarés en termes d'apprentissages inhérents aux trois compétences en français (la communication orale, la lecture et l'écriture).

L'analyse qualitative, plus précisément l'analyse thématique, des entrevues et des observations fait ressortir que les enseignantes, par différentes conditions (géographique, administratives, etc.), n'ont pas forcément les moyens nécessaires pour enseigner le français aux élèves réfugiés allophones. En revanche, la recherche montre qu'elles usent d'astuces pour amener les élèves réfugiés allophones le plus loin possible dans leur parcours scolaire. Cette recherche, inédite au Québec, constitue une base à partir de laquelle d'autres recherches pourront, par exemple, proposer des modèles, des outils spécifiques pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture ou de la communication orale aux réfugiés allophones en classe d'accueil.

Mots-clés : Dispositif didactique, élèves réfugiés allophones, classe d'accueil, apprentissage du français



## ABSTRACT

This research focuses on didactic devices used by the reception class teachers's with the allophone refugee learners. There is limited research in Quebec that examines didactic devices within the reception class for the learning of French through the three skills : oral communication, reading and writing (MELS, 2009).

Drawing on semi-structured interviews conducted with classroom teachers and their learners combined with direct observations in class carried out in two schools, a primary and a secondary school, we describe specific didactic devices. While the teachers's interviews are conceived to offer a complete description of the implementation and the conception of didactic devices, the pupils's interviews examine the teachers practices which they identify to teach them French through these three skills. Then, the classroom observations complement the interview data allowing to associate reported actions with actual practices. Therefore, the triangulation of sources and methods allows to make relevant links to get a clearer appreciation of the didactic devices used by the teachers, to their conditions of conception and their reported effects in terms of learning inherent to the three skills in french (oral communication, reading and writing).

The qualitative analysis of the interviews and the observations lead to interesting results. The results show that the teachers, due to various conditions (geographical, administrative, etc.) do not necessarily have the means to teach French to the allophone refugee learners. However, the research also shows that they develop strategies that accompany their allophone refugee learners in their educational trajectory. This research, carried out in Quebec, gives a base from which other researchers can propose models and tools to teach oral communication, reading and writing skills to allophone refugee learners in reception class.

Key words : Didactic devices, allophone refugee learners, reception class, learning French as a second language

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>v</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>xii</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>xiv</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....</b>	<b>xv</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 L’immigration : Le Québec, terre d’accueil.....</b>	<b>6</b>
1.1.1 Les réfugiés au Québec.....	8
<b>1.2 L’éducation des nouveaux arrivants au Québec : quel est le problème ?.....</b>	<b>9</b>
1.2.1 L’accueil des élèves nouveaux arrivants au Québec .....	9
1.2.2 Les élèves nouveaux arrivants allophones : à risque sur le plan scolaire ? Bref état des lieux de la situation scolaire de ces élèves au Québec.....	10
<b>1.3 L’éducation des élèves issus de l’immigration à travers différents angles et les défis qui les accompagnent .....</b>	<b>11</b>
1.3.1 La langue : une acquisition indispensable .....	12
1.3.2 La diversité socioculturelle des élèves nouveaux arrivants .....	13
1.3.3 Le rôle des enseignants.....	15
<b>1.4 Problème de recherche, objectifs et question de recherche.....</b>	<b>18</b>
1.4.1 Question de recherche .....	21
<b>1.5 Pertinence de la recherche .....</b>	<b>22</b>
<b>CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 La scolarisation des élèves réfugiés allophones au Québec .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 La didactique du français langue première et langue seconde .....</b>	<b>28</b>

2.2.1 La relation didactique .....	29
2.2.2 Le dispositif didactique .....	34
<b>2.3 La classe d'accueil.....</b>	<b>40</b>
<b>CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Type de la recherche.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 Approche méthodologique .....</b>	<b>46</b>
<b>3.3 Constitution de l'échantillon .....</b>	<b>47</b>
<b>3.4 Technique de collecte de données .....</b>	<b>48</b>
3.4.1 L'entrevue semi-dirigée.....	48
3.4.2 L'observation directe.....	51
<b>3.5 Le déroulement de la recherche.....</b>	<b>52</b>
<b>3.6 Stratégie d'analyse des données.....</b>	<b>53</b>
<b>3.7 Les limites méthodologiques de la recherche .....</b>	<b>54</b>
<b>3.8 Synthèse de la méthodologie .....</b>	<b>56</b>
<b>CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1 Caractéristiques des enseignants.....</b>	<b>57</b>
<b>4.2 Caractéristiques des élèves.....</b>	<b>58</b>
<b>4.3 La classe d'accueil en région qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qui s'y passe ? .....</b>	<b>60</b>
4.3.1 La classe d'accueil : lieu d'apprentissage.....	60
4.3.2 La relation enseignant-élève dans la classe d'accueil.....	63
<b>4.4 Dans quel contexte les dispositifs didactiques sont-ils mis en place ? .....</b>	<b>65</b>
4.4.1 Le manque d'information : un problème pour les enseignantes.....	65
4.4.2 Manque et aspect inadapté du matériel pédagogique .....	70
<b>4.5 Quels sont les moyens, les stratégies et les outils qui constituent ces dispositifs didactiques ? .....</b>	<b>74</b>
4.5.1 Le programme ILSS : une bible pour les enseignantes .....	74
4.5.2 Matériels didactiques utilisés.....	77
4.5.3 Internet et les réseaux sociaux .....	79

<b>4.6. Les dispositifs didactiques pour l'apprentissage du français à travers ses trois compétences : la lecture, l'écriture et la communication orale.....</b>	<b>81</b>
4.6.1 Les dispositifs didactiques utilisés pour la communication orale.....	83
4.6.2 Les dispositifs didactiques utilisés pour la lecture .....	86
4.6.3 Les dispositifs didactiques utilisés pour l'écriture.....	89
<b>4.7 Qu'est-ce qui justifie la mise en place de ces dispositifs didactiques ?.....</b>	<b>92</b>
4.7.1 Le temps : un défi en classe d'accueil .....	92
4.7.2 L'évaluation du français aux fins de classement .....	94
4.7.3 Les élèves plus âgés : plus problématiques .....	97
4.7.4 Intégrer à la société québécoise : un défi.....	99
<b>4.8 Quels sont les effets déclarés de l'utilisation de ces dispositifs didactiques ? .....</b>	<b>101</b>
4.8.1 Forces et faiblesses en communication orale.....	101
4.8.2 Forces et faiblesses en lecture .....	102
4.8.3 Forces et faiblesses en écriture .....	104
<b>4.9 Perception des élèves quant aux dispositifs didactiques utilisés par l'enseignant de la classe d'accueil .....</b>	<b>108</b>
<b>CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>114</b>
<b>5.1 La classe d'accueil en région qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qui s'y passe ? .....</b>	<b>114</b>
5.1.1 Un lieu d'apprentissage .....	115
5.1.2 La relation enseignant-élève .....	116
<b>5.2 Le contexte de mise en place des dispositifs didactiques .....</b>	<b>118</b>
5.2.1 Le manque d'information : un problème pour les enseignantes.....	118
5.2.2 Manque et aspect inadapté du matériel pédagogique .....	121
<b>5.3 Quels sont les moyens, les stratégies et les outils qui constituent ces dispositifs didactiques ?.....</b>	<b>122</b>
5.3.1 Le programme ILSS .....	122
5.3.2 Les ressources mises à profit .....	123
5.3.3 Les dispositifs didactiques utilisés pour l'apprentissage du français à travers ses trois compétences (communication orale, lecture et écriture) .....	124

<b>5.4 Qu'est-ce qui justifie la mise en place de ces dispositifs didactiques ?.....</b>	<b>126</b>
5.4.1 Le temps : un défi en classe d'accueil .....	127
5.4.2 L'évaluation aux fins de classement.....	128
5.4.3 Les élèves plus âgés : plus problématiques .....	129
5.4.4 Intégrer à la société québécoise : un défi.....	130
<b>5.5 Les effets déclarés de l'utilisation des dispositifs didactiques .....</b>	<b>131</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>133</b>
<b>ANNEXE I Formulaire de consentement des enseignantes.....</b>	<b>137</b>
<b>ANNEXE II Formulaire de consentement des parents.....</b>	<b>142</b>
<b>ANNEXE III Guide d'entrevue des enseignantes.....</b>	<b>144</b>
<b>ANNEXE IV Paliers pour l'évaluation du français – Enseignement primaire .....</b>	<b>151</b>
<b>ANNEXE V Paliers pour l'évaluation du français – Enseignement secondaire.....</b>	<b>154</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>157</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Synthèse de la méthodologie .....	56
Tableau 2 : Caractéristiques des enseignantes.....	58
Tableau 3 : Caractéristiques des élèves du secondaire .....	59
Tableau 4 : Caractéristiques des élèves du primaire.....	59
Tableau 5: Réponses obtenues à « Qu'est-ce qu'enseigner aux élèves réfugiés allophones en classe d'accueil ? » .....	61
Tableau 6 : Classe d'accueil – Lieu d'interaction.....	63
Tableau 7: Réponses obtenues à « Avez-vous eu une rencontre d'information, une réunion ou un document présentant chaque élève, le profil de chaque élève ? » .....	66
Tableau 8 : Réponses obtenues à « Avez-vous des ressources humaines ou matérielles pour vous accompagner dans votre tâche ? » .....	70
Tableau 9 : Réponses obtenues à « Concernant l'apprentissage du français, quels documents ministériels utilisez-vous ? » .....	75
Tableau 10 : Réponses obtenues à « Quels documents ou outils utilisez-vous au quotidien pour votre enseignement ? » .....	77
Tableau 11 : Internet et les réseaux sociaux.....	80
Tableau 12 : Réponses obtenues à « Quels sont les dispositifs didactiques utilisés pour la communication orale ? ».....	83
Tableau 13 : Réponses obtenues à « Quels sont les dispositifs didactiques utilisés pour la lecture ? ».....	86

Tableau 14 : Réponses obtenues à « Quels sont les dispositifs didactiques utilisés pour l'écriture ? » .....	89
Tableau 15 : Réponses obtenues à « Comment justifiez-vous le choix de ces dispositifs didactiques ? » .....	93
Tableau 16 : Réponses obtenues à « Le français est-il évalué en fonction de ses trois compétences ? Comment et à quel moment du parcours de l'élève ? » .....	95
Tableau 17 : Les élèves plus âgés, plus problématiques ?.....	97
Tableau 18 : Réponses obtenues à « Quels sont vos objectifs personnels quant à votre rôle envers les élèves réfugiés allophones ? » .....	100
Tableau 19 : Réponses obtenues à « Quelles sont les forces et les faiblesses des élèves en communication orale ? ».....	102
Tableau 20 : Réponses obtenues à « Quelles sont les forces et les faiblesses des élèves en lecture ? ».....	103
Tableau 21 : Réponses obtenues à « Quelles sont les forces et les faiblesses des élèves en écriture ? » .....	104
Tableau 22 : Réponses obtenues à « Qu'est-ce que ton enseignante fait pour t'apprendre à parler en français ? » .....	108
Tableau 23 : Réponses obtenues à « Qu'est-ce que ton enseignante fait pour t'apprendre à lire en français ? » .....	110
Tableau 24 : Réponses obtenues à : « Qu'est-ce que ton enseignante fait pour t'apprendre à écrire en français ? ».....	112

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Triangle didactique : relations entre les trois pôles au sein d'un environnement, inspiré de Astolfi, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997; Février 2009 ; Tarakdjian, 2011 ; Chartrand, 2015.....	30
Figure 2 : Conception du dispositif didactique au sein du triangle didactique inspiré de Astolfi, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997 ; Février 2009 ; Tarakdjian, 2011 ; Chartrand, 2015 .....	35
Figure 3 : Schéma conceptuel, inspiré de Ouellet (2012).....	44



**LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>CA</b>	Classe d'accueil
<b>CO</b>	Classe ordinaire
<b>CSCN</b>	Conseil scolaire Centre Nord
<b>CSE</b>	Conseil supérieur de l'éducation
<b>FLS</b>	Français langue seconde
<b>GRIES</b>	Groupe de Recherche Immigration Équité Scolarité
<b>ILSS</b>	Intégration linguistique, scolaire et sociale
<b>ISQ</b>	Institut de la statistique du Québec
<b>MÉA</b>	Ministère de l'éducation de l'Alberta
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport
<b>MÉO</b>	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
<b>MEQ</b>	Ministère de l'éducation du Québec
<b>MICC</b>	Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles
<b>MIDI</b>	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
<b>OQLF</b>	Office québécois de la langue française
<b>PELO</b>	Programme d'enseignement des langues d'origine
<b>RA</b>	Réfugié allophone
<b>SASAF</b>	Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
<b>UNHCR</b>	Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Québec, l'immigration est une source de croissance économique depuis le XX<sup>e</sup> siècle (Pinsonneault, 2005). Les différentes vagues migratoires qu'a connues la province sont venues modifier peu à peu le paysage. Les écoles québécoises sont par le fait même concernées par l'afflux de populations venues des quatre coins du monde.

L'arrivée de ces populations scolaires issue de l'immigration confronte les institutions à une nouvelle réalité (MELS, 2014). Ces élèves transportent avec eux une diversité sur tous les plans dans le milieu scolaire québécois. L'institution scolaire ne peut nier la diversité véhiculée par ces élèves (MELS, 2014). Cela est d'autant plus vrai, car ces élèves sont amenés à être considérés à risque dès leurs premiers pas à l'école québécoise (MEQ, 1998 ; Arman, 2005). Cela s'explique souvent par le fait que la diversité tant linguistique que culturelle des élèves peut être la source de barrières qu'ils rencontrent une fois arrivés au Québec. Autrement dit, cette population scolaire demande une attention particulière de la part de l'institution scolaire qui l'accueille (MEQ, 1998).

Pour accueillir ces élèves, le Ministère<sup>1</sup> a développé au fil du temps différents services de soutien à l'apprentissage du français. Ces services peuvent être reçus au sein de la classe ordinaire (CO) ou au sein d'une classe fermée : la classe d'accueil (CA)<sup>2</sup> (MELS, 2014). Par ailleurs, au-delà de certaines recommandations du ministère quant aux services à apporter en

---

<sup>1</sup> Le terme générique « Ministère » est utilisé ici pour faciliter la compréhension, considérant que cette institution a porté plusieurs noms depuis sa création.

<sup>2</sup> Les abréviations CO et CA pour classe ordinaire et classe d'accueil seront utilisées tout au long du texte.

fonction de la modalité d'accueil, la CA ou la CO, nous constatons qu'il n'y a pas de mentions faites quant aux services d'enseignement à offrir spécifiquement à l'élève réfugié allophone (RA)<sup>3</sup> d'un côté et à l'élève immigré allophone d'un autre côté. Autrement dit, à travers sa politique d'accueil, le Ministère ne fait pas de distinction entre les réfugiés et les immigrés. Pourtant, il y a bien une distinction qui s'impose entre ces deux populations scolaires. Effectivement, le RA et l'immigrant allophone ont un vécu qui les oppose. Les réfugiés, précisément les élèves RA ont des caractéristiques qui les différencient des autres élèves immigrés (plusieurs langues d'enseignement, camp de réfugiés, interruption des études, etc.) (UNHCR, 2016). Ces caractéristiques, si elles ne sont pas diagnostiquées, peuvent être la source de difficultés qu'ils rencontrent dans le système scolaire québécois.

C'est ce manque de précision, cette absence de distinction, qui nous amène à nous questionner au sujet des élèves RA placés en CA. En nous intéressant à ces élèves, nous voulons nous pencher sur l'enseignement du français qui leur est fourni. Cet enseignement constitue une porte d'entrée pour les élèves et un gage de réussite à l'école québécoise. Dans une institution scolaire où le français est la langue d'enseignement, les élèves nouveaux arrivants, ici les élèves RA, n'ont d'autre choix que de maîtriser le plus rapidement possible la langue d'enseignement. Pourtant, la recension des écrits scientifiques ne mentionne aucun écrit se concentrant sur ce qui est précisément mis en place en termes de dispositif didactique pour l'apprentissage du français à travers ses trois compétences (communication orale, lecture et écriture) aux élèves RA en CA. De ce fait, dans le cadre de ce mémoire, nous pensons qu'il serait intéressant de chercher à savoir ce que l'enseignant met en place dans sa CA pour enseigner le français aux élèves afin qu'ils soient en mesure de fonctionner le plus normalement possible au sein de l'école québécoise.

---

<sup>3</sup> L'abréviation RA pour réfugié allophone sera utilisée tout au long du texte.

Le premier chapitre de ce mémoire expose en détail la problématique de cette recherche. Il s'agit ici de présenter spécifiquement le problème de recherche en l'abordant d'abord d'une manière assez large. De ce fait, nous considérons les données concernant les immigrants dans un sens large avant de nous pencher sur les réfugiés au Québec. L'éducation des élèves nouveaux arrivants est ensuite abordée à travers différents angles notamment l'aspect linguistique et socioculturel, ceci sans faire de distinction entre immigré et réfugié pour rester cohérent avec le Ministère. Le rôle de l'enseignant est par la suite questionné en ce qui concerne l'accompagnement de ces élèves. Les objectifs et la question de recherche sont ensuite abordés.

Au deuxième chapitre, les concepts ciblés par cette recherche sont présentés. Tout d'abord, nous nous penchons sur la scolarisation des élèves RA. Des aspects tels que le passage en camp de réfugiés et l'arrivée au pays d'accueil sont ainsi développés. Le concept de dispositif didactique est ensuite abordé. Pour ce faire, il s'agit d'abord de se concentrer brièvement sur la didactique du français langue première et langue seconde pour se diriger ensuite vers la relation didactique. La relation enseignant-élève ainsi que la relation élève-savoir forment cette section. Finalement, le dispositif didactique est décrit. Nous nous penchons par la suite sur la CA. Est notamment abordée ici l'entrevue initiale, élément déterminant du classement de l'élève RA à son arrivée.

La méthodologie choisie pour cette recherche est présentée en troisième chapitre. Le type de recherche choisie, la recherche qualitative, est décrit. Ensuite, l'approche méthodologique soit l'étude de cas est explicitée. Les outils de collecte de données, l'entrevue semi-dirigée et l'observation directe, l'échantillon de recherche et le déroulement de la recherche sont présentés. Finalement, la stratégie d'analyse, l'analyse thématique, ainsi que les limites de la recherche sont abordées.

Par la suite, la description des résultats est présentée au quatrième chapitre. Ces derniers sont présentés en fonction des questions complémentaires posées dans la

problématique de recherche soit : La classe d'accueil en région qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qui s'y passe ? Dans quel contexte les dispositifs didactiques sont-ils mis en place ? Quels sont les moyens, les stratégies et les outils qui constituent ces dispositifs didactiques ? Qu'est-ce qui justifie la mise en place de ces dispositifs didactiques ? Quels sont les effets déclarés de l'utilisation de ces dispositifs didactiques ?

Enfin, au cinquième chapitre, les résultats de la recherche sont discutés. Ce chapitre permet de discuter les dispositifs didactiques utilisés tout en comprenant le contexte, les défis et les effets entourant et influençant ces dispositifs. Pour finir, nous concluons en présentant une synthèse de la recherche d'une part, et en proposant des pistes de recherche d'autre part.

## **CHAPITRE 1**

### **PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE**

Au Québec, le Ministère n'effectue pas de distinction entre les élèves allophones issus de l'immigration et les élèves RA. De ce fait, les enseignants ne disposent pas d'indications, de balises précises pour mettre en place des pratiques didactiques et pédagogiques précisément pour les élèves immigrés allophones d'un côté et pour les élèves RA d'un autre côté.

Dans la première partie de ce chapitre, il est nécessaire de se pencher sur le contexte dans lequel s'ancre cette recherche : l'immigration. Nous commençons alors en présentant les caractéristiques de l'immigration au Québec en passant par l'accueil des réfugiés au Québec.

En deuxième partie, nous portons attention à l'éducation que les nouveaux arrivants reçoivent à leur arrivée au Québec. Pour ce faire, nous considérons l'augmentation du nombre de nouveaux arrivants d'âge scolaire, très marquée depuis quelques décennies, ce qui pose de grands défis aux institutions scolaires.

Dans la troisième partie, nous décortiquons l'arrivée des élèves nouveaux arrivants en nous intéressant à deux dimensions qui marquent le phénomène (la dimension linguistique et socioculturelle). Pour chacune de ces dimensions, nous présentons les défis, les problèmes et les malaises qu'elles engendrent pour le nouvel arrivant.

Nous consacrons la quatrième partie du chapitre à la présentation du problème de recherche, des objectifs et de la question de recherche, accompagnée de ses questions complémentaires.

Enfin, dans la dernière partie de ce chapitre, nous définissons la pertinence sociale et scientifique de notre démarche de recherche. Par cela, nous précisons les apports que ce mémoire peut avoir dans l'accueil des élèves RA au Québec et surtout dans l'enseignement du français qui leur est fourni.

### **1.1 L'IMMIGRATION : LE QUÉBEC, TERRE D'ACCUEIL**

L'arrivée des immigrants<sup>4</sup> est un moteur de développement économique considérable pour le continent nord-américain depuis l'ère des grandes découvertes (Anctil, 2005 ; Arvisais, 2017). En effet, mis à part les Autochtones, le continent s'est peuplé par l'arrivée des Européens, des Français et des Anglais notamment. Au Canada, de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à la crise économique des années 1930, l'immigration est une source de croissance démographique considérable, surtout pour les centres urbains comme Montréal ou Toronto (Anctil, 2005 ; Arvisais, 2017).

Durant la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle l'arrivée de nouvelles populations au Québec ne cesse d'avoir une importance grandissante (229 000 en 1951 ; 707 000 en 2001) (Pinsonneault, 2005). C'est avec la Révolution tranquille des années 1960 que le gouvernement du Québec décide de se munir de ses propres outils politiques et législatifs (Anctil, 2005). Dans la continuité, en 1968 le ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC) est créé (Anctil, 2005 ; Kanouté *et al.*, 2008).

---

<sup>4</sup> Le terme « immigrant » est utilisé pour une personne qui s'est établie de façon permanente dans un pays. Un « migrant » est une personne qui se trouve hors de son pays natal. Le terme peut désigner des personnes qui ont un statut temporaire dans un pays ou qui n'ont aucun statut dans le pays où ils vivent (Conseil canadien pour les réfugiés, 2010).



Depuis environ 50 ans, le Québec prend la responsabilité de la sélection des personnes issues de l'immigration qui s'installent sur son territoire. C'est par l'Accord Couture-Cullen signé en 1978 que le Québec obtient ce pouvoir (Mc Andrew et Audet, 2016). L'Accord Gagnon-Tremblay-McDougall de 1990 permet au gouvernement d'accroître son rôle quant aux immigrants des catégories réunifications familiales et réfugiés. Par cet accord, le Québec s'engage à l'intégration des nouveaux arrivants sur le plan socioéconomique, linguistique et culturel (Mc Andrew et Audet, 2016).

Le Québec vit des arrivées massives d'immigrants pour lesquels le français n'est pas nécessairement la langue maternelle ou la langue d'usage : « Le Québec d'aujourd'hui se caractérise par la complexité des origines rapportées par ses citoyens » (Mc Andrew et Audet, 2016 : 12). Effectivement, ces personnes sont surtout issues de pays non occidentaux (Aghasi Sorkhabi, 2009). Montréal est la principale ville d'accueil au Québec. Environ 70 % des nouveaux arrivants s'établissent à Montréal (Kanouté *et al.*, 2008). Pour le premier trimestre de l'année 2018, selon le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) 75,3 % des nouveaux arrivants projettent de s'installer à Montréal (MIDI, 2018).

Le Québec admet environ 18 %, soit 49 982, du total des admis au Canada en 2015 (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2016 ; Larouche, 2016 ; Martel et D'Aoust, 2016 ; MIDI, 2016, 2016a ; Statistique Canada, 2017). En 2016, ce ne sont pas moins de 53 000 personnes qui sont accueillies (ISQ, 2017). Pour le premier trimestre de l'année 2018, le Québec admet 11 024 personnes dont 19,4 % sont des personnes réfugiées (MIDI, 2018). Pour faire un lien avec les élèves d'âge scolaire, pour le premier trimestre de l'année 2018, 20,4 % des personnes admises ont moins de 15 ans et 11 % ont entre 15 à 24 ans, soit une proportion non négligeable de personnes d'âge scolaire (MIDI, 2018).

### 1.1.1 Les réfugiés au Québec

Depuis la Convention de Genève (1951), le réfugié se définit « comme une personne qui a fui son pays ou qui est incapable d'y retourner parce qu'elle craint « avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social ou de ses opinions politiques » » (Kirk, 2002 : 12). Une personne devient réfugiée lorsqu'un ou plusieurs de ses droits humains fondamentaux sont menacés ou violés (Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés [UNHCR], 2014). Les réfugiés sont en quelque sorte les représentants de l'échec de certaines sociétés. Ils sont les résultats des luttes de pouvoir religieux, politique ou ethnique traversées par certains pays (Arvisais, et Charland, 2015). Au contraire des immigrants, les réfugiés quittent de force leur pays souvent dans des circonstances de grande violence, où ils n'ont pas le temps de prendre tous leurs effets personnels (McBrien, 2009 ; Mendenhall *et al.*, 2017 ; Tran et Hodgson, 2015 ; Roxas, 2011). Les circonstances qui amènent le réfugié au pays d'accueil font qu'il a des besoins spécifiques (McBrien, 2009 ; Tran et Hodgson, 2015).

Pour la période de 2009 à 2013, le Québec accueille 22 600 personnes réfugiées, soit 9 % de l'ensemble des admissions au Québec (MIDI, 2014). Le taux de réfugiés admis au Québec passe à 10 % en 2014 (MIDI, 2014). En 2015, le Québec accueille environ 32 000 personnes réfugiées, soit 13 % de la totalité des immigrants admis sur le territoire (Arvisais, 2017). Il est notable de constater une constante augmentation du nombre de réfugiés admis au Québec. Finalement, pour le 1<sup>er</sup> trimestre de l'année 2018, 2143 réfugiés sont accueillis au Québec (MIDI, 2018).

La part des personnes réfugiées d'âge scolaire est non négligeable. En effet le Québec recense environ 28 % de réfugiés d'au moins 15 ans et 22 % ayant entre 15 et 24 ans (MIDI, 2014). Ce constat est cohérent avec le propos de Kirk (2002) qui pose dès 1997 que plus de la moitié des personnes réfugiées à l'échelle du monde sont des enfants. En continuité, pour

le premier trimestre de l'année 2018, les réfugiés d'âge scolaire admis au Québec comptent pour 20,4 % de personnes ayant moins de 15 ans et 11 % de personnes ayant entre 15 et 24 ans (MIDI, 2018).

À leur arrivée sur le territoire québécois, 42 % des personnes réfugiées indiquent connaître la langue officielle du Québec : le français ; 31 % précisent connaître le français uniquement ; 11 % connaissent le français et l'anglais ; 22 % indiquent ne connaître que l'anglais ; finalement, une proportion tout de même importante de 37 % des personnes réfugiées ou en situation semblable admises au Québec ne connaissent ni le français ni l'anglais (MIDI, 2014).

## **1.2 L'ÉDUCATION DES NOUVEAUX ARRIVANTS AU QUÉBEC : QUEL EST LE PROBLÈME ?**

### **1.2.1 L'accueil des élèves nouveaux arrivants au Québec**

Les écoles québécoises reçoivent chaque année de nombreux élèves nouveaux arrivants (immigrants et réfugiés). Pour l'année scolaire 2012-2013, 25 % de l'ensemble des élèves sont issus de l'immigration de première ou de deuxième génération (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). C'est le rapport Chancy de 1985 qui présente les premières balises concernant l'éducation interculturelle (Larouche, 2016). Quelques années plus tard, en 1998, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* voit le jour (Larouche, 2016). Cette politique met de l'avant l'importance liée au vivre ensemble et celle liée à l'intégration des élèves immigrants (Larouche, 2016).

L'augmentation du nombre de jeunes immigrants dans les écoles accentue la responsabilité des institutions quant à leur intégration sociale, scolaire et linguistique au sein de leur nouvelle société (MELS, 2014). De plus, l'accueil de ces élèves représente un défi

pour l'école québécoise en raison de son double mandat qui est d'intégrer les élèves issus de l'immigration au sein de l'école d'une part, et de les préparer à intégrer la société québécoise, d'autre part (MELS, 2014). D'ailleurs, les élèves issus de l'immigration transportent avec eux une diversité multiple (culturelle, linguistique, ethnique, religieuse, etc.) qui peut dans certains cas être la source de certaines barrières qu'ils rencontrent dans leur nouveau milieu (Dasen et Perregaux, 2002).

### **1.2.2 Les élèves nouveaux arrivants allophones : à risque sur le plan scolaire ? Bref état des lieux de la situation scolaire de ces élèves au Québec**

L'arrivée d'un plus grand nombre d'élèves allophones issus de l'immigration correspond à l'arrivée d'élèves considérés en grand retard scolaire par rapport au rendement attendu pour leur âge respectif. Plus précisément, les élèves nés hors du territoire, soit de première génération, qui n'ont pas le français comme langue maternelle ont un taux de diplomation inférieur à celui des élèves dont le français est la langue maternelle et / ou la langue d'usage (MELS, 2014). Dès les années 1990, le Ministère constate que la situation de ces élèves est préoccupante :

[...] la réussite scolaire des élèves immigrants et immigrantes non francophones, indépendamment de leur groupe d'appartenance linguistique, qui arrivent à l'adolescence à l'école publique francophone est préoccupante. [...] la très grande majorité ont deux années ou plus de retard et qu'un ou une sur trois seulement obtient son diplôme (MEQ, 1998 : 10).

Cela est d'autant plus vrai aujourd'hui, notamment pour les élèves du secondaire (Armand, 2005 ; MELS, 2014). Effectivement, ces élèves immigrants ont des taux de

décrochages scolaires plus élevés que les autres populations scolaires (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2015). Selon le Ministère, les élèves issus de l'immigration représentent un décrocheur sur cinq (MEES, 2015). D'ailleurs, ces élèves sont très rapidement caractérisés comme étant en difficulté d'apprentissage (Kanouté, *et al.*, 2008). Plus particulièrement, ils rencontrent des difficultés pour développer des habiletés en langue, des compétences métalinguistiques qui permettraient le développement de la littératie dans leur nouvelle langue, le français (Gagné, 2004 ; Armand, 2005). Pour ces raisons, le Ministère recommande qu'une attention soutenue soit apportée aux élèves qui arrivent au secondaire, plus précisément au 2<sup>e</sup> cycle, aux élèves qui sont en situation de retard scolaire ou encore aux élèves dont le parcours migratoire a été particulièrement difficile, comme c'est le cas des réfugiés (MEQ, 1998 ; MELS, 2014).

### **1.3 L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION À TRAVERS DIFFÉRENTS ANGLES ET LES DÉFIS QUI LES ACCOMPAGNENT**

Lorsque pour un pays, l'accueil de personnes immigrantes constitue un axe de renouvellement de la population ou encore un gage de prospérité économique, les commissions scolaires et les écoles doivent faire face à de nombreux défis concernant l'arrivée d'élèves allophones issus de l'immigration (De Koninck et Armand, 2012a). Ces nombreux défis s'expliquent, car le nombre de migrations a considérablement augmenté depuis quelques années (Mc Andrew et l'équipe du Groupe de recherche Immigration Équité Scolaire [GRIES], 2015). De plus, Mc Andrew et ses collaborateurs du GRIES (2015) précisent que la composition des flux migratoires s'est diversifiée de façon significative tant sur le plan linguistique que culturel.

### 1.3.1 La langue : une acquisition indispensable

Avec les bouleversements traversés par certains pays, notamment les pays en développement, beaucoup de familles sont incitées à immigrer dans l'espoir d'une vie meilleure. L'accueil de ces nouveaux arrivants qui n'ont pas le français comme langue maternelle est une préoccupation sur différents plans (Tonev, 2010). En effet, les personnes issues de l'immigration doivent pouvoir dès leur arrivée ou du moins le plus rapidement possible apporter leur contribution à leur nouvelle société, notamment sur le plan économique. L'usage de la langue officielle au Québec, le français, apparaît primordial pour parvenir à cet objectif.

Du côté des élèves, l'Office québécois de la langue française (OQLF) (2017) dit qu'entre l'année 1971 et l'année 2015 le pourcentage d'élèves allophones passe de 4 % à 15 %. Le principal enjeu de l'arrivée de ces nouveaux élèves est de leur rendre la réussite accessible (MELS, 2014). Depuis la mise en place de la loi 101 ou *Charte de la langue française* en 1977, les élèves issus de l'immigration doivent recevoir un enseignement en français dès qu'ils sont nouvellement inscrits au préscolaire, au primaire ou au secondaire (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2012). La loi 101 « limite le choix de l'école et oblige les enfants issus de l'immigration à fréquenter l'école francophone, et ce, pendant toute la durée de leur scolarité obligatoire » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017). Les écoles et les commissions scolaires n'ont donc pas le choix de fournir à ces élèves un enseignement dans une langue qui n'est pas la leur (MELS, 2014).

Les élèves nouveaux arrivants doivent apprendre au plus vite la langue d'enseignement, pour intégrer les rudiments de la communication scolaire (Mc Andrew et Bakhshei, 2016). Cela inclut le vocabulaire technique avec lequel ils ne sont pas forcément familiers (récréation, aiguiser, corridor, heure de récupération, agenda, devoir maison, etc.) (Mc Andrew et Bakhshei, 2016). Des difficultés d'ordre linguistique peuvent amener des

difficultés sur le plan scolaire, empêchant l'élève de suivre convenablement les cours et les autres activités d'apprentissage (Blackwell et Melzak, 2000 ; Armand, 2015 ; Mc Andrew et Bakhshei, 2016).

Avec l'émergence de ce phénomène, le Québec n'a pas le choix de mettre des dispositifs en place pour soutenir ces élèves. Selon le cadre de référence du Ministère concernant l'organisation des services éducatifs, les élèves allophones ont le droit de recevoir du soutien des Services d'Accueil et de Soutien à l'Apprentissage du Français (SASAF) (MELS, 2014b). Ces services doivent faciliter l'acquisition et la maîtrise de la langue (MELS, 2014b). Ces derniers sont destinés aux élèves allophones issus de l'immigration au sens large placés dans la CO ou dans la CA (Armand, 2015).

### **1.3.2 La diversité socioculturelle des élèves nouveaux arrivants**

Pour le Québec et de façon globale, pour le Canada et les autres sociétés d'accueil à travers le monde, l'arrivée de nouveaux arrivants a un impact socioculturel sur la société qui les accueille (Mc Andrew et Bakhshei, 2016). Ces diversités grandissantes contribuent à développer de nouvelles dynamiques au sein de ces sociétés ; elles apportent notamment une ouverture sur le monde et renouvellent la dynamique socioculturelle déjà en place (Larouche, 2016). L'école est aussi marquée, modelée par une immigration grandissante et diversifiée. L'école « se pose même comme un espace d'expression d'une somme de tensions culturelles » (Bataille *et al.*, 1998 : 131). L'école québécoise passe d'un paysage ethnique unique à un espace multiethnique : « L'école québécoise de langue française est alors vue comme un espace de socialisation regroupant des jeunes de multiples origines ethnoculturelles » (Larouche, 2016 : 1).

Face à cela, les différentes instances politiques et éducatives ne nient pas l'importance de considérer la diversité culturelle et ethnique des nouveaux élèves pour favoriser leur intégration scolaire et sociale (Aghasi Sorkhabi, 2009 ; Mc Andrew et Bakhshei, 2016). Le premier geste en ce sens est celui de mettre en place des services particuliers destinés aux élèves issus de l'immigration afin de permettre le maintien de leur langue et de leur culture d'origine (Mc Andrew, 2001 ; Bouteyre, 2004). Par exemple, le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) est créé en 1977, parallèlement à l'adoption de la loi 101. À ce jour, seules les commissions scolaires de Montréal, de Laval et d'Abitibi-Témiscamingue bénéficient de ce programme. Ce programme est destiné aux élèves allophones du secondaire et du primaire, mais, en 2007-2008, ce sont majoritairement les élèves du primaire qui en bénéficient (Aghasi Sorkhabi, 2009).

Au-delà de tout cela, une fois arrivés au Québec, les élèves nouveaux arrivants doivent s'intégrer à une société à petite échelle, l'école, dont le fonctionnement leur est totalement inconnu (Kanouté, 2002). Les élèves doivent s'adapter à un système scolaire pour lequel ils ne connaissent pas la moindre règle ou norme (Kanouté, 2002). Pour ces élèves qui, pour la plupart, n'ont peu voire aucune habileté en langue française à leur arrivée, l'entrée à l'école québécoise représente un défi. Il n'est pas rare qu'ils aient à tout réapprendre pour correspondre et répondre aux codes de leur nouvelle société. En plus de devoir développer au plus vite les compétences langagières nécessaires pour pouvoir suivre correctement les cours, ces élèves doivent s'adapter et se faire accepter dans leur nouveau milieu (Kanouté, 2002). Les connotations que porte le statut de certains – les réfugiés par exemple – et les préjugés auxquels d'autres font face ne facilitent pas les choses.

Aghasi Sorkhabi (2009) explique que la distance qu'il peut y avoir entre la culture du pays d'accueil et la culture d'origine de l'élève peut, en plus de créer un nécessaire choc culturel, amener des conflits entre l'élève et ses pairs, l'élève et ses enseignants, la famille de l'élève et l'école, etc. Bien au-delà des conflits, les élèves issus de l'immigration, au sein



de l'école, peuvent vivre un certain nombre de rejets, de discrimination, de racisme provenant tant du personnel encadrant que des pairs. En effet, à leur arrivée, les élèves immigrants de même que les adultes immigrants sont devant la réalité qu'au pays d'accueil, ils constituent une minorité (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). De plus, dans cette condition de « minorité » pour qu'ils puissent s'intégrer correctement, il faut que la société d'accueil soit suffisamment ouverte du point de vue des mentalités pour permettre à « l'autre », « à l'étranger » de s'épanouir pleinement (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016).

Certaines minorités sont plus susceptibles que d'autres de vivre des situations de discrimination, de racisme ou encore de rejet. Comme c'est le cas dans d'autres sociétés occidentales, au Québec, le racisme est « un problème social et politique qui perturbe les équilibres institutionnels » (Bataille *et al.*, 1998 : 115). Il est difficile aujourd'hui de lutter contre le racisme, car il n'a plus la même forme, il est beaucoup moins explicite, beaucoup moins affirmé, ce qui limite sa détection. Le plus souvent, il se manifeste dans des préjugés, des stéréotypes, etc. (Mc Andrew et Potvin, 1996). Les écoles d'accueil ne peuvent donc pas ignorer les diversités qu'apportent les élèves dans leurs bagages. Elles ne doivent pas non plus les aborder de façon négative, c'est-à-dire, les voir comme un problème pour la stabilité du fonctionnement de leur institution (Cummins, 2001). Ainsi, les écoles et l'ensemble des intervenants doivent plutôt considérer l'arrivée de ces élèves comme une richesse, comme une manière de se réinventer et de s'approprier une autre vision du monde.

### **1.3.3 Le rôle des enseignants**

Les difficultés rencontrées par les élèves issus de l'immigration sont grandes, toutefois, en observant la situation sous un autre angle, il est intéressant de se demander ce qu'il en est pour les équipes éducatives qui les accueillent au sein de leur établissement. Sont-

elles informées des caractéristiques, du passé et du bagage des élèves qu'elles accueillent ? Sont-elles outillées pour agir en cohérence avec les caractéristiques de ces élèves ? Plus spécifiquement, les enseignants sont-ils en mesure de fournir un enseignement et un soutien adaptés aux besoins de ces élèves ? Ont-ils la disponibilité suffisante pour le faire ? Disposent-ils des outils pour y parvenir ?

Les défis qui s'imposent aux élèves à leur arrivée concernent aussi les enseignants (Tonev, 2010). Ils doivent nécessairement revoir leurs pratiques pour interagir avec des nouveaux venus allophones qui ont des besoins scolaires spécifiques, notamment en ce qui a trait à l'apprentissage et la maîtrise de la langue d'enseignement. Ces professionnels doivent mettre à profit diverses méthodes pour fournir le plus d'outils possible aux élèves afin qu'ils évoluent correctement à l'école puis dans la société québécoise une fois adulte (Tonev, 2010). Les élèves nouveaux arrivants sont, normalement, placés en CA ou en CO, bénéficiant ou non de services de soutien à l'apprentissage du français, en fonction des résultats obtenus lors de l'entrevue initiale. Ce processus initial permet de classer les élèves à leur arrivée. Nous en discuterons davantage plus loin.

Dans la CA, l'élève a pour pairs un nombre limité d'élèves qui partagent souvent une situation similaire à la sienne. Dans cet environnement, il est encadré par un enseignant qui, en théorie, est formé à la francisation des élèves nouveaux arrivants allophones (Armand, 2011). Dans la CO, de même que dans la CA, l'élève n'est pas forcément placé avec des pairs de son âge. Bien souvent, l'entrevue initiale détermine des lacunes qui causent un placement dans un, voire deux niveaux inférieurs au niveau initial de l'élève (MELS, 2014). En effet, ces élèves, à leur arrivée, peuvent accuser jusqu'à trois années de retard par rapport aux élèves québécois du même âge. C'est en ce sens qu'ils sont considérés en difficulté d'intégration scolaire (MEQ, 1998 ; MELS, 2014). Le Ministère (1998, 2014) déclare qu'il s'agit d'élèves qui ont suivi, lorsque c'est le cas, une scolarité interrompue ou très différente de celle en place au Québec. Ces élèves, notamment ceux d'âge scolaire du secondaire

courent un risque important de ne pas terminer leur scolarité au secondaire et de devoir la poursuivre à la formation aux adultes. Or, le Ministère constate que ces élèves nouveaux arrivants n'arrivent pas plus facilement à obtenir leurs diplômes au sein de la formation aux adultes (MEQ, 1998 ; MELS, 2014).

Mentionnons ici que, sans que son usage soit prescrit par le Ministère dans la CA ou dans la CO, la recension des écrits fait ressortir l'existence d'un programme de formation, le programme de formation de l'école québécoise *Intégration linguistique, scolaire et sociale* (ILSS) pour le primaire et le secondaire, qui vise le développement des compétences d'ordre langagier chez les élèves nouveaux arrivants allophones (MELS, 2014).

Le programme ILSS n'est pas spécifiquement destiné aux élèves RA, mais est plutôt destiné à tous les élèves nouveaux arrivants allophones (MELS, 2007). À la lecture de ce programme, bien que nous ayons toujours en tête que ce dernier se destine à l'ensemble des élèves issus de l'immigration, il est intéressant de constater qu'il fournit tout de même une base d'action aux enseignants en expliquant par exemple les difficultés d'intégration que l'élève peut rencontrer, le rôle de l'équipe-école et de l'enseignant dans l'accueil des nouveaux arrivants, les compétences linguistiques à développer, etc. (MELS, 2006a, 2007, 2014c). De façon plus spécifique, en ce qui concerne le français, les compétences du programme de formation ILSS sont établies comme suit :

- Pour le primaire : Compétence 1 : Communiquer oralement en français dans des situations variées ; Compétence 2 : Lire des textes variés en français ; Compétence 3 : Écrire des textes variés en français ; Compétence 4 : S'adapter à la culture de son milieu pour le primaire ;
- Pour le premier cycle du secondaire : Compétence 1 : Interagir en français ; Compétence 2 : S'adapter aux pratiques scolaires québécoises ; Compétence 3 : S'intégrer à la société québécoise.

- Pour le deuxième cycle du secondaire : Compétence 1 : Communiquer oralement en français dans des situations variées ; Compétence 2 : Lire et écrire des textes variés en français ; Compétence 3 : S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise (MELS, 2006a, 2007, 2014c).

Au-delà de tout cela, pour les deux modèles d'intégration, la CA et la CO, les questions sont multiples. Par exemple, il est possible de se demander si l'enseignant de la CO inclut l'élève immigré ou réfugié dans toutes les activités de la classe ou s'il met plutôt en place un enseignement personnalisé. Également, il est intéressant de se questionner à savoir comment l'enseignant de la CA s'y prend pour enseigner le français aux élèves lorsque différentes langues sont présentes dans la classe. Sur quel document de référence (document ministériel) se base-t-il pour ce faire ? Néanmoins, en se concentrant spécifiquement sur l'enseignant de la CA, il nous semble que son rôle revêt une importance particulière pour les élèves nouveaux arrivants allophones au sein de l'institution scolaire québécoise. Effectivement, c'est en grande partie son rôle qui est déterminant pour la suite du parcours scolaire de l'élève. C'est tout de même lui qui prépare l'élève à continuer au sein de la CO, puisque la CA n'est que transitoire. En ce sens, officiellement, il n'y a pas de temps maximal ou minimal de fréquentation puisque la durée peut varier en fonction des besoins de l'élève. En revanche, les élèves passent environ dix mois, soit une année scolaire, en CA avant de rejoindre la CO (De Koninck et Armand, 2012).

#### **1.4 PROBLEME DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET QUESTION DE RECHERCHE**

Jusqu'à maintenant, le chapitre se concentre sur les élèves allophones issus de l'immigration de façon générale. Peu de mentions sont faites spécifiquement au regard des élèves RA. Comme indiqué plus haut, cela s'explique par le fait qu'au Québec, sur le plan

des documents officiels, des documents ministériels entre autres, aucune distinction n'est faite entre les élèves immigrants allophones et les élèves RA. Ces deux types d'élèves sont inclus dans un tout désignant les élèves nouveaux arrivants. En ce sens, il n'y a aucune indication au sujet des services, mais surtout de l'enseignement à offrir précisément à l'un comme à l'autre. Or, une distinction est nécessaire en ce qui concerne ces deux types d'élèves, car le réfugié n'est pas qu'un immigrant. Son statut n'appelle pas les mêmes droits (UNHCR, 2014). Le réfugié ne quitte pas son pays par choix alors que les immigrants, eux, font le choix de s'installer ailleurs (Tran et Hodgson, 2015). Bien que les réfugiés, les élèves notamment, soient concernés par les difficultés d'ordre linguistique et socioculturel telles que mentionnées plus haut, leur statut complexifie les difficultés rencontrées. En effet, le déplacement forcé, et les situations de violence qui l'accompagnent font que les élèves réfugiés ont des besoins d'accompagnement spécifiques d'un point de vue émotionnel, mais surtout, en ce qui nous concerne, d'un point de vue scolaire. (Tran et Hodgson, 2015).

D'ailleurs, à ce propos, la province voisine du Québec, l'Ontario distingue formellement les élèves réfugiés des élèves immigrés. En effet, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) met en place un cadre spécifique à l'usage des enseignants et du personnel éducatif pour l'accueil et l'accompagnement des élèves réfugiés (MÉO, 2016). Ce cadre explicite des pratiques précises pour soutenir les démarches pédagogiques des enseignants (MÉO, 2016). Dans cet ordre d'idées, différentes monographies sont également développées pour soutenir et accompagner la mise en place de dispositifs, notamment pour l'apprentissage de la langue d'enseignement (le français ou l'anglais) (MÉO, 2016). Des publications telles que *Pour un environnement d'apprentissage inclusif* et *Pratiques réflexives de la mise en œuvre du Programme d'Appui aux nouveaux arrivants (PANA)* sont à ce titre mises à la disposition du personnel enseignant et éducatif de l'Ontario (Giguère, 2015 ; MÉO, 2016). Il est également possible de se référer à la province de l'Alberta où le ministère de l'Éducation de l'Alberta (MÉA) en collaboration avec le Conseil scolaire Centre-Nord (CSCN) a créé un site web entièrement consacré à l'enseignement aux élèves

RA en situation de grand retard scolaire. Ce site, en plus de décrire ce qu'est une personne réfugiée, ce qu'est un élève réfugié, regroupe des boîtes à outils, des fiches stratégiques d'enseignement, pour le primaire et pour le secondaire, construites spécifiquement pour les élèves réfugiés allophones (CSCN et MÉA, s. d.).

Au regard de ces considérations, toute l'ampleur du problème repose sur le fait que personne ne sait ce qui se passe sur le terrain avec les élèves RA au sein de la CA au Québec. Personne ne sait comment les enseignants de la CA s'organisent avec cette population scolaire. Les pratiques de ces enseignants ne sont pas connues. Plus précisément, nous ne disposons d'aucune connaissance au regard des dispositifs didactiques utilisés pour l'apprentissage du français à travers ses trois compétences, communication orale, lecture et écriture, auprès des élèves RA en CA. La recension des écrits a permis de constater qu'il n'existe pas de traces d'un point de vue didactique sur ce que les enseignants de la CA utilisent auprès des élèves RA. Il n'y a pas de portrait didactique allant dans ce sens au Québec. Autrement dit, en conséquence de cela, nous sommes à même de supposer que les enseignants, sur le terrain, doivent créer, inventer, développer des pratiques, des dispositifs pour interagir avec ces élèves. C'est donc en raison de ce flou, de ce manque de précision que nous choisissons précisément de centrer cette recherche sur les élèves RA et sur leur apprentissage du français en CA.

À travers cette recherche, nous souhaitons explorer la réalité des enseignants qui interagissent avec la population scolaire des élèves RA. Plus précisément, nous désirons :

- Décrire les dispositifs didactiques propres à chaque compétence : communication orale, lecture et écriture (CLÉ) utilisés par les enseignants de la CA auprès des élèves RA ;
- Déterminer comment ces dispositifs didactiques sont mis en place ;
- Montrer les effets déclarés de ces dispositifs sur les compétences en CLÉ des élèves ;

- Déterminer les pratiques d'enseignement de l'enseignant en fonction du point de vue des élèves RA.

Tout cela sera fait dans le but de décrire et de comprendre les dispositifs que les enseignants de la CA créent et déploient pour l'apprentissage du français aux élèves RA.

#### **1.4.1 Question de recherche**

Pour atteindre ces objectifs, la question de recherche qui guidera notre travail est la suivante : *Quelles sont les caractéristiques des dispositifs didactiques utilisés par les enseignants de la classe d'accueil pour l'apprentissage du français aux élèves réfugiés allophones et leurs effets déclarés sur la maîtrise des trois compétences en français de ces élèves ?* Les questions complémentaires suivantes permettront de répondre à la question générale de recherche. En ce sens, la recherche répondra d'abord à la question suivante : 1) La classe d'accueil en région qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qui s'y passe ? Il sera intéressant par la suite de chercher à savoir : 2) Dans quel contexte les dispositifs didactiques sont-ils mis en place ? Cela permettra de nous pencher sur les moyens déployés par les enseignants, nous nous poserons alors la question suivante : 3) Quels sont les moyens, les stratégies et les outils qui constituent ces dispositifs didactiques ? Pour compléter la précédente question, il sera pertinent de se demander : 4) Qu'est-ce qui justifie la mise en place de ces dispositifs didactiques ? Finalement, nous chercherons à savoir : 5) Quels sont les effets déclarés de l'utilisation de ces dispositifs didactiques ?

### **1.5 PERTINENCE DE LA RECHERCHE**

Nous avons retenu ce sujet de recherche en particulier, car il est venu rejoindre notre réalité. En effet, en tant qu'immigrée au Québec, malgré le fait que nous soyons francophone, nous avons pu vivre les difficultés liées à l'arrivée dans un nouvel environnement.

Lors de l'exploration de la documentation scientifique, une catégorie d'immigration a attiré notre attention : les élèves RA. Au fil de nos lectures, la vulnérabilité et les difficultés que cette population scolaire peut rencontrer nous a frappée. Pour ces élèves, l'école est la seule institution qui peut à long terme leur offrir un avenir meilleur. L'école est l'unique outil qui peut leur permettre de changer la situation, le système, notamment politique, en place dans leur pays d'origine. De ce fait, lorsque nous constatons qu'il y a un certain flou autour de la scolarisation des RA au Québec, qu'il n'y a pas d'indications claires quant à l'enseignement du français à leur fournir alors que sur le terrain les enseignants font face à l'arrivée des élèves réfugiés, nous ne pouvons rester impassible.

De plus, au Québec les auteurs à s'être intéressés particulièrement aux RA sont très peu nombreux. Nous n'avons trouvé aucun article, aucun chercheur qui s'est spécifiquement intéressé à l'enseignement du français que peuvent recevoir les élèves RA à leur arrivée au Québec. Il y a par conséquent un manque sur le plan des écrits scientifiques dans le domaine de l'éducation au Québec. Ne pas s'intéresser à la situation des élèves RA au Québec signifie ne pas faire la lumière sur les pratiques actuelles et, d'une certaine façon, sur leurs effets. Par cette recherche, nous voulons alors faire avancer les connaissances sur les réalités de l'enseignement du français aux élèves réfugiés au Québec.



## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Dans ce chapitre, nous présentons et définissons les concepts fondamentaux pour cette recherche. Dans la première partie, nous nous concentrons sur les aspects centraux qui caractérisent les élèves réfugiés allophones (RA). La deuxième partie renvoie aux dispositifs didactiques, fondamentaux lorsqu'il s'agit de population à risque comme celle des élèves RA. Finalement, nous nous concentrons sur la classe d'accueil (CA). Il s'agit d'un autre concept crucial à la compréhension de notre problème de recherche puisque c'est dans cet environnement spécifique que les élèves RA acquièrent les bases nécessaires pour la suite de leur parcours. Ainsi, l'étude du concept de CA paraît primordiale, d'autant qu'il constitue le terrain de la collecte de données.

#### **2.1 LA SCOLARISATION DES ELEVES REFUGIES ALLOPHONES AU QUEBEC**

Globalement, les élèves RA se caractérisent par une scolarité qui a la particularité d'être hachurée, voire totalement inexistante (Gahungu *et al.*, 2011). Sur le nombre de réfugiés d'âge scolaire recensé dans le monde, environ quatre millions n'ont aucune école où recevoir un enseignement (UNHCR, 2016). Par exemple, les élèves réfugiés âgés de 12 à 17 ans accusent un taux de participation scolaire dans les camps de réfugiés d'à peine 30 % du fait de l'absence d'institution scolaire dans ces milieux (UNHCR, 2016). Beaucoup de ces élèves viennent de pays dont les gouvernements, à cause de la situation politique ou la situation de

crise, ne sont pas en mesure de fournir une éducation de qualité à la population d'âge scolaire (De Capua et Marshall, 2011).

Avant d'arriver au Canada, les enfants effectuent un long parcours parfois semé d'embûches : « avant leur arrivée au Canada, certains enfants ont parcouru un itinéraire long et complexe à partir de leur pays d'origine. [...] Un enfant a déclaré qu'il devait se cacher la nuit et se déplacer sans être vu » (Kirk, 2002 : 21). La fuite pour la famille réfugiée est stressante. Pendant cette période de fuite, les parents peuvent être séparés de leurs enfants pour diverses raisons (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). En plus de son aspect instable, la fuite des populations entraîne l'interruption de l'éducation des enfants pour des durées variables (Arvisais et Charland, 2015 ; Weekes *et al.*, 2011 ; Roxas, 2011). Plus l'interruption est grande, plus le jeune risque de ne pas réintégrer l'école (Mundy et Dryden-Peterson, 2011). Lorsque certains ont la chance de retourner à l'école, ils peuvent rencontrer des difficultés en littératie, n'ayant pas acquis les bases (Weekes *et al.*, 2011). Cela peut prendre des années avant que les élèves réfugiés ne soient capables d'évoluer au même titre que leurs pairs.

Dans les camps, les réfugiés d'âge scolaire peuvent parfois être scolarisés (UNHCR, 2016). Cependant, dans un tel contexte, l'éducation n'a pas une importance similaire à celle accordée à la nourriture, à l'eau potable, aux soins, etc. (UNHCR, 2016). Dans une grande partie des camps de réfugiés, les taux de scolarisation dépassent rarement 60 % (UNHCR, 2016). Ajoutons que le curriculum suivi dans les camps est rarement celui du pays d'origine des élèves (Arvisais et Chartrand, 2015). Il s'agit plutôt du curriculum du pays de transit. Cela implique souvent que l'enseignement soit dans une langue totalement inconnue des élèves réfugiés. Dans ce cas, il s'agit d'un obstacle à leur scolarisation (Dryden-Peterson, 2011). Du fait qu'ils ne comprennent pas la langue, les élèves sont placés, dans les camps, à des niveaux nettement inférieurs au leur « non pas en fonction de leur développement cognitif, de leurs compétences ou encore de leurs connaissances, mais bien en raison de leur

niveau de maîtrise de la langue d'enseignement » (Dryden-Peterson, 2011 cité dans Arvisais et Charland, 2015 : 89). De ce fait, même si les moyens techniques et logistiques sont mis en place dans certains camps pour offrir une éducation, elle peut rester inaccessible pour les élèves à cause de l'aspect linguistique (Dryden-Peterson *et al.*, 2015).

Après le périple du voyage et, pour certains, du passage en camp de réfugiés, le retour à la vie normale pour les élèves passe par le retour à l'école. Les élèves RA à leur arrivée peuvent être à leur énième système scolaire donnés dans une énième langue (Arvisais, 2017). Cette situation rend difficile l'entrevue initiale permettant de placer l'élève au bon niveau (Arvisais, 2017). Comme ce qui s'observe dès les camps, ces élèves sont généralement placés dans un niveau inférieur à celui dans lequel ils sont dans leur pays d'origine, ce, essentiellement pour des raisons de difficultés linguistiques (McBrien, 2009).

Les élèves RA sont susceptibles de moins bien réussir à l'école parce qu'ils intègrent le système scolaire avec des particularités qui, non réglées ou diagnostiquées, peuvent causer de grands troubles aux élèves tels que l'abandon scolaire avant diplomation, la poursuite des études au cheminement pour adultes ou encore le placement dans des classes spéciales d'adaptation scolaire (MEQ, 1998 ; Wilkinson, 2001). Effectivement, l'interruption ponctuée des études notamment due aux nombreux déplacements constitue une des particularités que les enseignants doivent considérer à l'arrivée des élèves RA (Arvisais, 2017). À cause de leurs nombreux déplacements ou de leur faible fréquentation scolaire, les élèves RA peuvent ne pas avoir acquis et consolidé certaines bases dans différentes disciplines. En ce sens, un élève peut ne pas avoir acquis un niveau de base en littératie dans sa langue maternelle, ce qui représente un défi lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, ici, le français (Wilkinson, 2001). Ces difficultés d'ordre linguistique lorsqu'elles sont connues peuvent permettre à l'enseignant de mieux comprendre les besoins des élèves et d'intervenir en fonction de ces derniers. Dans ces conditions, il est pertinent de rappeler que les élèves RA

se caractérisent comme des populations scolaires vulnérables (Wilkinson, 2001 ; Roxas, 2011).

Ces élèves sont confrontés à de nombreux défis comme ceux rencontrés généralement par les élèves de diverses minorités (Roxas, 2011). Néanmoins, l'exposition à la guerre, aux meurtres, à la violence ou aux viols les différencie tout de même (Wilkinson, 2001 ; Roxas, 2011). Ces enfants ont peut-être été enfants soldats, esclaves sexuels ou autres, ce qui ne figure pas forcément dans leur dossier scolaire (Wilkinson, 2001 ; UNHCR, 2016). De plus, les parents ayant évolué dans un environnement violent sont susceptibles d'avoir des traumatismes divers qui les limitent dans l'accompagnement qu'ils peuvent fournir à leurs enfants au plan de leurs apprentissages et de leur développement (Kirk, 2002). Des parents non guéris peuvent même transmettre leurs traumatismes à leurs enfants, notamment par leur mode d'éducation. Or l'accompagnement des parents ne serait-ce que par un soutien émotionnel est un facteur influant positivement la réussite et la persévérance des élèves à l'école, et ce quel que soit le niveau d'éducation des parents (Wilkinson, 2001).

Les trajectoires de vie des élèves réfugiés créent différents types de problèmes émotionnels et psychologiques qui affectent leur possibilité de réussite à l'école (Rousseau *et al.*, 1996 ; Wilkinson, 2001). Les événements traumatisants ont des effets néfastes sur l'adaptation de l'élève réfugié à son nouveau milieu et influent sa capacité d'apprendre (Sinclair, 2001 ; Wilkinson, 2001). Les impacts sont multiples : problèmes de concentration, diminution du rendement scolaire, échec scolaire, etc. (Wilkinson, 2001 ; Dyrergov, 2004 ; Davou et Widdershoven-Zervakis, 2004). Également, à leur arrivée au pays d'accueil, le quotidien des élèves réfugiés plus âgés, au fur et à mesure qu'ils développent des compétences dans la langue du pays d'accueil, change. Effectivement, leur place et leur rôle dans la famille changent parce qu'ils apprennent la nouvelle langue plus rapidement que leur parent (Zhou, 2001). En ce sens ils sont contraints de jouer le rôle de traducteur dans toutes les démarches administratives de la famille. Comme certains auteurs l'indiquent, ce

changement de rôle dans la famille peut créer des confusions sur le plan identitaire de l'élève (Zhou et Bankston, 2000 ; Zhou, 2001).

Disons également que l'arrivée d'un élève RA peut placer l'enseignant devant une réalité complexe (UNHCR, 2016). Pendant les premiers mois en classe, la communication entre l'enseignant et l'élève RA peut être compliquée en l'absence de traducteur (Stewart et Mary, 2015). Les enseignants doivent se familiariser avec les caractéristiques complexes des élèves RA (Wilkinson, 2001 ; Stewart et Mary, 2015). Par exemple, ils doivent savoir que si les élèves ont une éducation interrompue, il n'est pas rare qu'ils aient manqué jusqu'à quatre années de scolarité (Wilkinson, 2001 ; UNHCR, 2016). Dans ces conditions, il est fort probable qu'ils aient des besoins spécifiques en littératie (Wilkinson, 2001 ; Weekes *et al.*, 2011 ; UNHCR, 2016).

Le manque d'information à ce propos entraîne des pratiques inappropriées ou inadaptées aux particularités des élèves, le placement à un niveau inapproprié en est un exemple (Trueba *et al.*, 1990 ; Stewart et Mary, 2015 ; Wilkinson, 2001). Lorsque les enseignants ne sont pas suffisamment en mesure de comprendre le vécu des réfugiés, ils interprètent mal leur culture si éloignée de la leur. Ils peuvent les considérer inaptes à toute adaptation (Lee, 2002). Une perception négative des enseignants aboutit à des préjugés et à de la discrimination à l'égard de ces élèves (Fisher *et al.*, 2000 ; Olsen, 2000 ; McBrien, 2009 ; Potvin et Pilote, 2016).

À ce propos, une étude de Trueba et de ses collaborateurs (1990) montre que les enseignants ainsi que les autres intervenants scolaires perçoivent les élèves RA comme moins intelligents que les autres élèves. Ils leur associent systématiquement des troubles d'apprentissage alors que les difficultés peuvent souvent être d'une autre nature (Trueba *et al.*, 1990). Par conséquent, les enseignants et les intervenants scolaires de cette étude catégorisent ces élèves en se basant sur des préjugés, des présupposés à l'égard de cette population scolaire. C'est en considérant cela que des auteurs précisent que les écoles

d'accueil doivent permettre aux enseignants de se familiariser avec les spécificités des élèves RA, notamment sur le plan culturel (McBrien, 2009 ; Stewart et Mary, 2015).

Abondant dans le même sens, la préparation des enseignants pour l'arrivée des élèves RA a une grande influence sur la relation enseignant-élève qui s'établit entre ces deux acteurs (Stewart et Mary, 2015). Par ailleurs, la création d'une relation enseignant-élève n'est pas forcément évidente avec une telle population scolaire (Roxas, 2011). Les enfants et leur famille peuvent témoigner d'une certaine méfiance envers les institutions, les enseignants ou autres. Dans leur pays ces personnes peuvent être associées à la corruption, à la répression, etc. (Kirk, 2002).

## **2.2 LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE PREMIERE ET LANGUE SECONDE**

Les élèves RA représentent la population scolaire à laquelle les enseignants de la CA doivent enseigner le français afin qu'ils évoluent le plus normalement possible au sein de l'école québécoise. Il importe alors de comprendre pourquoi il faut faire de la didactique avec les élèves RA pour qui le français, d'abord langue seconde, devient une langue première. La langue première est une langue qui détient un statut officiel. Elle est la langue d'enseignement et des institutions et est parlée par la population dans toutes les sphères de la société (Chiss, David et Reuter, 2005). En contexte francophone, l'élève natif s'approprie cette langue tant au sein de sa famille qu'au sein de l'institution scolaire (Chiss, David et Reuter, 2005). Plus précisément, la langue première est la langue qui détient une place de premier plan dans un cursus scolaire, quel que soit le niveau d'enseignement (Simard *et al.*, 2010). En plus d'être la principale langue de communication, la langue première est non seulement l'outil linguistique indispensable à la réalisation de toutes les matières scolaires, mais elle est, au même titre, une matière scolaire à part entière qui comporte donc des objets d'apprentissage divers (Simard *et al.*, 2010). Par ailleurs, depuis plusieurs années, le français est de plus en

plus parlé dans des contextes où il n'est pas langue première. Sous le nom de français langue seconde (FLS) cet enseignement s'adresse aux non-francophones intégrés en contexte francophone (Chiss, David et Reuter, 2005). La langue seconde « serait une langue ayant un statut officiel dans le pays des apprenants qui, par ailleurs, sont susceptibles de la parler de façon significative, en dehors des cours (pensons au français pour les jeunes anglophones nés du Québec ou pour les néerlandophones en Belgique) » (Chiss, David et Reuter, 2005 : 172). Pour nos élèves RA, le français n'est pas leur langue maternelle tout en étant la langue officielle de leur province d'accueil, le Québec. En ce sens, les enseignants ne peuvent pas compter sur les savoirs initiaux en français que les élèves auraient par exemple acquis dans leur milieu familial (Simard *et al.*, 2010).

### **2.2.1 La relation didactique**

Pour assurer leur démarche d'enseignement-apprentissage, les praticiens mettent en place leurs pratiques en fonction d'un système didactique. Ce système est représenté par le triangle didactique (Astolfi, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997). Selon Chevallard (1991), le triangle didactique fait en sorte de mettre l'accent sur les interactions indispensables entre les trois pôles de la relation enseignement-apprentissage : l'élève, l'enseignant et les savoirs à enseigner (Chevallard, 1991). Le schéma théorique permet de mettre en perspective les relations qui doivent s'établir entre ces trois pôles (Chevallard, 1991). Le triangle se présente comme suit :

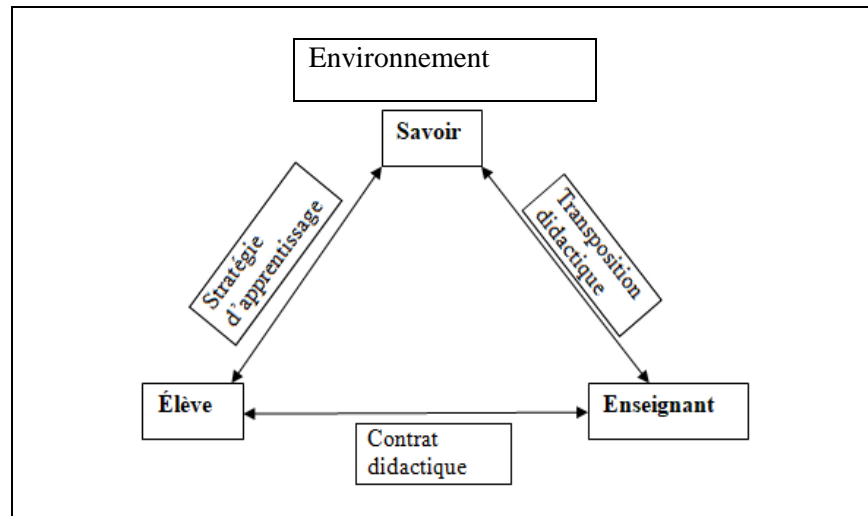


Figure 1 : Triangle didactique : relations entre les trois pôles au sein d'un environnement, inspiré de Astolfi, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997 ; Février 2009 ; Tarakdjian, 2011 ; Chartrand, 2015

Considérer les trois pôles du triangle, leurs caractéristiques personnelles et les relations qu'ils entretiennent permet de représenter le système didactique sur lequel repose les diverses disciplines. Chiss (2015) indique que les relations entretenues par les trois pôles du triangle relèvent d'une importante primordiale : « Ce n'est pas l'élève en tant que tel, ce n'est pas l'enseignant en tant que tel, ni l'objet en tant que tel : ce sont les relations qui unissent ces trois pôles du triangle didactique. » (Chiss, 2015 : 87-88).

Chartrand (2015) considère quant à elle que tel qu'il est, le triangle didactique ne témoigne pas de la réalité de la discipline qu'il représente. Selon l'auteure, le triangle devrait inclure un quatrième pôle, soit l'environnement. Il n'y aurait ainsi pas seulement l'enseignant, l'élève et les savoirs, mais aussi l'environnement dans lequel le système didactique évolue. Le pôle « environnement » tel que le perçoit Chartrand (2015) est très vaste. Effectivement, il peut s'agir d'un pays donné, d'une époque, d'une école, d'une classe ou encore d'un système scolaire particulier (Chartrand, 2015). Ces différences apportées par



l'environnement doivent être prises en compte, car : « il faut faire entrer le social dans la réflexion didactique, sinon on fait une réflexion totalement éthérée et inefficace » (Chartrand, 2015 : 15). De ce fait, cette composante peut grandement influencer les relations qui s'établissent entre les trois pôles initiaux du triangle didactique (Chartrand, 2015).

Pour Rosier (2002) le triangle didactique se caractérise par trois axes, soit les relations qui relient les trois pôles du triangle : l'apprentissage, la pédagogie et méthodologie ainsi que la formation. L'axe de l'apprentissage relie les savoirs à l'élève. Cet axe renvoie à l'appropriation de savoirs par l'élève qui se fait selon un processus d'accumulation. L'élève possède déjà des savoirs, des représentations, des perceptions, des interprétations auxquels viennent s'ajouter les savoirs nouvellement acquis. Dans ce processus d'apprentissage, l'enseignant doit être conscient que les nouveaux savoirs à acquérir peuvent entrer en conflit avec les acquis de l'élève (Rosier, 2002). Cela est d'autant plus vrai pour les élèves à l'étude ici, les élèves RA qui, comme nous l'avons dit, peuvent être passés par différents systèmes scolaires et avoir acquis ainsi différents types de savoirs. L'axe pédagogie et méthodologie associe l'enseignant à l'élève. Étant donné que la didactique se donne l'objectif de favoriser l'enseignement-apprentissage et donc, de favoriser la réussite de l'élève, l'axe pédagogie et méthodologie s'intéresse aux méthodes d'enseignement. Le contexte de CA, avec des élèves RA amène l'enseignant à privilégier des pratiques, des dispositifs précis en fonction de cette population scolaire (Rosier, 2002). Le dernier axe correspond à la relation entre les savoirs à enseigner et l'enseignant. Selon Rosier (2002), cet axe rejoint la formation des enseignants qui doit suivre l'évolution du domaine et sans cesse s'adapter aux nouvelles réalités (Rosier 2002).

Toutefois, Thouin (2014) expose une autre perception des trois sommets du triangle et des relations qu'ils entretiennent. Tout d'abord, la relation entre les savoirs et l'enseignant relève de la transposition didactique. La transposition didactique renvoie au nécessaire travail d'adaptation des savoirs par les enseignants pour qu'ils soient enseignables. Entre

l'enseignant et l'élève, Thouin (2014) identifie le contrat didactique. Il s'agit des devoirs que l'enseignant et l'élève ont l'un envers l'autre. Enfin, Thouin (2014) associe la démarche didactique à la relation existante entre l'élève et les savoirs. Cette relation concerne l'ensemble des stratégies déployées par l'élève pour s'approprier les savoirs. Au-delà de tout cela, la référence au contrat didactique nous amène à considérer la relation enseignant-élève. Qu'est-ce qui la qualifie ? Quelles sont ses caractéristiques ?

Selon Wentzel (2012), la relation enseignant-élève est « une connexion durable entre deux individus, caractérisée par une certaine continuité, une histoire partagée et des interactions » (Wentzel, 2012 : 19). La relation enseignant-élève est une relation asymétrique dans laquelle l'enseignant permet à l'élève de se sentir en sécurité affective, aspect important pour une population scolaire vulnérable telle que les RA (Wentzel, 2012). Dans le même ordre d'idées, le Conseil supérieur en éducation (CSE) (1998) souligne que : « la qualité des interactions entre les élèves et l'enseignant tient aux liens personnels et affectifs qui s'installent entre eux : ce qui revêt une couleur spéciale à l'adolescence puisque le jeune est à la recherche de son identité tout en vivant une période d'instabilité » (CSE, 1998 : 31).

Une relation enseignant-élève ressort comme une relation intime qui permet d'établir un rapport de confiance mutuel entre ces deux acteurs, l'enseignant et l'élève (Virat, 2014). Virat (2014) va même jusqu'à assimiler le caractère affectif de la relation enseignant-élève à la relation parents-enfants, plus précisément à la relation mère-enfant. Wentzel (2012) voit également la relation enseignant-élève comme un prolongement de la relation parentale au sein de l'école. Selon certains auteurs le maintien d'une telle relation demande une implication personnelle, temporelle de l'enseignant. Les élèves doivent ressentir un soutien constant venant de lui (Rousseau *et al.*, 1996 ; Wentzel, 2012). Sans qu'il soit présent de façon excessive, l'aspect affectif apparaît comme un pilier de la relation enseignant-élève, et ce, quel que soit l'âge des élèves (Virat, 2014). Également, une relation enseignant-élève de type affectif implique que l'enseignant fasse preuve d'une acceptation sans égal envers les

élèves qu'il accompagne (Virat, 2014). L'acceptation prend d'autant plus d'importance lorsqu'il s'agit de population scolaire à risque ou vulnérable, les élèves RA entre autres (Olsson *et al.*, 2003).

Ajoutons qu'il y a une corrélation entre la qualité de la relation enseignant-élève et l'adaptation scolaire et sociale que pourra faire l'élève dans son milieu, notamment lorsqu'il s'agit d'élèves venus d'ailleurs (Lampron 2010 ; Baker, 2006). De plus, plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'aspect protecteur de cette relation chez les élèves à risque (Baker, 2006 ; Meehan, Hughes et Cavell, 2003 ; Wilson, Pianta et Stuhlman, 2007). En effet, diverses études montrent qu'une relation de qualité entre l'enseignant et ces élèves à risque développe chez ces derniers de meilleures habiletés sociales et scolaires (Baker, 2006 ; Wilson, Pianta et Stuhlman, 2007 ; Davidson *et al.*, 2010). Cette relation agit positivement sur leur rendement scolaire (Doré-Côté, 2007 ; You et Sharkey, 2009 ; Virat, 2014a).

En plus de la relation enseignant-élève, il paraît important d'aborder la relation élève-savoirs. Pour certains auteurs, le rapport aux savoirs de l'élève est fortement déterminé par la relation qu'entretient l'élève avec son enseignant (Hatchuel, 2004). L'enseignant transmet inconsciemment ou non des attentes envers chacun de ses élèves. Ces attentes, qu'elles soient faibles ou fortes, déterminent le rapport aux savoirs de l'élève (Hatchuel, 2004). Autrement dit, les attentes de l'enseignant envers son élève influent son degré d'engagement dans ses apprentissages. Au-delà des attentes de l'enseignant, d'autres auteurs partagent l'idée que l'élève a le désir, l'envie de développer ses compétences et d'accroître ses connaissances (Côté, 1998). Ce profond désir l'amène à s'investir dans ses apprentissages et ainsi à accéder à la réussite.

D'autres auteurs vont plus loin en précisant que le rapport au savoir de l'élève se fait de façon positive lorsque ce dernier est capable de se placer en acteur principal de son apprentissage (Mendel, 1998). Dans cette perspective, l'élève se désigne auteur d'un savoir (Hatchuel, 2004 ; Mendel, 1998). Cette notion nous ramène à l'importance de la relation

enseignant-élève qui est indispensable pour une appropriation du savoir de l'élève (Hatchuel, 2004). L'engagement de l'élève dans la matière est également rendu possible par le sens que l'élève accorde à cet apprentissage. Perrenoud (2013) dit que ce sens se construit au travers d'une relation interpersonnelle durable. Cette création de sens repose en partie sur la relation, la relation affective notamment, entre l'élève et l'enseignant. Par exemple, dans la pratique enseignante, la création de sens consiste à s'efforcer de créer des activités d'apprentissage qui viendront capter l'intérêt de l'élève. Il s'agit de rejoindre l'environnement, les préférences, les styles d'apprentissages des élèves (Perrenoud, 2013).

### **2.2.2 Le dispositif didactique**

Halté (1998) dans Ouellet (2012) définit le dispositif didactique comme un modèle, comme une façon de voir la matière à enseigner. Il correspond à l'organisation « sur un ensemble de séances, des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoirs et de savoir-faire préalablement définis » (Langlade, 2001 : 57). Ici les dispositifs que nous voulons déterminer doivent en ce sens s'adresser spécifiquement aux élèves RA. En effet, dans le cadre d'un dispositif didactique, différents moyens sont mis à profit dans le but de répondre à des intentions pédagogiques et didactiques précises (Laurin, 2015). Cet ensemble de moyens, d'activités, de séances est déployé par l'enseignant à des fins d'apprentissages ciblés (Astolfi, Ginsburger-Vogel, et Toussaint, 1997 dans Février, 2009 ; Ouellet, 2012).

Dans le cadre d'un dispositif didactique, l'enseignant de la CA, en suivant un plan bien défini, met en place un ensemble de moyens qui peuvent entraîner un projet, des activités d'apprentissages, des séquences d'enseignement spécifique, etc. L'important est que tout soit prévu en fonction des caractéristiques personnelles des élèves. Si nous nous référons au triangle didactique présenté plus haut, le dispositif didactique pourrait être représenté comme

la figure (figure 2) suivante. Ces schémas permettent d'expliciter les liens reliant les trois pôles indispensables à toute relation d'enseignement-apprentissage :

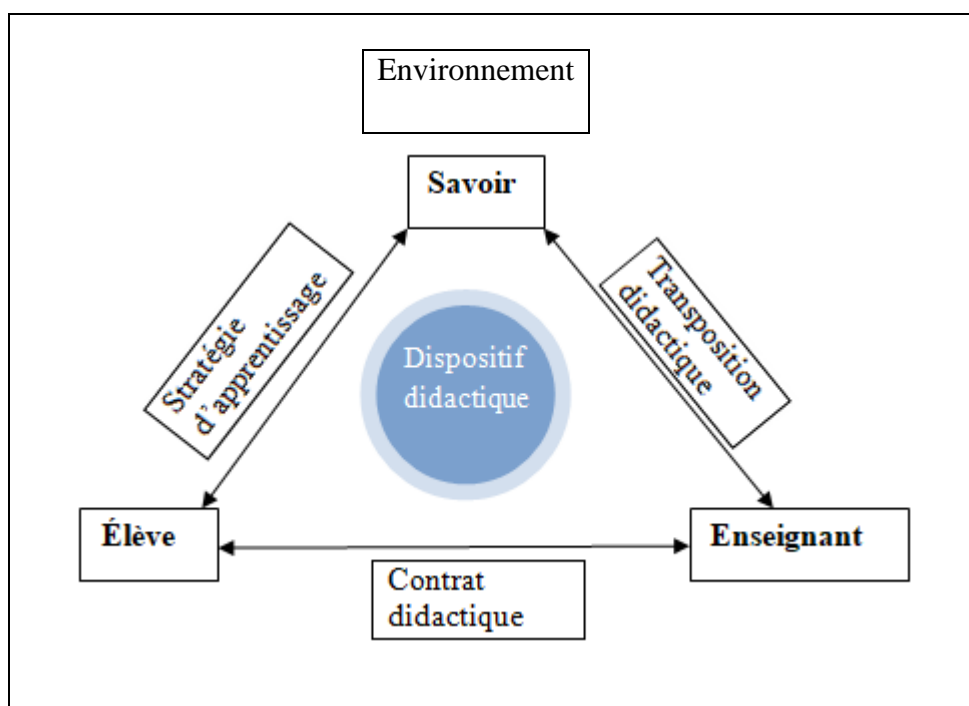


Figure 2 : Conception du dispositif didactique au sein du triangle didactique inspiré de Astolfi, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997 ; Février 2009 ; Tarakdjian, 2011 ; Chartrand, 2015

Leblanc (2008) précise que le dispositif didactique et l'ensemble des activités qu'il contient s'insèrent dans une séquence d'apprentissage générale pouvant être utilisée entièrement ou non par l'enseignant. Les séquences comprises dans le dispositif didactique exposent un ou des apprentissages à venir. Il revient à l'enseignant, grâce à son expertise, de bien connaître le profil de chacun de ces élèves afin de choisir les apprentissages appropriés qu'ils seront en mesure d'effectuer (Armand, 1992 ; Février, 2009).

Le besoin des enseignants de mettre en place des dispositifs didactiques ciblés nous amène à aborder la notion de transposition didactique brièvement exposée plus haut. La transposition didactique est partie intégrante de tout dispositif didactique (Ouellet, 2012). Dans leur tâche quotidienne, les enseignants s'approprient l'outil ou les outils qui balisent leurs actions, le programme scolaire par exemple (Schneuwly, 2008 ; Karwera, 2012). Néanmoins, les enseignants doivent nécessairement faire un travail d'adaptation pour que les éléments de cet outil correspondent au contexte dans lequel ils se trouvent (Halté, 1992/1998 ; Rosier, 2002 ; Thouin, 2014). Ils font ainsi un travail de transposition didactique (Karwera, 2012 ; Thouin, 2014). « Ainsi, ils analysent et interprètent le programme, et décident des objectifs à poursuivre. Ils refaçonnent, réorganisent et planifient des situations d'enseignement et d'apprentissage » (Karwera, 2012 : 60). Les enseignants ne reprennent pas l'ensemble des éléments prescrits, mais choisissent ceux qu'ils jugent plus importants et qui correspondent aux objectifs qu'ils se fixent (Conne, 1986). Concrètement, la transposition didactique est un passage d'un savoir savant à un objet d'enseignement (Chevallard, 1985 ; Conne, 1986 ; Chevallard et Joshua, 1991 ; Astolfi *et al.*, 1997 ; Thouin, 2014). Ce passage, cette adaptation est nécessaire, car le savoir savant n'est souvent ni adapté au contexte ni au niveau des élèves (Karwera, 2012). Autrement dit, ce savoir n'est pas accessible, ne serait-ce que par le langage utilisé, élément important au regard des élèves RA. Au-delà de tout cela, quelle forme le dispositif didactique peut-il prendre dans le cadre de l'enseignement du français à travers ces trois compétences aux élèves RA ?

L'enseignement du français dans un contexte de langue seconde est un défi pour les élèves venus d'ailleurs, en ce qui nous concerne, les élèves RA (Armand, 2015). Comme il a été exposé dans la problématique de cette recherche, l'acquisition de la langue est indispensable pour que les élèves allophones puissent fonctionner normalement au sein de l'école québécoise. Selon le Ministère, au sein de la CA, l'apprentissage de cette langue seconde doit se faire rapidement afin que l'élève puisse rejoindre la CO et y poursuivre sa scolarité le plus normalement possible (MELS, 2006a, 2007, 2014c). Toutefois, le Ministère

indique que l'élève doit développer de façon simultanée le français langue première, soit la langue de scolarisation au Québec (MELS, 2006a, 2007, 2014c). Cela passe notamment par l'acquisition du vocabulaire, l'acquisition de stratégies d'apprentissages diverses, etc. Néanmoins, c'est une fois arrivé en CO que l'enseignant devra continuer de soutenir l'élève en langue seconde tout en intégrant davantage d'objectifs liés à la langue première (MELS, 2006a, 2007, 2014c). À ce titre, la recension des écrits permet de mettre en évidence des recommandations au regard de l'enseignement-apprentissage du français aux élèves allophones. Autrement dit, il s'agit d'éléments qui pourraient être mis en place dans le cadre d'un dispositif didactique au sein de la CA. Bien que ces dernières ne concernent pas uniquement les élèves RA, mais l'ensemble des élèves allophones issus de l'immigration, il est possible de retenir des éléments pertinents pour les besoins de cette recherche.

Pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale, il est d'ores et déjà possible d'avancer que plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'oral est la première compétence à développer chez des élèves immigrants allophones et donc chez des élèves RA (MELS, 2006a, 2007, 2014c ; Gonçalves, 2010 ; Bélanger, 2017). D'ailleurs, la communication orale est pour ces élèves un tremplin pour le développement des autres compétences : la lecture et l'écriture (Bélanger, 2017). Effectivement, un élève qui parvient à structurer ses propos à l'oral transpose cette habileté à l'écrit par exemple (Bélanger, 2017). Pour favoriser le développement de la compétence orale, l'enseignant doit ainsi permettre aux élèves d'être en contact avec une langue riche et variée (MELS, 2006a, 2007, 2014c). Pour ce faire, l'enseignant doit être un modèle dans le discours qu'il offre aux élèves, il doit permettre aux élèves d'échanger entre eux, mais aussi il doit proposer des éléments sonores (des films, des vidéos, etc.) pour permettre aux élèves de se familiariser à la langue, aux expressions, aux tournures de phrases, etc. (Armand, 2009).

En fin de parcours au primaire, le Ministère indique que l'élève est en mesure de communiquer en français dans diverses situations qui lui sont familières (MELS, 2014c). À

ce stade, l'élève n'a pas encore forcément atteint un niveau de compréhension et d'expression similaire à un élève natif du même âge. En ses termes, sa prononciation et sa construction de phrase sont encore marquées par sa langue maternelle (MELS, 2014c). Au secondaire, au sortir de la CA, l'élève doit être en mesure de comprendre et de communiquer de façon spontanée en français sur des sujets variés (MELS, 2006a, 2007). On attend de lui qu'il soit capable de choisir et d'utiliser des stratégies pour réguler ses apprentissages. Il est également capable de réguler son ton et de choisir le registre de langue adéquat en fonction de la situation de communication (MELS, 2006a, 2007). En définitive, l'élève fait de moins en moins d'erreurs liées à sa langue maternelle, mise à part la prononciation, et se rapproche de plus en plus d'un élève natif du même âge.

En raison de la prédominance de la communication orale, la recension des écrits n'a pas permis de faire ressortir une multitude de recommandations au regard de la lecture et de l'écriture pour la population ciblée par cette recherche. Toutefois, au primaire, en lecture, l'élève doit être en mesure de lire des textes littéraires et courants à divers degrés de difficultés (MELS, 2014c). À ce niveau, il comprend le sens global de ces œuvres. En écriture, toujours au primaire, il produit des textes variés à différents degrés de complexité (MELS, 2014c). À ce stade, l'élève n'atteint pas forcément un degré de compréhension similaire à celui d'un élève natif du même âge (MELS, 2014c). Au secondaire, en lecture et écriture, puisque ces compétences sont regroupées à ce niveau d'enseignement tel que vu plus haut, l'élève doit comprendre et produire des textes variés (MELS, 2006a, 2007). Cet élève est en mesure de réguler son intention de production et de compréhension en fonction de la situation d'apprentissage. Il peut également déjà être en mesure d'utiliser différentes stratégies de lecture et d'écriture (MELS, 2006a, 2007). Le Ministère rappelle que l'élève n'aura pas encore forcément développé des habiletés en lecture et en écriture semblables à celles d'un élève natif du même âge. Il s'en rapproche toutefois, notamment en ce qui a trait à la grammaire, à l'orthographe, au vocabulaire, etc. (MELS, 2006a, 2007).



Pour parvenir à tout cela, les études d'Armand (2000, 2015) font les suggestions suivantes, notamment pour la lecture et l'écriture en contexte de CA auprès d'élèves allophones. Il est proposé de mettre en place des productions ou des lectures de textes signifiants pour les élèves, soit des thèmes qui rejoignent la diversité, la culture, les intérêts des élèves (Armand, 2000, 2015). Les auteurs soulignent également l'importance de permettre aux élèves d'écrire ou de lire dans leurs langues maternelles sur des sujets variés, ce qui pourrait favoriser leur rapport à ces deux compétences (Gonçalves, 2010 ; Armand, 2000, 2015). Des études menées en Australie, aux États-Unis et au Canada (en Ontario et en Alberta notamment) auprès d'élèves RA en CA montrent que pour la lecture et l'écriture les enseignants doivent proposer des textes dont le niveau de difficulté est malléable (Gibbons, 2006 ; Windle et Miller, 2012). Ceci facilite notamment l'acquisition du vocabulaire (Gibbons, 2006 ; Windle et Miller, 2012). En se concentrant davantage sur la lecture, Lee (2017) expose que permettre aux élèves RA d'apprendre en groupe est une stratégie à privilégier. Il s'agit d'une méthode de travail collaboratif sur plusieurs phases où les élèves sont amenés à décortiquer le texte, à identifier des mots nouveaux, des expressions nouvelles, etc. (Lee, 2017). Selon Lee (2017), cette méthode est une bonne façon pour les élèves d'apprendre la lecture, car ainsi ils développent dès le départ des stratégies qui leur seront bénéfiques à l'écrit (Lee, 2017). Davantage en lien avec l'écriture, Gibbons (2009) indique que l'enseignant doit modeler, déconstruire différents types de textes, ce qui constitue une démarche précurseur qui permettrait aux élèves de produire des textes cohérents (Gibbons, 2009).

Disons également que de façon générale, du fait de l'hétérogénéité des élèves de la CA, il est suggéré que l'enseignement-apprentissage de la langue d'enseignement mis en place se fasse selon la différenciation pédagogique (Collin *et al.*, 2011). La différenciation pédagogique est un moyen pour rejoindre chacun des élèves en fonction de ses besoins, en fonction de ses différences, de ses difficultés, etc. Pour parvenir à cela, les enseignants ont une grande liberté puisqu'ils jugent eux-mêmes des outils, mais aussi des démarches les plus

appropriées pour enseigner le français à leurs élèves (Perraudau, 1997). En adéquation avec ce que certains auteurs ont souligné, les enseignants, pour proposer des outils adaptés aux élèves, commencent par diagnostiquer leur niveau pour les situer afin de savoir ce qui est acquis et ce qui reste à travailler (Demers et Sirois, 2010 ; Benayed et Verreman, 2011). Par ailleurs, soulignons ici que la différenciation pédagogique telle que définie par ces auteurs nécessite de connaître ses élèves, de connaître leur profil, de connaître leurs caractéristiques, etc. Finalement, d'autres auteurs font ressortir l'importance qu'a la discussion entre les pairs en contexte de CA (Gibbons, 2009). Windle et Miller (2012) précisent à ce titre l'importance de créer un environnement de classe où l'élève RA peut se sentir à l'aise, un environnement où il peut partager sa culture et ses expériences, ce qui permettra notamment à l'enseignant de mieux le connaître.

### **2.3 LA CLASSE D'ACCUEIL**

C'est vers la fin des années 1960 que le gouvernement québécois opte pour les CA fermées au regard de l'accueil des élèves nouveaux arrivants allophones (Mc Andrew et Bakhshai, 2016). Les CA se développent d'abord à Montréal, région où la proportion d'élèves immigrants est plus importante qu'en région (Kanouté *et al.*, 2008 ; MELS, 2014b ; Mc Andrew et Bakhshai, 2016). Les CA reçoivent des élèves de plusieurs langues, de plusieurs cultures qui ont été peu, voire pas du tout, scolarisés (Armand *et al.*, 2005). Pour pouvoir intégrer la CA, le ministère de l'Éducation précise que l'élève doit remplir certaines conditions (MELS, 2006). Tout d'abord, il ne doit pas être francophone. Il doit, de plus, être inscrit pour la première fois dans une institution scolaire française et posséder des connaissances et des compétences en français qui ne lui permettent pas de suivre convenablement les cours. Il doit également être inscrit dans une école où tout est en français.

Enfin, l'élève ne doit pas être un participant d'un programme d'échange (MELS, 2006). C'est par un processus d'évaluation initiale que l'élève est placé en CA.

L'entrevue initiale, telle que nommée par le Ministère, a lieu lorsqu'un élève non francophone reçoit pour la première fois un enseignement en français (MELS, 2014a). C'est le processus qui détermine le placement, le niveau et les services dont l'élève a besoin. Cette étape est primordiale pour le cursus de l'élève nouvellement arrivé au sein de l'école québécoise. Durant cette entrevue, diverses questions sont posées à l'élève ou à ses parents pour établir un profil (MELS, 2014a). Les résultats de cette entrevue permettent à la commission scolaire et à la direction d'école de placer et de fournir à l'élève les ressources qui correspondent le plus au profil établi. Les commissions scolaires n'ont pas toujours les ressources pour faire appel à un interprète lors de la réalisation de l'entrevue, ce qui est problématique au regard de la compréhension de l'élève et de sa famille quant aux sujets abordés (MELS, 2014a).

Selon certains auteurs, l'entrevue initiale comporte un certain nombre de risques. Le premier renvoie à une sur-identification témoignant que l'élève présente des difficultés d'apprentissage lorsqu'il n'a en réalité que des difficultés d'ordre linguistique ou social (Borri-Anadon, 2016). La sur-identification est d'autant plus fréquente en l'absence d'interprète qualifié lors de l'entrevue initiale (Borri-Anadon, 2016). À l'opposé, le deuxième risque est la sous-identification où les réelles difficultés d'apprentissage de l'élève ne sont pas détectées (Borri-Anadon, 2016). D'un autre côté, d'après certains auteurs, l'entrevue initiale comporte des failles. En outre, tous les élèves ne sont pas traités de la même façon lors de sa réalisation (Bakhshaei, 2013). Plus précisément, ce sont des préjugés quant au pays d'origine de l'élève qui provoquent un étiquetage de ce dernier : « Ça veut dire qu'il y a des pays qu'on ne teste pas. [...] Un enfant qui vient du bloc de l'Est est scolarisé, qu'un Chinois est scolarisé et d'autres pays, peut-être d'Amérique du Sud, où, « Ah, tiens, le Mexique. Ah, il doit être sous-scolarisé » (Bakhshaei, 2013 : 234). Au-delà de tout cela, c'est

bien ce procédé qui conduit les élèves RA, de même que les élèves issus de l'immigration générale dans les CA.

Le travail requis en CA est exigeant : « [a]pprendre une langue seconde est un processus exigeant qui nécessite du temps » (Armand, 2011 : 61). Les élèves RA n'ont pas forcément acquis les méthodes de travail attendues pour leur âge et pour le système québécois (Armand *et al.*, 2005). Ainsi, le rôle des enseignants dans cette classe est primordial. Selon leur témoignage : « on fait apprendre le français, on intègre à la société d'accueil et on est en première ligne pour lire la déstabilisation identitaire » (Kanouté *et al.*, 2008 : 283). Le placement en CA est suivi d'une intégration qui doit être la plus progressive possible en CO (MELS, 2014b).

Pour le Ministère, ce modèle d'intégration a beaucoup d'avantages comme celui de proposer des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français de manière intensive ou encore celui de fréquenter, généralement, des classes moins nombreuses par rapport aux CO (MELS, 2014b). D'autres auteurs tels que Coelho (2012) voient aussi la CA comme un avantage pour les élèves qui en ont besoin. Selon eux, le passage en CA est la meilleure des façons pour préparer intensivement l'élève à rejoindre la CO (Coelho, 2012).

Par ailleurs, d'année en année, le temps en CA ne cesse de s'allonger à cause d'une population de plus en plus diversifiée sur plusieurs plans. Selon Mc Andrew (2001), aujourd'hui 50 % des élèves de la CA y passent plus de deux ans (Mc Andrew, 2001). En revanche, des questions quant à l'effet du temps passé dans les classes d'accueil sur l'intégration sociales des élèves apparaissent dès les années 1990. À ce propos, « [o]n déplore la faiblesse de leurs contacts avec des locuteurs natifs du français et on redoute, pour certains, une marginalisation plus ou moins permanente au plan scolaire » (Mc Andrew, 2001 : 27). De même, d'autres auteurs témoignent de plusieurs problématiques à l'égard de la CA. Parmi elles se trouvent : le risque de ghettoïsation lorsque la classe regroupe plusieurs élèves parlant la même langue ; l'éloignement ou plutôt l'isolement physique et mental de la CA par rapport

aux autres classes d'une école ; le manque de matériel didactique et pédagogique adapté ; l'efficacité limitée des enseignants due à leur méconnaissance de la culture et de l'historique des élèves ; le ralentissement du rythme de la CO lorsqu'un élève de l'accueil y est placé (Messier, 1997 ; Armand, 2011). En effet, selon certains enseignants des CO, les élèves qui intègrent leur classe après un passage en CA sont « insuffisamment préparés et que leur tâche s'alourdit d'année en année » (Mc Andrew, 2001 : 30).

Ces enseignants postulent que le temps passé en CA n'est pas assez long d'un point de vue des acquisitions scolaires. Ils défendent l'idée « qu'il faut de cinq à sept ans à des élèves immigrants allophones pour atteindre une maîtrise de la langue scolaire équivalente à celle des locuteurs natifs » (Painchaud *et al.*, 1993 cité dans Mc Andrew, 2001 : 43). Thomas et Collier (1997) précisent que l'apprentissage de la langue d'enseignement, dans notre cas le français, se fait entre cinq à sept ans pour des enfants âgés de huit à onze ans qui ont suivi un parcours scolaire normal avant d'arriver au pays d'accueil. En revanche, et cela concerne notamment les élèves RA, pour des élèves qui ont été peu ou pas scolarisés, cet apprentissage s'étalerait sur sept à dix ans (Thomas et Collier, 1997 ; De Koninck et Armand, 2012). Malgré cela, cette classe demeure le modèle privilégié pour l'accueil des élèves allophones au Québec. De ce fait, les élèves RA se trouvent systématiquement dans cette classe.

Au terme de ce chapitre, il est possible de constater que nous avons défini et clarifié les trois concepts qui animent la question de cette recherche. La figure ci-dessous (figure 3) permet d'explicitier les liens reliant les concepts de cette recherche. Nous nous sommes inspirée des triangles didactiques présentés plus haut afin de proposer ce schéma exposant les liens entre l'enseignant de la CA, l'élève RA et la matière à enseigner, le français, tout cela au sein d'un environnement précis, la CA. Dans le chapitre suivant, il s'agira de présenter notre démarche méthodologique. Nous rendrons compte dans ce chapitre de ce qui a été fait pour répondre à la question de cette recherche.

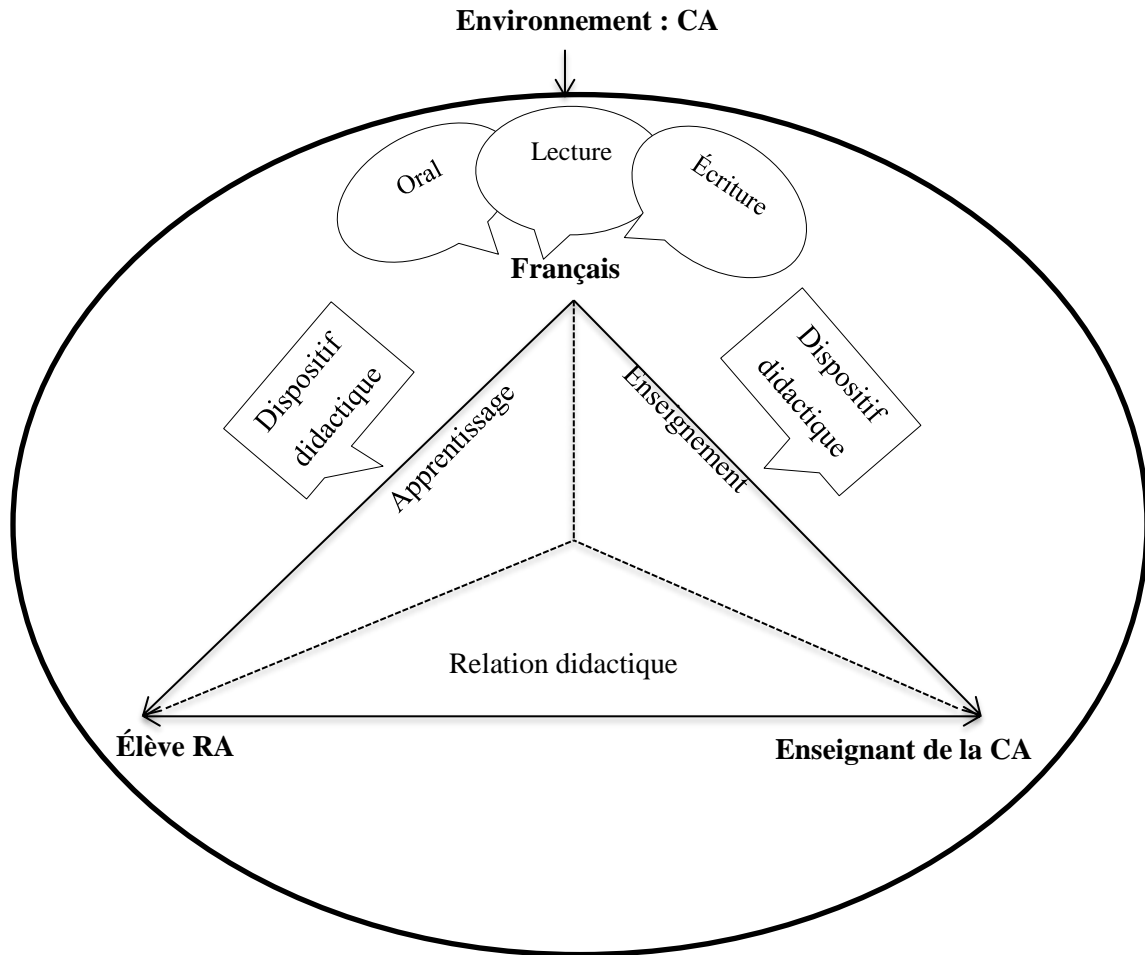


Figure 3 : Schéma conceptuel, inspiré de Ouellet (2012)

## **CHAPITRE 3**

### **METHODOLOGIE**

Ce troisième chapitre est consacré à la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche voulant connaître les dispositifs didactiques, ainsi que leurs effets déclarés, utilisés par les enseignants de la classe d'accueil (CA) pour l'apprentissage du français à travers ses trois compétences (communication orale, lecture et écriture) aux élèves réfugiés allophones (RA). Sont présentés ici le type de recherche, l'approche de la recherche, l'échantillon et ses caractéristiques, la méthode d'analyse des données privilégiée ainsi que les limites de la recherche.

#### **3.1 TYPE DE LA RECHERCHE**

Cette recherche s'intéresse spécifiquement à la réalité des enseignants des CA qui reçoivent des élèves RA. Il s'agit de comprendre la situation de ces enseignants, réalité encore inconnue au Québec. Dans ces conditions, la méthodologie qualitative est la plus appropriée pour cette recherche (Savoie-Zajc, 2004).

Pour Deslauriers (1991) la recherche qualitative aboutit à la production de données descriptives. Ces données correspondent à des paroles ou à des comportements observables (Deslauriers, 1991). Les données doivent être interprétées pour saisir, comprendre et pouvoir expliquer une situation donnée. En continuité, Huberman (1991) postule que « les données qualitatives sont séduisantes. Elles permettent des descriptions et des explications riches et

solidement fondées. Les données qualitatives sont susceptibles de mener à « d'heureuses trouvailles et à de nouvelles intégrations théoriques » (p : 22).

### **3.2 APPROCHE METHODOLOGIQUE**

L'approche méthodologique de l'étude de cas est privilégiée pour cette recherche. L'étude de cas est choisie puisqu'elle permet d'étudier dans un contexte naturel, à partir d'un nombre restreint de personnes et sans prétendre arriver à des certitudes ou à des généralisations, le phénomène des dispositifs didactiques utilisés auprès des élèves RA (Fortin et Gagnon, 2016). L'étude de cas est utilisée lorsqu'il s'agit de faire « état d'une situation réelle particulière, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (Fortin et Gagnon, 2016 : 197). Roy (2016) définit l'étude de cas comme : « [u]ne approche de recherche qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, une organisation ou un groupe d'individus bien délimités, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (Roy, 2016 : 199). En ce sens l'étude de cas permet de comprendre un phénomène en utilisant un cas comme exemple (Gagnon, 2012). Il s'agit d'une approche de recherche appropriée lorsque le chercheur détient peu de données sur le phénomène qu'il étudie, comme c'est le cas dans le cadre de cette recherche (Yin, 2003).

Les études de cas se distinguent en fonction de la contribution qu'elles apportent dans la discipline à l'intérieur de laquelle elles s'inscrivent (Roy, 2003/2016). De ce fait, les études de cas peuvent être « descriptives, exploratoires, explicatives ou évaluatives » (Roy, 2003 : 166). Pour cette recherche, nous avons opté pour une contribution de type exploratoire. Selon Trudel et ses collaborateurs (2007), la recherche exploratoire permet de clarifier des problèmes qui sont plus ou moins définis dans les écrits scientifiques. Ce type de recherche contribue à créer des connaissances sur des problèmes, des situations, des phénomènes qui



sont jusque-là peu connus (Trudel *et al.*, 2007). La présente recherche veut, par sa contribution exploratoire, combler un vide dans le domaine des sciences de l'éducation (Van der Maren, 1995).

### 3.3 CONSTITUTION DE L'ECHANTILLON

L'échantillon privilégié dans cette recherche est intentionnel. Plus précisément, selon Savoie-Zajc (2004), il est conçu volontairement pour respecter les objectifs de la recherche. Le cadre conceptuel ainsi que la problématique établie permettent de choisir précisément des enseignants de CA ainsi que leurs élèves RA respectifs. Nous considérons que les enseignants constituent les participants de premier plan pour transmettre leur expérience, pour témoigner des dispositifs didactiques utilisés auprès des élèves RA. D'un autre côté, s'entretenir avec les élèves est pour nous une façon de saisir leur point de vue quant aux dispositifs didactiques qu'ils identifient. Nous voulons voir si les élèves sont en mesure d'identifier les stratégies, les moyens, les outils déployés pour leur permettre d'apprendre la langue.

La taille de l'échantillon se limite à deux participants ( $n=2$ ) du côté des enseignants et à 17 participants du côté des élèves ( $n=17$ ). Ce nombre, bien que limité dans le cas des enseignants surtout, reste adéquat, puisque dans le cadre d'une entrevue, une unique réponse permet d'obtenir des renseignements développés et suffisants (Blanchet et Gotman, 2005). Étant donné les caractéristiques de notre milieu de recherche, en région, le nombre limité de l'échantillon est considéré comme représentant la population visée et comme pouvant faire ressortir plusieurs éléments quant aux dispositifs didactiques utilisés en CA, ainsi que leurs effets déclarés (Savoie-Zajc, 2016).

La commission scolaire de cette recherche est ciblée, car nous avons à cœur de situer cette recherche en région, plus précisément dans une ville récemment ajoutée à la liste des

viles d'accueil des réfugiés au Québec. Les écoles désignées pour cette recherche sont quant à elles choisies, car elles sont les seules de toute la région à disposer de CA recevant des élèves RA. La première école offre un enseignement aux élèves du préscolaire et du primaire. La deuxième école de cette recherche est une école secondaire de deuxième cycle.

### **3.4 TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNEES**

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, un appel à la commission scolaire, puis à chaque direction d'école est fait. Les enseignantes répondant aux caractéristiques recherchées sont contactées par courriel. Une fois leur accord reçu, la chercheuse leur fait parvenir leur formulaire de consentement (voir annexe I), leur guide d'entrevue, le formulaire de consentement à remettre aux parents (voir annexe II) ainsi que le guide d'entrevue des élèves. Le guide d'entrevue des élèves leur est fourni afin qu'elles soient informées des questions posées aux élèves.

Par la suite, toujours dans le but de répondre aux objectifs de la recherche, l'entrevue semi-dirigée et l'observation directe sont retenues comme outils de collecte de donnée. Nous nous assurons que chaque formulaire de consentement, tant celui des élèves que celui des enseignants, soit signé avant la tenue des entrevues semi-dirigées et des observations directes en classe.

#### **3.4.1 L'entrevue semi-dirigée**

Parmi les trois principaux types d'entrevue (dirigée, semi-dirigée et non dirigée), l'entrevue semi-dirigée est précisément choisie pour cette recherche.

L'entrevue semi-dirigée est décrite comme une interaction verbale qui prend la forme d'une conversation informelle entre un intervieweur et un interviewé engagé volontairement dans cette interaction (Savoie-Zajc, 2003 ; Fortin et Gagnon, 2016). Cette étape de la collecte de données permet, par une forme de partage, de mieux comprendre le phénomène et de coconstruire un sens, un savoir qui aboutit à la création d'un nouveau discours (Savoie-Zajc, 2003 ; Roy, 2003 ; Fortin et Gagnon, 2016). Cette étape permet d'avoir accès à l'expérience des enseignantes des CA, de comprendre leur perception de l'enseignement du français aux élèves RA, de mettre le doigt sur la relation qu'elles entretiennent avec cette population scolaire. Grâce aux questions formulées, les enseignantes sont amenées à parler de leur expérience librement, à exprimer leurs sentiments à l'égard de leur situation, etc. (Savoie-Zajc, 2004 ; Fortin et Gagnon, 2016). D'un autre côté, les élèves sont amenés à partager leur perception des stratégies utilisées pour les accompagner dans l'apprentissage du français. La familiarité propre à l'entrevue semi-dirigée permet aux enseignantes des CA et aux élèves d'être en confiance et d'être à l'aise pour communiquer (Boutin, 2006). Le contact direct avec les enseignantes et les élèves dans leur environnement quotidien favorise l'expression de leurs pensées et de leurs émotions (Boutin, 2006).

Pour que l'entrevue réponde aux objectifs de la recherche, un guide d'entrevue est élaboré. Le guide d'entrevue est un outil qui favorise la conversation, car il assure la continuité de la collecte des informations en balisant l'entrevue (Blanchet et Gotman, 2005 ; Tétreault, 2014 ; Fortin et Gagnon, 2016). S'inspirant des indications fournies par Tétreault (2014) ainsi que Fortin et Gagnon (2016), le contenu du guide d'entrevue se construit en commençant d'abord par des sujets (questions) d'ordre général. Puis des questions spécifiques permettent d'approfondir le sujet (Tétreault, 2014 ; Fortin et Gagnon, 2016).

Le guide d'entrevue des enseignantes, dans le cadre de son premier point : *La classe d'accueil en région qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qui s'y passe ?* cherche d'abord à savoir la signification que les enseignants accordent à leur expérience en CA. Nous voulons ici que

les enseignantes s'expriment sur leur quotidien et sur le sens qu'elles accordent à ce dernier. Dans un deuxième temps, le deuxième point, *Dans quel contexte les dispositifs didactiques sont-ils mis en place ?* cherche à obtenir des informations sur les conditions dans lesquelles les enseignantes doivent mettre en place leurs dispositifs. Le troisième point, *Quels sont les moyens, les stratégies et les outils qui constituent ces dispositifs didactiques ?* se concentre sur les dispositifs didactiques déployés pour la communication orale, de la lecture et de l'écriture. Le quatrième point, *Qu'est-ce qui justifie la mise en place de ces dispositifs didactiques ?* se consacre aux motivations, aux défis environnant la mise en place des dispositifs. Finalement, le dernier point, *Quels sont les effets déclarés de l'utilisation de ces dispositifs ?* cherche à connaître les effets déclarés des dispositifs didactiques sur les compétences des élèves en communication orale, lecture et écriture. Le guide d'entrevue complet des enseignantes se trouve en annexe III.

Le guide d'entrevue des élèves les amène à identifier les dispositifs utilisés par les enseignantes pour les soutenir dans l'apprentissage de chacune des compétences en français soit la communication orale, la lecture et l'écriture. Pour ce faire, le guide d'entrevue ne contient que deux questions, notons que le vocabulaire du guide d'entrevue est simplifié pour les élèves : 1) Qu'est-ce que ton enseignante fait pour t'apprendre à parler, lire et écrire en français ? 2) Est-ce que ça t'aide, dans quoi tu t'es le plus amélioré (parler, lire ou écrire) ?

Disons finalement que nous portons une attention particulière pour respecter nos participants ainsi que la confidentialité leur revenant. Les participants sont rencontrés au préalable pour pouvoir les rassurer et les mettre en confiance. Le déroulement de la recherche est expliqué, le respect de l'anonymat est confirmé. Tout au long de l'entrevue, la chercheuse fait en sorte de guider les participants, de les accompagner dans la construction de sens.

### 3.4.2 L'observation directe

Le second outil de collecte donnée privilégié pour cette recherche est l'observation directe. L'observation se définit comme un outil dans lequel le chercheur est spectateur des comportements des individus ainsi que de leurs actions (Martineau, 2005). Pour cette recherche, l'observation directe est choisie, car elle est privilégiée lorsqu'il s'agit de découvrir un nouveau milieu (Mayer et Ouellet, 1991). En observation directe, le chercheur n'a pas de grille en sa possession : « il pose un regard naïf sur le terrain » (De Robertis et Pascal, 1987 : 88 dans Mayer et Ouellet, 1991). Fortin et Gagnon (2016) précisent qu'en observation directe le chercheur peut décrire les diverses situations sociales en ayant un rôle passif. Cela signifie simplement qu'il ne doit pas intervenir dans les activités qui se déroulent dans le milieu (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cadre d'une observation directe, le chercheur doit observer et décrire de façon descriptive les lieux, les objets qui s'y trouvent, les événements et les actions qui s'y déroulent pour pouvoir les interpréter par la suite (Martineau, 2005). L'utilisation de cet outil permet dans le cadre de cette recherche d'obtenir beaucoup de données tout en atteignant une meilleure compréhension des situations sociales à l'étude dans cette recherche (Fortin et Gagnon, 2016).

À ce propos, différents types de notes sont prises lors de la réalisation des observations directes. En outre, des notes pragmatiques et stratégiques sont choisies pour décrire le terrain tel qu'il est (Martineau, 2005). Le nom des enseignantes (nom fictif), l'heure et la date des rencontres constituent les notes pragmatiques et stratégiques. En plus des notes pragmatiques et stratégiques, les notes descriptives sont mises à profit dans cette recherche. Elles permettent de noter ce que font les individus en présence ainsi que le déroulement des événements (Martineau, 2005). Nous utilisons également les notes théoriques dans ce processus de prise de notes. Les notes théoriques permettent d'entamer l'analyse des données tout en étant sur le terrain (Martineau, 2005). D'après Martineau (2005) : « [c]ette interprétation « en cours de route » non seulement permet potentiellement une analyse plus

riche, mais évite aussi de se retrouver avec une masse de notes descriptives qui pourrait être très intimidante si on ne dispose d'aucune balise interprétative pour les « faire parler » » (Martineau, 2005 : 10).

### **3.5 LE DEROULEMENT DE LA RECHERCHE**

Une fois les contacts avec le terrain effectués, nous convenons d'une rencontre pour la réalisation des entrevues et des observations en fonction des disponibilités du milieu. Nous nous rendons ensuite dans les écoles pour rencontrer les enseignantes et les élèves lors des entrevues semi-dirigées et des observations directes en classe. Dans le cadre des rencontres avec les élèves, les enseignantes mettent à notre disposition un local inoccupé pour les réaliser dans de bonnes conditions. Les élèves sont retirés un à un de la classe pour ce faire. La chercheuse s'assure auprès de chaque enseignante que ce retrait, d'environ cinq minutes, durée de l'entrevue, ne porte pas préjudice aux élèves. En raison de cela, il est convenu en collaboration avec les enseignantes d'un moment où les élèves travaillent de façon individuelle et non lors de l'explication d'une notion par exemple. Chaque enseignante est rencontrée dans sa salle de classe respective. Ces locaux sont vides de tout élève. Il s'agit donc d'espaces calmes afin d'éviter tout dérangement (Boutin, 2006). Avant de commencer les entrevues, la chercheuse se présente à nouveau et réexplique les informations de mises telles que l'objectif de la rencontre, la confidentialité, la diffusion des résultats, etc. Bien entendu, les observations ont lieu durant les heures de cours. Les moments d'observation (trois observations de trois heures dans chaque classe) sont choisis par les enseignantes en fonction de leur planification.

### 3.6 STRATÉGIE D'ANALYSE DES DONNÉES

Dans le cadre de cette recherche, nous optons pour une analyse de type thématique. L'analyse thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli (2012) est un processus de transposition d'un corpus en différents thèmes. Ces thèmes doivent être à l'image du contenu analysé. Ce type d'analyse est recommandé lorsqu'il s'agit d'un échantillon réduit et lorsque la recherche menée a une visée davantage descriptive comme c'est le cas ici (Paillé et Mucchielli, 2012). L'analyse thématique permet une synthétisation de l'ensemble des données obtenues en essayant de répondre aux questions : de quoi traite-t-on exactement ? Qu'est-ce qui est fondamental dans ce qui est dit ? À travers cette analyse, le premier travail effectué est celui de relever tous les thèmes pertinents en fonction des objectifs de la recherche. Ensuite, il revient d'analyser ces thèmes et de voir s'il est possible de faire des recoupements, des oppositions, des parallèles, etc. Dans le cadre de cette démarche, l'intention de retranscrire exactement les mots utilisés par les participants doit être respectée. Le second degré est également considéré dans l'analyse. En outre, les notes prises par la chercheuse permettent de retenir les émotions, les silences, les changements de ton, les impressions, etc. (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi les propos émis ne sont pas uniquement analysés, mais aussi tout ce qui les entoure. Ces informations permettent de soutenir, d'étoffer les réponses fournies.

Pour réaliser cette analyse thématique, des choix techniques sont faits (Paillé et Mucchielli, 2012). Premièrement, nous décidons de travailler à l'aide d'un support papier traditionnel pour analyser les verbatims obtenus lors de la transcription des entrevues et des notes de terrain. Le deuxième choix technique est de décider du mode d'inscription des thèmes (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous optons pour le mode d'inscription en marge, car ce dernier nous semble plus pratique. Nous choisissons ensuite une démarche de thématisation en continu. La thématisation en continu est « une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique » (Paillé et

Mucchielli, 2012). Cette démarche de thématisation permet de construire nos thèmes et de les consigner au fur et à mesure de la lecture des verbatims (Paillé et Mucchielli, 2012). D'ailleurs, Paillé et Mucchielli (2012) posent que cette démarche facilite une analyse fine et riche du corpus.

Pour parvenir à faire émerger des thèmes de notre corpus, nous lisons à plusieurs reprises les transcriptions d'entrevue et d'observation dont nous disposons. Ces lectures répétées permettent de faire émerger des unités de sens, autrement dit, des segments, des phrases, qui partagent la même idée que nous soulignons à l'aide de marqueurs de différentes couleurs (Paillé et Mucchielli, 2012). Les unités de sens exprimant la même idée sont alors regroupées et examinées minutieusement afin de bien cerner le thème qui s'y dégage (Paillé et Mucchielli, 2012). Finalement, la synthèse des données est effectuée. La synthèse des données consiste à la création de sens : « mettre en évidence les significations de l'information » (Van Der Maren, 2003 : 169).

### **3.7 LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE**

La recherche qualitative est celle qui comporte le plus de risques quant aux interprétations qui peuvent être faites (Mace, 1988). La présente recherche n'échappe pas à ce fait. Entre autres, premièrement elle se concentre sur un nombre limité de commissions scolaires, ce qui implique que des résultats différents auraient pu être obtenus en intégrant d'autres commissions scolaires à la recherche. Deuxièmement, l'approche méthodologique choisie, l'étude de cas, prend la forme d'une contribution exploratoire. Elle ne peut prétendre ainsi à des généralisations quant aux dispositifs didactiques utilisés par tous les enseignants des CA du Québec pour l'apprentissage du français aux élèves RA (Gagnon, 2012). Il s'agit ici de la transférabilité des résultats (Roy, 2003 ; Fortier et Gagnon, 2016). D'un autre côté les résultats de cette recherche se basent en partie sur des déclarations. Cela implique que la



réalité telle que décrite soit différente de la réalité telle qu'elle est. Le chercheur doit en ce sens respecter lors de l'interprétation des résultats, l'exactitude du phénomène tel qu'il est décrit par les acteurs (Roy, 2003 ; Fortier et Gagnon, 2016). De plus, les observations directes effectuées, de par leur condition de réalisation, la chercheuse étant présente dans la classe, mais aussi de par leur nombre, la chercheuse n'ayant pu, en raison de l'horaire chargé des enseignantes, effectuer que trois jours d'observation dans chaque classe, ne permettent pas réellement de vérifier si les dires concordent avec les actions.

Il est important de considérer comme potentielle limite la fiabilité et la confirmabilité des résultats (Savoie-Zajc, 2003). La fiabilité fait référence à la stabilité des résultats, soit à la cohérence entre les résultats et le déroulement de la recherche (Fortier et Gagnon, 2016). La confirmabilité correspond quant à elle au maintien de l'objectivité dans les résultats et surtout dans leur interprétation. En ce sens, les résultats doivent être à l'image des données recueillies et non à celle du point de vue du chercheur (Fortin et Gagnon, 2016).

Néanmoins, l'étude de cas est reconnue pour la contribution exploratoire qu'elle apporte aux disciplines dans lesquelles elle s'inscrit (Roy, 2003/2016). Nous rappelons que par son aspect inédit dans le domaine des sciences de l'éducation au Québec, cette recherche constitue une contribution intéressante pour l'enseignement du français aux élèves RA accueillis au Québec. D'ailleurs, ayant à cœur de contrer le plus possible ces diverses limites, la chercheuse met à profit divers moyens tels que la triangulation des sources et la triangulation des méthodes ; le contrôle des biais qui peuvent venir de conclusions hâtives ; une description complète de l'échantillon et du déroulement de la recherche.

### 3.8 SYNTHÈSE DE LA MÉTHODOLOGIE

Au terme de ce chapitre, il est intéressant de synthétiser sous forme de tableau la méthodologie suivie dans le cadre de cette recherche. Rappelons que nous voulons déterminer les dispositifs didactiques utilisés dans la CA pour l'apprentissage du français aux élèves RA et les effets déclarés de ces derniers sur les apprentissages des élèves en français à travers ses trois compétences (communication orale, lecture et écriture). Pour ce faire, résumons ici (tableau 1) les points méthodologiques saillants de cette recherche.

Tableau 1 : Synthèse de la méthodologie

<b>Objectifs :</b> 1) Décrire les dispositifs didactiques propres à chaque compétence (CLÉ) utilisés par les enseignants de la CA auprès des élèves RA ; 2) Déterminer comment ces dispositifs sont mis en place ; 3) Montrer les effets déclarés de ces dispositifs sur les compétences en CLÉ des élèves ; 4) Déterminer les pratiques d'enseignement de l'enseignant en fonction du point de vue des élèves RA.				
<b>Outils</b>	<b>Participants</b>	<b>Au primaire</b>	<b>Au secondaire</b>	<b>Analyse</b>
1) Entrevue semi-dirigée	Enseignantes Élèves Chercheure	1) Entrevue semi-dirigée avec l'enseignante (n=1) (1h30 min) et avec les élèves (n=9) (5 min)	1) Entrevue semi-dirigée avec l'enseignante (n=1) (1h30 min) et avec les élèves (n=8) (5 min)	1) Transcription des entrevues en verbatim ; 2) Lectures des verbatims ; 3) Thématization des données ; 4) Synthèse des données.
2) Observation directe	Enseignantes Élèves Chercheure	2) Observation directe en classe	2) Observation directe en classe	1) Transcription des notes d'observation en verbatim ; 2) Lectures des verbatims ; 3) Thématization des données ; 4) Synthèse des données.

## **CHAPITRE 4**

### **LES RÉSULTATS**

Ce chapitre présente les données recueillies dans le cadre de cette recherche. Le présent chapitre permet de décrire les dispositifs didactiques utilisés par les enseignantes de classe d'accueil (CA) pour l'apprentissage du français aux élèves réfugiés allophones (RA). De plus, il permet de décrire les raisons qui justifient la mise en place de ces dispositifs, les conditions dans lesquelles ils sont mis en place, les objectifs qu'ils poursuivent ainsi que les effets qu'ils ont sur les élèves. Les données sont présentées selon les cinq questions complémentaires indiquées au premier chapitre soit : La classe d'accueil en région qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qui s'y passe ? Dans quel contexte ces dispositifs didactiques sont-ils mis en place ? Quels sont les moyens, les stratégies et les outils qui constituent les dispositifs didactiques ? Qu'est-ce qui justifie la mise en place de ces dispositifs didactiques ? Quels sont les effets déclarés de l'utilisation de ces dispositifs didactiques ?

#### **4.1 CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS**

Il s'agit de présenter ici (tableau 2) les différentes caractéristiques propres aux enseignantes du secondaire (S) et du primaire (P) à l'étude pour cette recherche.

Tableau 2 : Caractéristiques des enseignantes

Niveau	Nom fictif	Âge	Domaine de formation	Nombre d'années en enseignement	Nombre d'années avec les réfugiés	Nombre d'élèves
S	EA	28 ans	Bacc. adaptation scolaire	Deux ans	Un an et demi	Huit
P	EB	33 ans	Bacc. Enseign. préscolaire et primaire. Certificat adaptation scolaire et sociale.	Onze ans dont des contrats en orthopédagogie	Un an il y a cinq ans et Trois mois depuis janvier	Neuf

Légende : S : secondaire ; P : primaire ; EA : enseignante A ; EB : enseignante B.

#### 4.2 CARACTERISTIQUES DES ELEVES

Nous présentons en premier lieu dans le tableau 3 le nom fictif, l'âge, le pays d'origine et la langue maternelle des élèves RA de l'école secondaire de cette étude.

Tableau 3 : Caractéristiques des élèves du secondaire

NF	É1	É2	É3	É4	É5	É6	É7	É8
Âge	15	14	15	14	14	12	18	16
PO	Tanzanie	Colombie	Colombie	Colombie	Syrie	Tanzanie	République Dominicaine	Mexique
LM	Swahili	Espagnol	Espagnol	Espagnol	Arabe	Sango	Espagnol	Espagnol

Légende : NF : nom fictif ; PO : pays d'origine ; LM : langue maternelle.

En deuxième lieu, il s'agit de présenter dans le tableau 4 le nom fictif, l'âge, le pays et la langue d'origine des élèves RA de l'école primaire de cette étude.

Tableau 4 : Caractéristiques des élèves du primaire

NF	Éa	Éb	Éc	Éd	Ée	Éf	Ég	Éh	Éi
Âge	10	12	11	6	10	12	13	9	8
PO	Équateur	Équateur	Togo	Togo	Brésil	Colombie	Mexique	Mexique	Syrie
LM	Espagnol	Espagnol	Éwé	Éwé	Portugais	Espagnol	Espagnol	Espagnol	Arabe

Légende : NF : nom fictif ; PO : pays d'origine ; LM : langue maternelle.

## Volet enseignant

### **4.3 LA CLASSE D'ACCUEIL EN REGION QU'EST-CE QUE C'EST, QU'EST-CE QUI S'Y PASSE ?**

Dans le cadre des entrevues les enseignantes ont eu la possibilité de s'exprimer sur différents sujets. Les thèmes proposés les ont d'abord invitées à se prononcer sur la signification qu'elles accordent à leur quotidien, à leur expérience en tant qu'enseignante en CA auprès d'élèves RA. Cette première section de la présentation de nos résultats permet de mettre en lumière le sens que les enseignantes accordent à la CA. Cette section répond donc à la première question complémentaire que nous nous sommes posée : « La classe d'accueil en région qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qui s'y passe ? ». Les données présentées sont obtenues à la suite de la transcription des entrevues en verbatim, de leur lecture et de leur analyse selon la démarche de Paillé et Mucchielli (2012) décrite dans le chapitre précédent.

#### **4.3.1 La classe d'accueil : lieu d'apprentissage**

Dans le cadre des entrevues semi-dirigées réalisées, les enseignantes sont d'abord amenées à s'exprimer sur leur quotidien au sein de la CA avec les élèves RA. Nous leur demandons ici ce que cela signifie pour elles d'enseigner aux élèves RA en CA.

Tableau 5 : Réponses obtenues à « Qu'est-ce qu'enseigner aux élèves réfugiés allophones en classe d'accueil ? »

Propositions	Occurrences	Rang <sup>5</sup>
EA : Ils doivent apprendre le français.	4	1
EA : Ils doivent apprendre à aimer le français.	1	2
EA : Le français détient 75% de l'enseignement général en CA.	1	3
EB : Le français détient 95% de l'enseignement général en CA.	1	3
EA : Ils ont le droit de ne pas comprendre.	1	4
EA : Ils ont le droit de ne pas être d'accord.	1	4
EA : On travaille sur le respect.	1	5
EA ; EB : Ils doivent apprendre les règles de savoir-vivre.	5	5
EA : Il faut les amener à vivre le régulier.	2	5

La CA est de prime abord un lieu d'apprentissage de la langue du pays d'accueil. De ce fait, les deux enseignantes interrogées mentionnent qu'elles ont pour mandat d'apprendre la langue française aux élèves RA. D'ailleurs, le français occupe une place non négligeable dans la tâche d'enseignement des enseignantes (75 % au secondaire et 95 % au primaire). En revanche, les enseignantes mentionnent également qu'elles doivent certes enseigner le français à ces élèves, mais elles doivent surtout les intégrer à la société québécoise. Les

<sup>5</sup> Les occurrences correspondent au nombre de fois que les propositions ont été nommées par chaque participants. Le rang quant à lui renvoie au classement thématique des propositions.

enseignantes doivent apprendre à ces élèves, issus de sociétés radicalement différentes, la vie au Québec. Selon elle, cela commence par l'école et, de façon plus précise, par la classe.

Pour ces élèves qui ont été peu ou pas du tout scolarisés, les enseignantes disent que le fonctionnement de l'institution scolaire québécoise doit être appris. Pour illustrer ce propos, une de nos enseignantes donne l'exemple d'un élève qui est récemment arrivé au Québec et qui n'a pas encore pris le rythme de vie québécois. Plus précisément, cet élève issu d'un camp de réfugiés avait pour habitude de ne manger qu'une fois par jour, habitude qu'il reproduit ici. De ce fait, l'enseignante explique qu'elle doit permettre à l'élève de comprendre qu'ici, au Québec, le rythme de vie n'étant pas le même, il ne peut pas se contenter de manger qu'une fois par jour. Il n'aura pas l'énergie suffisante pour pouvoir suivre convenablement en cours.

Dans le même ordre d'idées, les enseignantes rapportent qu'elles doivent apprendre aux élèves à bien se comporter en classe. Elles indiquent devoir leur apprendre les règles de savoir-vivre en classe. Il s'agit de leur apprendre à lever la main pour prendre la parole, à ne pas couper la parole aux autres, à ne pas circuler en classe sans autorisation, etc. Selon l'enseignante A, l'apprentissage de ces normes sociales vise, à long terme, une intégration à la société québécoise de façon générale, en revanche le but immédiat est le placement en CO :

- Chercheure : Qu'est-ce qu'enseigner aux élèves réfugiés allophones en classe d'accueil ?
- Enseignante A : [...] c'est un peu une éducation de savoir-vivre, les normes sociales pour viser l'intégration. Il y en a qui seraient prêts à intégrer plus de cours au régulier, mais à cause de ça je les enverrai pas au régulier là, parce que ça marchera pas. Ils vont se faire rire d'eux autres, ils vont faire la zizanie là-dedans, ça marchera pas. Fait qu'on les garde en classe.



Dans le même ordre d'idées, l'enseignante B, au primaire, indique que certains de ses élèves sont instruits. Cependant, à cause de leur difficulté sur le plan des habiletés sociales, sur le plan du savoir-vivre, ces élèves sont placés en CA. L'enseignante B mentionne que ce sont des élèves à qui il a fallu apprendre à manger avec des ustensiles, mettre correctement des chaussures pour jouer dehors lors de la récréation, mettre des chaussettes avant d'enfiler des chaussures, etc. Pour ces élèves, les enseignantes confirment être une base. C'est par elle que ces derniers apprennent par exemple à s'habiller correctement pour l'hiver, notamment pour les élèves venant de pays chauds. Abondant dans le même sens, lors de nos observations en classe, nous avons pu constater que les locaux des deux classes comportaient des affiches illustrant et nommant les accessoires indispensables pour les différentes saisons québécoises.

#### 4.3.2 La relation enseignant-élève dans la classe d'accueil

En s'exprimant toujours sur la signification qu'elles associent à l'enseignement aux élèves RA en CA, les enseignantes complètent leur réponse à la question « Qu'est-ce qu'enseigner aux élèves réfugiés allophones en classe d'accueil ? » comme suit :

Tableau 6 : Classe d'accueil – Lieu d'interaction

Propositions	Occurrences	Rang
EA ; EB : Beaucoup d'interactions enseignant-élèves.	25	1
EA : Les élèves n'ont pas d'amis, pas de repères.	1	1
EA ; EB : Beaucoup de proximité avec les élèves.	10	1
EA : Je suis une base pour eux.	1	1
EA : Enseigner à ces élèves c'est faire un voyage culturel.	1	2

La CA est un environnement fermé où les élèves apprivoisent la langue et la culture du pays d'accueil. Les enseignantes précisent que cette classe est un lieu d'échange sur tous les plans. Pour souligner leurs propos, elles font ressortir la forte relation qu'elles entretiennent avec leurs élèves. Selon elles, ces jeunes n'ont pas forcément d'amis au sein de l'école, ils n'ont pas non plus de repère dans ce nouveau milieu. Ainsi la personne avec qui ils développent le plus de lien, mis à part les autres élèves de la classe, est l'enseignante avec qui ils sont cinq jours par semaine. En ce sens, les enseignantes mentionnent qu'elles ont un certain rapport de proximité avec leurs élèves. L'enseignante A stipule que ces élèves ont besoin de beaucoup de chaleur, de beaucoup d'attention :

- Chercheure : Qu'est-ce qu'enseigner aux élèves réfugiés allophones en classe d'accueil ?
- Enseignante A : [...] beaucoup de proximité, c'est des jeunes qui ont besoin de beaucoup, faut que je m'assois souvent avec eux, je joue avec eux, que je leur accorde du temps, donc c'est beaucoup de partager avec eux. [...] Ils sont huit dans la classe, je les maternelle beaucoup.

Effectivement, la proximité qu'elles entretiennent avec les élèves apparaît à leurs yeux comme une relation entre une mère et son enfant. Dans le même ordre d'idées, les enseignantes indiquent que leurs classes doivent être un lieu de partage, un lieu où leurs élèves peuvent être à l'aise de dire ce qu'ils pensent, de dire ce qu'ils ressentent. Ils ne doivent pas avoir de crainte à exprimer leurs incompréhensions, leurs doutes. En somme, la classe doit être un lieu où ils peuvent s'épanouir.

#### **4.4 DANS QUEL CONTEXTE LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES SONT-ILS MIS EN PLACE ?**

Dans cette section, les enseignantes décrivent l'ensemble des conditions dans lesquelles elles doivent enseigner le français à travers ses trois compétences (communication orale, lecture et écriture) aux élèves RA. Nous répondons ici à la deuxième question complémentaire de ce chapitre : « Dans quel contexte les dispositifs didactiques sont-ils mis en place ? ».

##### **4.4.1 Le manque d'information : un problème pour les enseignantes**

Pour obtenir une vision claire de l'ensemble des conditions dans lesquelles les enseignantes mettent en place leurs dispositifs didactiques pour l'enseignement du français aux élèves RA, nous leur avons d'abord demandé si elles ont bénéficié de réunions d'information ou de documents spécifiques afin de recueillir des informations précises sur les caractéristiques de leurs élèves. Le tableau (tableau 7) ci-dessous rassemble les propositions obtenues.

Tableau 7 : Réponses obtenues à « Avez-vous eu une rencontre d'information, une réunion ou un document présentant chaque élève, le profil de chaque élève ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EA : Ils arrivent sans papier.	1	1
EB : On n'a pas eu de rencontre.	3	2
EA ; EB : La technicienne en éducation spécialisée et une enseignante du centre de formation rencontrent la famille.	2	3
EB : C'est la technicienne en éducation spécialisée qui nous fournit les informations par la suite.	1	3
EB : Je trouve que ce qu'elle me transmet n'est pas suffisant.	6	4
EA : Ces informations, c'est tout ce qu'on a.	4	4
EB : Il n'était pas capable de participer à l'activité.	1	4
EB : Je trouve que c'est pertinent d'avoir plus d'information.	3	5
EB : On pourrait assister aux entrevues.	2	5
EA ; EB : La technicienne en éducation spécialisée touche moins aux élèves réfugiés allophones.	2	6
EA : Les papiers qu'on a ne sont pas représentatifs.	3	7

Lorsqu'il est demandé aux enseignantes si elles ont eu une réunion d'information ou des documents afin de connaître les caractéristiques des élèves pour poser des gestes en fonction de ces dernières, toutes les réponses vont dans le même sens. Les enseignantes dénotent d'abord une absence d'information sur le parcours migratoire des élèves et sur leur historique scolaire. Elles indiquent ne pas forcément disposer, à l'arrivée de leurs élèves, de

documents ou autres supports qui leur permettraient de connaître leurs caractéristiques, leurs profils et, surtout, leur historique scolaire. L'enseignante A indique tout d'abord que la situation de ces élèves est en partie la cause du manque d'information à leur sujet : « [...] réfugié c'est qu'ils cognent à leur porte et tu pars là là. T'as tant de temps pour ramasser tes bagages pis tu t'en viens. Donc souvent ils arrivent sans papiers, sans rien » (Enseignante A).

Le discours des enseignantes permet d'apprendre que lorsqu'ils arrivent au Québec, avant de pouvoir intégrer l'école, l'élève accompagné de sa famille rencontrent, dans le cadre d'une entrevue initiale, une agente de liaison qui est en fait technicienne en travail social et une enseignante du Centre de formation professionnelle de la région. Les enseignantes poursuivent en exposant que dans le cadre de cette rencontre, l'agente de liaison et l'enseignante recueillent des informations de base comme le pays d'origine, le nombre de personnes dans la famille, la langue parlée et bien sûr le nombre d'années scolaires effectuées par l'enfant.

- Chercheure : Avez-vous eu une rencontre d'information, une réunion ou un document présentant chaque élève, le profil de chaque élève ?
- Enseignante A : [...] quand ils arrivent ici, on sait, par exemple mon petit dernier je savais qu'il avait un frère, une sœur, qu'il était tout seul ici avec eux pis maman, qu'il avait pas de papa, je savais qu'il parlait un peu français, qu'il arrivait d'un camp de réfugiés c'est tout ce que je savais. On savait que dans son pays il était en 5<sup>ème</sup> année scolaire, mais on n'a aucun document scolaire qui a suivi.
- Enseignante B : [...] moi ce qu'on m'avait dit à la commission scolaire c'est que la technicienne va te fournir dans le fond qu'est-ce qui serait pertinent pour ton enseignement puis il y a d'autres choses que ça reste un peu dans le privé pour les parents qui ont vécu des choses horribles : peut-être c'est pas nécessaire dans ton enseignement.

Ces informations sont rapportées par la technicienne, agente de liaison, en charge des entrevues. Les enseignants indiquent qu'en l'absence de documents concrets, elles n'ont d'autres choix que de se fier aux informations rapportées.

Sans que nous lui posions la question, notons par ailleurs que l'enseignante B a fait part, dans le cadre de son entrevue, du fait qu'elle aimerait pour sa pratique avoir davantage d'information sur le parcours migratoire de ses élèves. En ce sens, l'enseignante explique que les informations que lui transmet la technicienne sont, selon elle, insuffisantes. Pour se justifier, l'enseignante B pose qu'elle a proposé aux élèves une activité en communication orale où ils devaient décrire leur repas préféré. En revanche, elle s'est vite rendu compte qu'un de ses élèves était incapable de participer à l'activité, sans qu'elle ne puisse tout de suite comprendre pourquoi. Ce n'est que plus tard, en questionnant la technicienne, qu'elle a appris que cet élève venait d'un camp de réfugiés et qu'il n'avait sans doute pas la notion de ce que pouvait représenter un plat préféré :

- Chercheure : Avez-vous eu une rencontre d'information, une réunion ou un document présentant chaque élève, le profil de chaque élève ?
- Enseignante B : [...] Je demandais l'autre jour de décrire ton repas préféré, hey c'est parce que ton repas préféré si c'était une petite pâte là dans le coin pis ça c'est si les soldats n'étaient pas tous passés dessus, ça veut pas dire que t'en a mangé souvent. Puis des fois je me disais « ouais, mais lui c'était comment dans le fond, qu'est-ce qu'il mangeait c'était comment, les parents est-ce qu'ils pouvaient manger ». Fait que des fois on dirait qui m'en manque un peu pour soit m'abstenir parce que je ne veux pas rentrer dans quelque chose qui pourrait être blessant ou aller un petit peu plus loin et lui montrer des trucs que nous on a ici et que t'as jamais vécu ça.

En ce sens, l'enseignante B avance que ne pas disposer de suffisamment d'informations sur ses élèves peut être délicat pour sa pratique, pour ses stratégies, etc.

Par ailleurs, dans leur témoignage, les enseignantes précisent tout de même qu'il arrive parfois que les élèves soient en mesure, à leur arrivés, de fournir des informations concrètes, soit des documents, sur leur parcours scolaire. Cependant, ceux-ci peuvent rester problématiques. En effet, les enseignantes rapportent que les élèves n'ont pas de dossier scolaire comme cela est le cas au Québec. Le dossier scolaire présenté par ces élèves est plutôt une sorte de bulletin qui résume en une feuille leur parcours. De plus, il ressort que les enseignantes considèrent que le bulletin n'est pas forcément représentatif du parcours effectivement réalisé par l'élève. Également, en plus du fait que le bulletin soit écrit dans la langue de l'élève et qu'il faille donc le traduire, les enseignantes indiquent que les données ayant des fins sommatives n'ont pas de réelles significations pour elles, elles ne peuvent pas y accorder un sens :

- Chercheure : Avez-vous eu une rencontre d'information, une réunion ou un document présentant chaque élève, le profil de chaque élève ?
- Enseignante A : [...] Eux c'est pas la même chose qu'ici là, ils n'ont pas de dossier scolaire avec toutes leurs difficultés. Quand ils disent avoir un dossier scolaire, c'est un bulletin, pis un bulletin c'est une feuille. Ils ont une feuille pour tout leur parcours et c'est écrit dans leur langue. [...] C'est pas représentatif comme nous, c'est pas des chiffres, c'est pas des pourcentages, c'est pas des lettres, c'est des cotes qu'on sait pas là. Peut-être qu'au ministère il y a des gens qui sont capables de démystifier, mais nous non

Dès lors, les enseignants mettent le doigt sur le fait que les informations qui leur permettraient sans doute de bâtir leur démarche, de mettre en place des moyens, des stratégies sont soit absentes, soit peu plausibles, soit indéchiffrables.

#### 4.4.2 Manque et aspect inadapté du matériel pédagogique

En s'exprimant toujours sur l'ensemble des conditions dans lesquelles les enseignantes mettent en place leurs dispositifs didactiques, nous leur demandons ici si elles disposent de ressources humaines ou matérielles pour les accompagner au quotidien et si oui, de quelle façon ces ressources les accompagnent-elles. Le tableau ci-dessous (tableau 8) présente leurs propositions pour cette question.

Tableau 8 : Réponses obtenues à « Avez-vous des ressources humaines ou matérielles pour vous accompagner dans votre tâche ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EA ; EB : La CA, ça fait pas si longtemps que ça existe.	3	1
EA ; EB : Il n'y a pas vraiment de matériel scolaire en francisation.	4	1
EA ; EB : On doit créer du matériel.	7	1
EA ; EB : Les manuels réguliers ne sont pas adaptés aux élèves.	11	2
EA ; EB : Il faut modifier le matériel régulier.	15	2
EA ; EB : Le matériel on s'arrange avec ce qu'on a, avec ce qu'on trouve.	10	2
EA ; EB : Il faut fouiller pour trouver du matériel.	10	2
EA ; EB : On doit tout adapter à chaque fois.	8	2
EB : On n'a pas de références.	1	3
EA ; EB : La direction ou la technicienne n'ont pas plus de connaissances que nous.	13	3
EA : On n'a pas de balise.	1	3



Au-delà de l'absence de document concernant le parcours migratoire et l'historique scolaire des élèves, le témoignage des enseignantes met le doigt sur l'obligation de mettre en place leurs dispositifs didactiques en l'absence de matériel pédagogique et didactique. Les enseignantes expliquent cet aspect de deux façons.

La première raison évoquée par les enseignantes est le contexte de nouveauté. Effectivement, selon elles, la CA est une réalité encore récente au Québec et encore plus dans la région de cette recherche. Elles disent d'ailleurs que cela fait moins d'un an que la ville a été choisie pour être ville d'accueil des réfugiés. En raison de cet aspect de nouveauté, les enseignantes considèrent ne pas avoir, de façon systématique, de ressources, de matériels disponibles qu'elles pourraient utiliser avec leurs élèves, comme cela peut être le cas en CO :

- Chercheure : Avez-vous des ressources humaines ou matérielles pour vous accompagner dans votre tâche ? Si oui, de quelle façon ces ressources vous accompagnent-elles au quotidien ?
- Enseignante A : les classes d'accueil ça fait pas longtemps que ça existe au Québec. Ici, on vient juste d'être choisie ville d'accueil. [...] Les directions et le directeur des services éducatifs de la commission scolaire qui s'occupe de nous, ils n'ont pas plus de connaissances.
- Enseignante B : [...] Ce qui est encore pire ici c'est qu'on n'a pas de référence fait qu'on y va comme on pense ! Tout le monde, là : commission scolaire, direction, la technicienne, enseignants, c'est nouveau pour tout le monde fait que personne ne sait trop pis on fait comme on pense. Fait que même la commission scolaire si on a une question, ils disent « je vais te revenir avec ça là », ils ne le savent pas, il faut qu'ils s'informent à Montréal, ouais c'est ça. [...] La direction comme je disais, elle m'apporte un support, mais ce qu'elle peut, elle ne sait pas elle-même. Pis la commission scolaire, j'en parle pas vraiment, parce qu'elle sait un peu, mais le fait de nous référer à d'autres choses, mais pas tant de nous répondre là.

Les enseignantes font ressortir, dans leur témoignage, que les différentes instances qui les encadrent n'ont pas plus de connaissance sur le comment agir, quoi mettre en place avec les élèves RA. Autrement dit, elles exposent que le milieu n'est pas en mesure de leur fournir du matériel ou ce qu'il fournit, comme nous le verrons plus loin, n'est pas adapté à la population scolaire concernée.

La deuxième raison évoquée par les enseignantes est la présence de matériel dont elles ne peuvent disposer puisque ce dernier est inadapté. Effectivement, les enseignantes indiquent qu'il existe quelques outils qu'elles ne peuvent pas utiliser, car ces derniers ne correspondent pas à leur réalité, c'est-à-dire à l'hétérogénéité de leur classe :

- Chercheure : Avez-vous des ressources humaines ou matérielles pour vous accompagner dans votre tâche ? Si oui, de quelle façon ces ressources vous accompagnent-elles au quotidien ?
- Enseignante A : [...] Donc du matériel scolaire en tant que tel, ça n'existe pas. Je mets une parenthèse parce qu'il y a quelques livres, mais c'est même pas nécessairement adapté.
- Enseignante B : [...] Pis là, c'est ce qui est un peu embêtant, au régulier exemple on dit « oh je vais prendre le cahier d'activité *Zig zag*, pis je vais faire ça », là je ne peux pas faire ça parce que j'ai trop de niveaux ! [...] Je ne peux pas faire ce beau petit cahier-là avec mes élèves, parce que j'ai trop de niveaux.

Ici, le matériel reste inaccessible en raison de la grande différence de niveaux entre les élèves. Effectivement, les enseignantes font ressortir la quantité de travail qu'elles doivent effectuer pour mettre en place des activités en raison de la différence de niveaux de leur élève : « [...] là j'ai huit élèves, huit niveaux différents. C'est une autre complexité. Puisqu'à Montréal, c'est pas comme ça. T'as une classe palier 1, palier 2, etc. Ici, c'est multi niveau parce qu'on n'a pas assez d'élèves pour avoir cinq classes » (Enseignante A).

Les enseignantes expliquent que les différences de niveaux entre les élèves les obligent à intervenir au cas par cas auprès de ces derniers. Elles exposent également que non seulement les élèves n'ont pas le même niveau, mais de plus ils n'acquièrent pas les habiletés nécessaires en français au même rythme :

- Chercheure : Avez-vous des ressources humaines ou matérielles pour vous accompagner dans votre tâche ? Si oui, de quelle façon ces ressources vous accompagnent-elles au quotidien ?
- Enseignante B : [...] C'est une classe multiniveau, peut-être qu'ils n'ont pas le même problème ailleurs si on veut, mais oui c'est énormément de planification. J'ai tellement de planification puisque chaque élève à un peu son degré où est-ce qu'il est rendu par rapport à lui-même. Alors, c'est ça qui est exigeant comme quotidien.

D'un autre côté, l'enseignante A précise que l'absence de matériel combiné au matériel inadapté en raison des niveaux constituent un véritable défi, car elle est en début de carrière : « Je te dirai que c'est ça le gros défi, surtout en début de carrière. On n'a pas de matériel, t'as pas de balises. Tu t'arranges avec ce que tu as » (Enseignante A).

En raison de l'absence de ressources matérielles, les enseignantes précisent ne pas avoir le choix d'en créer, ce qui, rajoutent-elles, n'est pas forcément évident. Il s'agit de monter des activités, de monter des séquences d'enseignement-apprentissage. Les enseignantes insistent sur le fait qu'il n'y a rien de prêt. Le contexte de nouveauté de la CA en région fait en sorte, selon le témoignage des enseignantes, qu'elles n'ont rien ou pratiquement rien sur quoi s'appuyer. Par ailleurs, elles font comprendre qu'elles doivent tout de même pallier la situation et fournir un enseignement, un accompagnement adéquat aux élèves RA qu'elles ont à charge.

#### **4.5 QUELS SONT LES MOYENS, LES STRATEGIES ET LES OUTILS QUI CONSTITUENT CES DISPOSITIFS DIDACTIQUES ?**

Dans la section précédente, le témoignage des enseignantes a mis évidence le contexte dans lequel elles doivent mettre en place leurs dispositifs. Voyons concrètement maintenant dans cette section de quelle façon les enseignants mettent à l'œuvre au quotidien leurs dispositifs. Nous répondons ici à la troisième question complémentaire de ce mémoire : « Quels sont les moyens, les stratégies et les outils qui constituent les dispositifs didactiques ? ».

##### **4.5.1 Le programme ILSS : une bible pour les enseignantes**

En cherchant à savoir concrètement comment les dispositifs didactiques sont mis en place, nous demandons d'abord aux enseignantes d'identifier le ou les documents ministériels utilisés pour construire les activités d'apprentissage, les séquences d'enseignement, etc. Le tableau 9 présente les propositions obtenues.

Tableau 9 : Réponses obtenues à « Concernant l'apprentissage du français, quels documents ministériels utilisez-vous ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EA : Je n'utilise pas le même programme avec eux.	1	1
EA ; EB : Ils n'ont pas les mêmes évaluations qu'au régulier.	6	1
EA ; EB : On utilise le programme ILSS pour les situer.	6	2
EB : Le programme ILSS nous dit quoi enseigner.	9	2
EB : La 4 <sup>ème</sup> compétence du programme ILSS n'est pas évaluée, mais elle est essentielle.	2	3
EA : Le but est de les amener à intégrer le régulier.	2	3
EB : On vise les paliers de sortie.	5	3
EA ; EB : Le programme ILSS n'est pas nécessairement adapté aux élèves réfugiés allophones.	3	4

En réponse à la question sur les documents ministériels utilisés pour l'apprentissage du français, les enseignantes identifient toutes deux le programme de formation de l'école québécoise. En revanche, les enseignantes précisent qu'il s'agit du programme de formation Intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS). Nos participantes indiquent que le programme contient les trois compétences en français soit lire, écrire et communiquer, et une quatrième compétence qui renvoie à l'intégration de l'élève à la société québécoise. En ce qui concerne la compétence liée à l'intégration à la société québécoise, elles ajoutent que celle-ci n'est pas forcément évaluée, mais qu'elle constitue la base du programme, une compétence sur laquelle se basent les trois autres : « Cette compétence-là n'est pas évaluée au bulletin, mais elle est comme la compétence pivot qui est vraiment la base sur laquelle on doit commencer nos apprentissages et après greffer notre oral, notre écriture, notre lecture » (Enseignante B).

Pour les enseignantes ce programme pose véritablement des balises pour guider leurs pratiques : « [...] le programme ILSS là, c'est un peu comme la petite bible qui nous dit quoi enseigner [...] c'est la base dans le fond, c'est à partir de ça qu'on se fie. [...] avec tous les objectifs à atteindre » (Enseignante B). Avec cet outil, les enseignantes ayant repéré le niveau de leurs élèves savent ce qu'il faut travailler avec eux, elles savent avec cet outil ce qui doit être acquis et à quel moment cela doit être acquis : « Je suis mon programme pour voir ça c'est à qui, ça c'est quoi qu'il faut travailler, ce sont les documents ministériels que j'utilise » (Enseignante A).

Le témoignage des enseignantes montre que les balises posées par ce programme sont issues des *Paliers pour l'évaluation du français*, document complémentaire du programme ILSS. Il s'agit en fait des paliers que les élèves en CA doivent atteindre pour intégrer la CO. Ces paliers vont de un à cinq. L'enseignante A précise que chaque palier est nivelé de A à D, le D correspondant à une absence de maîtrise du palier et le A correspond au passage au palier suivant (voir annexe IV et V). Bien entendu, les enseignantes ajoutent que ce document certes balise le chemin, mais ne dit pas comment s'y prendre pour l'emprunter. De plus, les enseignantes précisent que l'utilisation de ces paliers n'est pas prescrite par le programme ILSS, ce sont elles qui font la démarche de l'utiliser. Autrement dit, comme nous l'avons vu plus haut les enseignantes précisent qu'elles doivent trouver les moyens et créer les activités adéquates pour parvenir à respecter les balises posées par ce document. Finalement, les enseignantes ajoutent, ce qui est important en ce qui nous concerne, que le programme ILSS est destiné à l'ensemble des élèves nouveaux arrivants allophones et non spécifiquement aux élèves réfugiés allophones. Néanmoins, avec ce document, nos participantes font savoir qu'elles peuvent tant se situer que situer leurs élèves d'un point de vue des apprentissages du français langue seconde.

#### 4.5.2 Matériels didactiques utilisés

En nous concentrant toujours sur la manière dont les dispositifs didactiques sont concrètement mis en place, nous demandons aux enseignantes de préciser le matériel qu'elles utilisent au quotidien. Le tableau ci-dessous (tableau 10) présente leurs propositions.

Tableau 10 : Réponses obtenues à « Quels documents ou outils utilisez-vous au quotidien pour votre enseignement ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EB : J'ai beaucoup de matériel personnel grâce à mon expérience.	2	1
EB : En fait, c'est le même matériel que celui du régulier.	3	2
EB : J'ai beaucoup de planification.	8	3
EB : Les élèves ont des niveaux différents.	9	3
EB : À Montréal, ils ont des classes d'accueil à niveau unique.	1	3

Nous avons vu plus haut que l'absence ou l'inaccessibilité des ressources matérielles pousse les enseignantes à en créer pour mettre en place leurs séquences d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs, comment s'y prennent-elles ? Pour enseigner aux élèves RA, les enseignantes mentionnent d'abord qu'elles utilisent nul autre que du matériel qui pourrait être utilisé en CO : « Je prends vraiment des choses du régulier, mais je les adapte moi-même. [...] C'est juste que je l'adapte, mais c'est un texte qui est peut-être fait dans la classe à côté... » (Enseignante B).

Comme l'enseignante B le précise, le matériel utilisé est le matériel standard, celui de la CO. En revanche, elle ajoute que pour que ce matériel puisse réellement être utilisé avec ses élèves RA, il est nécessaire qu'elle y fasse un travail d'adaptation. Le matériel doit être adapté afin non seulement de correspondre aux compétences académiques des élèves, mais aussi à leurs compétences linguistiques pour qu'ils soient en mesure de progresser. Ainsi, lorsque les enseignantes choisissent un outil standard, elles disent devoir l'adapter en tenant compte des différents niveaux présents dans leur classe. Chacun a son programme en fonction de son niveau :

- Chercheure : Quels documents ou outils utilisez-vous au quotidien pour votre enseignement ?
- Enseignante B : [...] Bon je travaille de quoi sur le premier cycle, je travaille sur le groupe du nom. Après ça quand on arrive dans les exercices eux ils ont un petit exercice facile sur le nom, juste trouver les noms puis d'écrire exemple s'ils sont féminins, singuliers. Mes grands, là je vais trouver d'autres choses, je vais fouiller pour quelque chose qui est plus groupe du nom avec des adjectifs qu'ils vont faire les accords, qu'ils vont dire le genre et le nombre.

L'exemple ci-dessus renvoie à des exercices de grammaire, néanmoins l'enseignante explique que la démarche est la même, quel que soit l'objet à travailler. Par exemple, en compréhension de lecture, l'adaptation commence d'abord par le choix de la longueur du texte : « J'en ai un qui lit des phrases, un qui lit des textes, un qui lit quatre pages fait que c'est là là que la tâche est ardue ! » (Enseignante B). Effectivement, selon l'enseignante, les élèves RA en acquisition de la langue seconde n'ont pas tous les mêmes habiletés en lecture. Par ailleurs, au secondaire, la tâche semble se complexifier. Effectivement, l'enseignante A explique que ses élèves sont pour la majorité d'âge scolaire du primaire. L'enseignante A dit



se trouver alors dans un entre-deux où elle ne doit pas infantiliser ses élèves, mais où elle doit travailler avec eux en fonction de leur âge scolaire :

- Chercheure : Quels documents ou outils utilisez-vous au quotidien pour votre enseignement ?
- Enseignante A : Ce qui est difficile à enseigner à une classe secondaire souvent ils sont niveau d'acquis primaire, mais je peux pas leur donner ça parce que c'est des phrases trop bébés, des sujets bébés ou des images bébés donc faut que je modifie tout. Exemple un lion je ne peux pas lui montrer une image de bébé faut que je montre un vrai lion là ! Faut que je modifie tout tout tout ! C'est ce qui est plus difficile, mais je me base sur certaines affaires, je n'ai pas le choix.

L'extrait ci-dessus de l'enseignante A fait émerger le fait que les enseignantes certes doivent tout modifier, cependant l'action de modifier nécessite qu'elles se basent sur certaines choses. En effet, pour ce faire les enseignantes rapportent qu'elles fouillent constamment pour trouver des outils en lien avec ce qu'il y a à enseigner et qu'elles pourront modifier facilement. Selon l'enseignante B, ce travail de fouille est facilité pour elle en raison de son expérience en termes d'années pendant lesquelles elle a accumulé différents types ouvrages. En revanche, les enseignantes mettent à profit d'autres sources que les livres pour trouver des outils ou des stratégies pertinentes pour ses élèves.

#### **4.5.3 Internet et les réseaux sociaux**

En s'exprimant sur la même question posée, « Quels documents ou outils utilisez-vous au quotidien pour votre enseignement ? » les enseignantes identifient, dans le tableau

ci-dessous (tableau 11) un autre outil, Internet, utilisé au quotidien dans la mise en place de leurs dispositifs didactiques.

Tableau 11 : Internet et les réseaux sociaux

Propositions	Occurrences	Rang
EA ; EB : Il faut chercher de l'information sur Internet.	4	1
EA ; EB : Sur Facebook, il y a des groupes d'enseignants de CA.	7	2
EB : Je trouve des exercices pour les élèves sur Internet.	1	3

Lorsqu'il est demandé aux enseignantes les ressources déployées pour mettre en place des activités, des stratégies pour l'enseignement du français, ces dernières font référence à Internet. Effectivement, l'analyse du discours des enseignantes permet de remarquer qu'Internet est une source importante pour l'enseignante B et une source quasi principale pour l'enseignante A. Les enseignantes font appel à différents sites web pour trouver du matériel afin d'enseigner différentes notions. En ce sens, les enseignantes indiquent visiter des sites web tels que *Le jardin de Vicky*, *l'Envolée*, *Mille Merveilles*, ou encore *Allo prof* pour trouver des exercices, des idées d'activités à utiliser avec leurs élèves RA.

Au-delà des sites web mentionnés plus haut, il y a un outil, pour le moins inattendu qui fait l'unanimité chez les enseignantes : les réseaux sociaux, plus précisément Facebook. Ce réseau social apparaît comme une base, comme un pilier pour ces enseignantes afin qu'elles puissent remplir leurs tâches auprès de leurs élèves : « [...] Et la beauté de la chose d'enseigner en 2018 c'est que sur Facebook, il y a des groupes de partage enseignant, donc je vais fouiller beaucoup, je m'informe, je prends des activités, je les modifie pour moi » (Enseignante A). Les enseignantes rapportent que les groupes Facebook sont des lieux où

elles peuvent puiser des idées, du matériel, des pratiques. Selon elles, ces groupes apportent un plus pour bonifier leur démarche : « [...] Faut se trouver des outils parce qu'on n'a rien, parce qu'on n'a pas d'aide, alors Facebook, ça aide » (Enseignante B).

L'enseignante B considère Facebook comme un véritable outil de travail, elle mentionne que les membres de ces groupes sont quasiment devenus ses collègues. D'ailleurs, l'enseignante B précise que c'est l'une de ses nouvelles collègues sur Facebook qui lui a fourni les paliers d'évaluation du programme ILSS traduits de façon simplifiée en différentes langues (l'espagnol, l'anglais et l'arabe) pour pouvoir les présenter aux parents lors des réunions parents-enseignants. Sur ces groupes, elles ont la possibilité de demander des conseils que ce soit sur l'usage d'un outil ou encore des conseils sur les moyens à prendre pour enseigner telle ou telle notion. L'enseignante A pose que les groupes sont d'une grande aide pour réguler sa pratique : « [...] sur Facebook je prends des idées, je me dis « ça t'était correct pour le secondaire, oh ça c'est trop bébé, ça c'était trop difficile » (Enseignante A). De ce fait, les enseignantes permettent à ce stade d'identifier les usages de ce réseau social pour leur pratique quotidienne.

#### **4.6. LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A TRAVERS SES TROIS COMPETENCES : LA LECTURE, L'ECRITURE ET LA COMMUNICATION ORALE**

Disons d'abord que comme nous l'avons vu plus haut, le rôle de la CA est certes d'apprendre la langue du pays d'accueil, mais il s'agit aussi d'apprendre la culture de la société d'accueil afin de pouvoir s'y intégrer. Pour poursuivre cet objectif, les enseignantes indiquent qu'elles essaient le plus possible de proposer aux élèves des activités qui ont un lien avec la culture québécoise. Dans le cadre d'une activité de production écrite, les élèves vont produire un texte sur le thème d'une sortie à la cabane à sucre par exemple. Au primaire, l'enseignante B va proposer des thèmes aux élèves en lien avec la culture québécoise. Il

s'agira par exemple, des quatre saisons, des fêtes telles qu'Halloween, surtout fêtée en Amérique du Nord. En sommes, les enseignantes au travers des apprentissages de tous les jours veulent que leurs élèves apprennent à découvrir et à aimer le Québec.

Mis à part l'enseignement-apprentissage de la communication orale, de la lecture et de l'écriture, disons également que les enseignantes exposent également des dispositifs didactiques utilisés pour l'apprentissage du français en général. Les enseignantes expriment l'usage de diverses stratégies applicables de façon générale dans leur démarche d'enseignement. Pour illustrer cela, l'enseignante A précise dans le cadre de son entrevue qu'elle n'a pas le choix avec ses élèves RA d'intégrer beaucoup de visuels dans ses démarches quotidiennes, allant jusqu'à mimer, acter différentes choses pour faciliter la compréhension des élèves : « [...] J'essaie d'amener du matériel, du visuel beaucoup. Ça, ça en prend vraiment beaucoup, des dessins, imiter, changer ta voix. [...] T'as pas le choix d'acter quand tu leur enseignes » (Enseignante A).

Dans le même ordre d'idée, lors de nos observations en classe, nous avons constaté que dans la classe, lieu de vie des élèves, tout était contextualisé par des éléments visuels. En effet, l'enseignante a identifié tous les éléments de la classe. Par exemple, le tableau, le bureau, les chaises sont tous identifiés à l'aide d'une étiquette. De ce fait, les élèves peuvent associer de façon spontanée l'objet au mot. Plus encore, nous avons constaté en classe que certaines notions sont aussi représentées à l'aide d'image. Par exemple, le passé, le présent et le futur sont illustrés à l'aide de flèches. Pour citer un autre exemple, nous avons pu observer en classe que le genre féminin-masculin est représenté à l'aide d'une petite fille pour le féminin et d'un garçon pour le masculin.

#### 4.6.1 Les dispositifs didactiques utilisés pour la communication orale

Les enseignantes abordent ici les dispositifs didactiques spécifiques utilisés la communication orale. Les propositions obtenues sont présentées dans le tableau ci-dessous (tableau 12).

Tableau 12 : Réponses obtenues à « Quels sont les dispositifs didactiques utilisés pour la communication orale ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EA ; EB : Il y a beaucoup d'interaction, beaucoup d'échange à l'oral.	25	1
EA ; EB : On utilise beaucoup les jeux.	14	2
EB : Ils retiennent plus facilement par le jeux.	1	2
EA : J'utilise beaucoup de vidéos	3	3
EA : Je travaille beaucoup par projet.	3	4
EA ; EB : J'utilise beaucoup la culture québécoise pour la communication orale.	17	5

Il ressort des propos des enseignantes et des observations effectuées en classe que la communication orale a une grande importance que ce soit au primaire ou au secondaire. Effectivement, l'enseignante A indique que dans la CA, tout commence par l'oral. Dans sa classe, l'oral est omniprésent. L'enseignante A se justifie en disant que les élèves parlent beaucoup, ils échangent beaucoup avec elle en français. Toute occasion est bonne pour pouvoir communiquer à l'oral : « Il y a beaucoup d'interaction sociale, on parle beaucoup, pas nécessairement de sujets scolaires » (Enseignante A).

D'ailleurs pour illustrer cela, lors de notre première observation dans la CA de l'enseignante A, nous constatons que la parole est très présente. Dès leur arrivée, les élèves et l'enseignante A discutent sur la couleur de la porte, porte qui a été repeinte en soirée. Dans la foulée, un élève profite d'un temps de pause dans la discussion pour demander à son enseignante des renseignements sur les démarches à effectuer pour renouveler une carte d'assurance maladie. Au fil de l'observation, nous constatons que les élèves sont constamment invités à communiquer en français. Bref, les élèves sont en échange constant entre eux et avec l'enseignante. Les entrevues réalisées avec les enseignantes permettent de compléter les constats faits par nos observations en classe. L'enseignante B indique tout d'abord que dans ses échanges quotidiens avec les élèves, elle les amène à employer les bons mots :

- Chercheure : Quels sont les dispositifs didactiques utilisés pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale ?
- Enseignante B : [...] Au quotidien je les reprends quand même souvent. [...] Si je vois qu'une erreur est récurrente souvent je vais les reprendre à chaque fois. [...] Fait que tsé, s'ils me racontent sa fin de semaine, je vais le laisser parler puis après là je corrige le mot ou le verbe qu'il aurait pu dire au mauvais temps ou quelque chose comme ça.

Outre le fait que la communication orale soit mise à profit dans diverses situations en classe, les enseignantes identifient dans leurs témoignages des activités spécifiques utilisées pour développer les compétences à l'oral des élèves. Le premier outil qui émerge du discours des enseignants est le jeu. En ce sens, les enseignants avancent que les élèves apprennent beaucoup par le jeu. De ce fait, elles proposent aux élèves des activités telles que des sketches, des jeux de société, etc.

- Chercheure : Quels sont les dispositifs didactiques utilisés pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale ?
- Enseignante B : [...] Communication, c'est surtout des jeux là, c'est vraiment des jeux de communication. [...] J'ai juste des cartes avec des images et on invente des phrases, j'ai des dés avec des images pis là il y a des dés d'action-verbe, des dés de nom, on mélange pis on essaie de faire une phrase avec ça. C'est plein de choses là ! N'importe quoi est adaptable pour faire parler là. Comme un jeu d'UNO, il suffit de les faire verbaliser plus qu'à l'habitude.

Bien que les jeux soient également mis à profit au secondaire au même titre qu'au primaire, l'enseignante A identifie d'autres outils utilisés en communication orale. Cette enseignante a recours à diverses activités authentiques, par exemple, elle utilise des films, des films québécois entre autres, sans sous-titres à partir desquels les élèves sont amenés par la suite à échanger, à développer leurs idées, etc. Outre, les films, l'enseignante A fait également intervenir différentes ressources du milieu afin de permettre aux élèves de rencontrer différentes personnes, d'entendre différents accents québécois, différents sujets québécois et bien sûr de communiquer avec différentes personnes :

- Chercheure : Quels sont les dispositifs didactiques utilisés pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale ?
- Enseignante A : [...] J'essaie de faire venir beaucoup de ressources du milieu qui peuvent leur servir plus tard. [...] Ils ont fait du bénévolat là-bas, puis ils ont connu la ressource. Donc en faisant ça ils ont parlé, ils ont communiqué avec d'autres personnes parce qu'on parle pas tous le même québécois, on a chacun un vocabulaire assez typique.

Cet exemple montre un type d'activité que l'enseignante A propose aux élèves pour leur permettre de communiquer, mais aussi de se familiariser au parler québécois et ainsi d'une certaine façon de se rapprocher de la culture québécoise.

#### 4.6.2 Les dispositifs didactiques utilisés pour la lecture

Les enseignantes exposent ici les dispositifs didactiques spécifiques utilisés pour la lecture. Les propositions obtenues sont présentées dans le tableau ci-dessous (tableau 13).

Tableau 13 : Réponses obtenues à « Quels sont les dispositifs didactiques utilisés pour la lecture ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EB : Je travaille par thème, notamment en lien avec la culture québécoise.	12	1
EB : Je travaille beaucoup en atelier.	10	2
EB : Les ateliers me permettent de situer les élèves.	2	2
EB : Les ateliers me permettent d'aller plus loin avec les élèves.	2	2
EA : Je propose 15 min de lecture tous les matins aux élèves.	3	1
EA : Je propose beaucoup de textes pour la lecture.	2	2

Comme c'est le cas pour la communication orale, plusieurs stratégies sont mises en œuvre pour la lecture. Du côté des réponses d'entrevue de l'enseignante B, il est possible de constater qu'elle travaille par thème dans le cadre d'atelier personnalisé au niveau scolaire de chaque élève. Par exemple, avant de proposer un texte aux élèves dans le cadre d'ateliers



divers, l'enseignante B précise que ces derniers auront d'abord étudié tous les mots de ce thème, soit le vocabulaire entourant ce thème. En procédant de la sorte, l'enseignante B dit s'assurer que les élèves soient en mesure de comprendre l'intégralité du texte.

- Chercheure : Quels sont les dispositifs didactiques utilisés pour l'enseignement-apprentissage de la lecture ?
- Enseignante B : [...] Je travaille par thème. Le fait que je travaille tous les mots de la cabane à sucre ben quand ils arrivent dans un texte de cabane à sucre là ils comprennent tsé ! Mais si je leur sors un texte sur les tremblements de terre, tsé ils comprennent rien là-dedans, le vocabulaire est trop difficile là. [...] Prochainement, on va travailler sur les animaux, ben on va voir les animaux, la faune, peut-être la flore avec ça, tout le vocabulaire autour de ça. Là après ils vont arriver dans un texte sur la grenouille là ça va être plus facile.

Le travail en atelier individualisé permet à l'enseignante B de fournir un accompagnement privilégié pour la lecture. De plus, grâce à ces ateliers, l'enseignante B fournit une rétroaction immédiate à chaque élève. Dans le même ordre d'idée, nous avons constaté lors de nos observations en classe que, lorsqu'un élève termine son atelier, l'enseignante se place dans un coin de la classe pour corriger l'activité avec lui tout en l'amenant à expliquer chacune de ces réponses. De son côté, l'enseignante A indique proposer aux élèves une lecture de 15 minutes tous les matins. Cette lecture est libre puisque les élèves décident de ce qu'ils veulent lire :

- Chercheure : Quels sont les dispositifs didactiques utilisés pour l'enseignement-apprentissage de la lecture ?

- Enseignante A : [...] à tous les matins ils font 15 minutes de lecture silencieuse obligatoire, parce qu'en lisant aussi ils apprennent du vocabulaire, t'enregistres, tu mémorises. Donc moi c'est important sauf que je ne leur impose pas de roman ou de style de livre, il y en a qui lisent des mangas, des BD chinoises à l'envers, il y en a qui lisent des BD, il y en qui lisent juste des boites de céréales, je m'en fous, ils font quand même lire, c'est juste ça que je veux. Fait que la lecture moi je les laisse libres là-dessus pis ça je pense que ça aide.

En plus de 15 minutes de lecture libre quotidienne, le témoignage de l'enseignant A fait aussi ressortir l'usage de la traduction, pour la compréhension de lecture. Effectivement, lorsque les élèves rencontrent dans un texte un mot qu'ils ne connaissent pas et dont le sens est difficile à expliquer pour qu'il soit compris par un allophone, l'enseignante A indique que les élèves ont à leur disposition un dictionnaire de traduction dans leur langue et peuvent donc aller vérifier à quoi correspond le mot en question pour en comprendre le sens. Lors de nos observations en classe, nous avons remarqué que les élèves, surtout ceux d'origine espagnole, possédaient un dictionnaire de traduction français-espagnol. Pour les autres élèves, l'enseignante A précise qu'elle utilise tout simplement un traducteur disponible sur Internet, tel que Google traduction. Autrement dit, ici encore il est possible de voir que les enseignantes usent d'astuces pour assurer la compréhension et donc l'apprentissage des élèves.

L'analyse des discours des enseignantes permet également d'établir des usages communs pour le secondaire et le primaire, soit l'usage de textes standards, c'est-à-dire des textes qui seraient utilisables en CO. Les enseignantes précisent à ce propos que la différence, pour ces élèves RA en CA, est la longueur et la grosseur de police qui varient en fonction des habiletés en lecture des élèves. De façon plus précise, les enseignantes ont indiqué utiliser divers outils tels que les albums jeunesse, les bandes dessinées, les mangas, les textes courts accompagnés d'images et même des romans pour les élèves se débrouillant mieux en lecture. Grâce à nos observations, nous avons effectivement remarqué que les deux classes possèdent

une bibliothèque garnie et variée. De ce fait, les élèves et les enseignantes disposent d'une pléthore d'outils avec lesquels travailler.

#### 4.6.3 Les dispositifs didactiques utilisés pour l'écriture

Les enseignantes parlent ici des dispositifs didactiques spécifiques utilisés pour l'écriture. Les propositions obtenues sont présentées dans le tableau ci-dessous (tableau 14).

Tableau 14 : Réponses obtenues à « Quels sont les dispositifs didactiques utilisés pour l'écriture ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EB : On utilise beaucoup les jeux (UNO, Snowclass, etc.).	1	1
EB : Je travaille beaucoup avec la méthode Borel-Maisonny.	2	2
EB : Je signe quand je leur demande d'écrire.	2	2
EB : La méthode Borel-Maisonny s'apprend vite.	4	2
EA : J'utilise des sujets qui leur parlent.	2	1

En ce qui concerne l'écriture maintenant, tout d'abord au primaire l'enseignante B mentionne, comme pour la lecture, l'usage du jeu. Il s'agit de l'adaptation des jeux indiqués plus haut, le jeu d'UNO entre autres. Également, toujours dans le cadre de ces jeux, l'enseignante B propose chaque semaine « un mot de la semaine » qui est en fait un mot nouveau que les élèves peuvent écrire dans les fenêtres de la classe avec des crayons spéciaux ou encore à l'aide de lettres aimantées sur une plaque à biscuit. L'enseignante B ajoute qu'elle utilise de temps à autre le site web Snowclass pour, par exemple, s'exercer à la conjugaison des verbes. Sur Snowclass, elle précise que les élèves peuvent conjuguer des

verbes au présent, à l'imparfait, au futur simple, au participe présent, au futur proche et au conditionnel présent de façon ludique. Bien entendu, l'enseignante B précise que l'usage de ce site ne concerne pas forcément tous les élèves de la classe, mais ceux qu'elle juge assez habiles pour y travailler efficacement et de façon autonome. Au-delà de toutes ces pratiques, le témoignage de cette enseignante met en lumière une stratégie forte intéressante.

En ce sens, l'enseignante B indique qu'elle utilise la méthode Borel-Maisonnny soit le langage signé des sons pour l'apprentissage de l'écriture aux élèves. Autrement dit, l'enseignante B indique qu'il s'agit de mimer les sons pour permettre aux élèves d'écrire le mot. L'enseignante précise qu'elle a découvert cette méthode en cherchant une stratégie visuelle pour permettre aux élèves, surtout aux élèves d'origine espagnole, de bien orthographier les mots. Effectivement, l'enseignante se justifie en indiquant que certains sons en langue espagnole entrent en conflit avec ceux du français. Par exemple, la lettre « u » se prononce en espagnol « ou ». De ce fait, elle explique que les élèves écrivent un mot où se trouve le son « ou » avec la lettre « u ». Ainsi, l'enseignante B a décidé de mettre à profit cette méthode dans sa classe, méthode qui a été apprise rapidement par les élèves :

- Chercheure : Quels sont les dispositifs didactiques utilisés pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture ?
- Enseignante B : [...] Je travaille beaucoup avec la méthode Borel-Maisonnny, le langage signé. Donc dans le fond, c'est le langage des signes pour les sons. [...] Alors, quand je leur demande d'écrire je signe souvent, alors c'est vraiment aidant. [...] quand j'arrive, il sait pas comment écrire heu je sais pas « fourmi », je signe alors là il arrive à l'écrire. [...] Vraiment rapidement ! J'avais écrit toutes les lettres ici là et chaque jour je leur montrais. C'est simple.

En concordance avec cela, nous avons remarqué que dans la classe plusieurs affiches comprenant un bonhomme qui signe un son sont affichées afin que les élèves s’y réfèrent de façon autonome. Notons tout de même que l’enseignante B indique que cette méthode peut aussi être utilisée en lecture pour soutenir la compréhension.

D’un autre côté, les observations réalisées en classe ont permis de faire émerger une autre stratégie mise en œuvre par l’enseignante B pour la compétence de l’écriture. En effet, nous avons assisté à la correction d’une dictée que six élèves sur les neuf avaient à réaliser. Dans le cadre de cette correction, l’enseignante B a distribué à chaque élève une petite fiche plastifiée sur laquelle sont inscrites les quatre étapes à réaliser pour corriger un texte (1= ponctuation ; 2= vérifier les accords et faire les flèches (donneurs-receveurs) ; 3= vérifier les verbes conjugués et faire les flèches donneurs-receveurs ; 4= mots incertains à vérifier dans le dictionnaire). À partir de cette fiche, les élèves sont alors en mesure de corriger de façon autonome leur production.

Du côté de l’enseignante A, il ressort de son témoignage que pour l’écriture elle propose certes des jeux, comme c’est le cas au primaire, néanmoins lorsqu’il s’agit de produire des textes, elle utilise des sujets, des thèmes qui se rapprochent des activités que les élèves ont faites, comme une activité découverte de la culture québécoise dans une cabane à sucre par exemple. Après cette activité, les élèves ont eu à écrire un court texte où ils devaient résumer leur journée tout en indiquant ce qu’ils ont aimé et moins aimé. Également, l’enseignante mentionne qu’elle travaille par repérage. En ce sens, l’enseignante forme des dyades d’élèves forts et faibles et les amène à travailler mutuellement. De plus, elle précise qu’une journée par cycle des élèves de la CO viennent dans sa classe pour accompagner ses élèves dans leurs apprentissages en écriture en les accompagnants par exemple lors de production écrite, etc. Dans cette section, nous avons identifié, par le témoignage des enseignantes combiné aux observations effectuées sur le terrain, les dispositifs didactiques soit les divers moyens, stratégies, outils mis en œuvre pour l’apprentissage du français à

travers ses trois compétences. Voyons maintenant les défis environnants le développement de tels dispositifs.

#### **4.7 QU'EST-CE QUI JUSTIFIE LA MISE EN PLACE DE CES DISPOSITIFS DIDACTIQUES ?**

Dans le cadre de la mise en place de leur dispositif didactique, nous avons vu que les enseignantes n'ont pas le choix de s'adapter aux différents niveaux présents dans leur classe. Néanmoins, plusieurs autres paramètres influent la mise en place de ces dispositifs. Nous répondons ici à la quatrième question complémentaire de ce mémoire : « Qu'est-ce qui justifie la mise en place de ces dispositifs didactiques ? ».

##### **4.7.1 Le temps : un défi en classe d'accueil**

Les enseignantes témoignent ici des différents défis qui entourent et qui influent la mise en place des dispositifs didactiques destinés à l'apprentissage du français aux élèves RA. Le temps est le premier défi mentionné par ces dernières. Le tableau ci-dessous (tableau 15) permet de visualiser les propositions obtenues.

Tableau 15 : Réponses obtenues à « Comment justifiez-vous le choix de ces dispositifs didactiques ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EA ; EB : Il faut les intégrer au régulier rapidement.	14	1
EA ; EB : La direction pousse pour qu'on les intègre rapidement.	3	1
EA : La CA coute cher.	1	1
EA : Apprendre une nouvelle langue c'est extrême.	2	2
EA : Si on les pousse trop, c'est l'échec.	2	1

Nous le savons, les enseignantes doivent construire leurs dispositifs didactiques en fonction des habiletés scolaires, autrement dit du niveau, de la population scolaire qu'elles ont à leur charge. Par ailleurs, les enseignantes précisent qu'elles doivent également construire leurs dispositifs en tenant compte d'un aspect crucial : le temps. À ce propos, les entrevues réalisées avec les enseignantes mettent le doigt sur le fait que la CA est certes une modalité d'accueil, toutefois celle-ci est temporaire. Les enseignantes font ressortir le fait qu'elles doivent pousser les élèves au plus vite vers la CO : « [...] le but ultime : intégration 100% au régulier. » (Enseignante B).

Par ailleurs, les enseignantes font savoir que ce but ultime se fait à travers deux formes de tiraillement. D'un côté, les enseignantes rapportent que le placement rapide en CO est surtout encouragé par les supérieurs, les directions entre autres :

- Chercheure : Comment justifiez-vous le choix de ces dispositifs didactiques pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale, de la lecture et de l'écriture ?
- Enseignante A : [...] C'est sûr que la direction des services éducatifs eux autres ils poussent pour qu'on les intègre au régulier... Parce qu'ici c'est des classes qui coutent cher.
- Enseignante B : [...] Ils disent « ah on les sort vite ! », oui, mais tu vas l'envoyer quelque part où il va s'enfoncer là tsé. Ça je trouve c'est ce qui est le plus triste un peu ou le plus difficile là.

D'après leur témoignage, les enseignantes n'ont pas le choix d'amener leurs élèves à avoir rapidement le plus d'acquis possible pour pouvoir évoluer normalement par la suite. D'un autre côté, au-delà de la pression des supérieurs, les enseignantes expriment qu'elles sont conscientes que pour les élèves la tâche n'est pas simple, notamment en fonction de leurs caractéristiques personnelles. Elles rapportent à cet effet qu'apprendre une langue pour être en mesure de fonctionner normalement en milieu scolaire n'est pas simple surtout si cela doit être fait en un court laps de temps. Selon les enseignantes, pousser les élèves alors qu'ils ne sont pas prêts ne fait que favoriser le développement d'un dégoût de l'école, ce qui peut conduire au décrochage de ces élèves.

#### **4.7.2 L'évaluation du français aux fins de classement**

Lors des entrevues avec les enseignantes, il leur a été demandé si le français était évalué, comment et à quel moment. L'évaluation du français ressort ainsi comme le deuxième défi mentionné par les enseignantes. Le tableau ci-dessous (tableau 16) expose alors les propositions fournies par les enseignantes.



Tableau 16 : Réponses obtenues à « Le français est-il évalué en fonction de ses trois compétences ? Comment et à quel moment du parcours de l'élève ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EA ; EB : On les évalue beaucoup en français.	12	1
EB : L'évaluation permet de les situer.	2	2
EA ; EB : L'évaluation influe mes pratiques.	5	2
EB : L'évaluation est une trace pour le classement.	3	3
EA ; EB : On évalue le français dans ces trois compétences.	2	4
EB : Les évaluations ne sont pas toujours sommatives.	1	5
EB : Les élèves ne sont pas stressés par les évaluations : ils ne se savent pas évalués.	1	6

Le principal but poursuivi par la mise en place de ces dispositifs est de permettre aux élèves de rejoindre le plus rapidement possible la CO. Pour ce faire, l'enseignante A précise qu'elle doit amener ses élèves à avoir le plus d'acquis du primaire et de première secondaire possible afin qu'ils puissent évoluer normalement en deuxième et troisième secondaire. L'enseignante B va plus loin en précisant qu'elle vise avec ses élèves des paliers de sortie, en référence aux paliers du programme ILSS mentionnés plus haut. Les paliers de sortie ne sont autres que les paliers menant à la CO. Pour savoir où les élèves se situent dans les paliers et donc pour savoir s'ils ont atteint le palier de sortie, les enseignantes exposent qu'elles doivent constamment les évaluer :

- Chercheure : Le français est-il évalué en fonction de ses trois compétences ? Comment et à quel moment du parcours de l'élève ?

- Enseignante A : [...] Je te dirai qu'on les évalue tout le temps, on est toujours en évaluation, surtout en période de bulletin, de classement pis de fin d'année.
- Enseignante B : Je les évalue pratiquement au quotidien là tsé. [...] Pis je ramasse toutes les traces. [...] J'ai son petit dossier, fait que ça va me permettre de voir s'il y a évolution ou pas.

Par rapport à ce classement, l'enseignante A précise que le français à travers ses trois compétences (communication orale, lecture et écriture) est l'élément principal qui détermine le passage en CO de l'élève. Elles rapportent que les élèves doivent maîtriser les trois compétences en français pour être à temps plein en CO.

Les évaluations permettent, selon les enseignantes, de s'ajuster, de réguler leurs pratiques, de consolider ou encore de rectifier un élément mal acquis. Par exemple, l'enseignante A explique que si les élèves obtiennent un bon résultat à une évaluation d'un niveau donné en compréhension de lecture, elle pourra à ce moment axer son enseignement sur des notions d'un niveau supérieur pour permettre à l'élève de progresser. Du côté du primaire, les évaluations permettent également de réguler la tâche de l'enseignante : « [...] C'est pas sommatif tout le temps. [...] Je vois une évolution, fait que tsé je me permets de dire « ah ben ça je vais le retravailler ». Fait que je ramasse toutes les traces d'écriture, toutes les traces de lecture, communiquer c'est tous les jours » (Enseignante B).

En raison des différences de niveaux qui séparent leurs élèves, les enseignantes indiquent que ces évaluations constantes leur permettent de savoir où se situe chaque élève dans son processus d'apprentissage au cours de l'année. De ce fait, les enseignantes expriment que les résultats de ces évaluations sont essentiels pour qu'elles puissent s'ajuster. Les deux enseignantes précisent tout de même que toutes ces évaluations se font sans que les élèves aient le stress d'être évalués, simplement parce qu'ils ne savent pas qu'ils sont évalués.

### 4.7.3 Les élèves plus âgés : plus problématiques

La mention du défi relié à l'évaluation du français à des fins de classement a amené les enseignantes à spécifier que la tâche est plus difficile pour les élèves RA plus âgés. Le tableau ci-dessous (tableau 17) expose les propositions fournies.

Tableau 17 : Les élèves plus âgés, plus problématiques ?

Propositions	Occurrences	Rang
EA ; EB : Il y a de nombreux questionnements quant au classement des élèves réfugiés allophones plus âgés.	9	1
EA : C'est plus difficile d'enseigner aux élèves réfugiés au secondaire.	4	2
EB : Les petits sont plus faciles à intégrer.	1	3
EB : Plus ils sont jeunes moins ils restent longtemps en CA.	3	3
EB : Les grands ont plus de chemin à faire pour aller au régulier.	4	3
EB : Plus ils restent longtemps en CA, plus l'écart d'âge augmente.	2	3
EB : Le classement est déterminant pour la suite du parcours des élèves plus âgés.	1	4

Bien que les évaluations soient mises à profit pour faciliter le classement des élèves, les enseignantes dans leurs témoignages émettent le constat que la tâche semble plus difficile avec les élèves RA plus âgés. Selon elles, les élèves plus âgés, les adolescents entre autres, sont moins disposés aux apprentissages que les plus jeunes. En outre, les enseignantes exposent que ces élèves sont restés plus longtemps dans leur pays d'origine, ils ont vécu plus

de choses, ils ont plus de traumatismes. De plus, une fois arrivés, les enseignantes expliquent que la plupart des élèves adolescents issus de familles nombreuses voient en quelque sorte leur rôle dans la famille changer. Effectivement, selon elles, ces élèves acquièrent la place de chef de famille, les garçons surtout, puisque les parents multiplient les emplois pour pouvoir subvenir à leurs besoins. De ce fait, après une journée de cours par exemple, nos participantes exposent que certains de leurs élèves plus âgés doivent s'occuper de leurs frères et sœurs plus jeunes alors que les parents sont au travail. Les enseignantes ajoutent que cette tâche concerne aussi le soutien administratif de la famille. Ces élèves apprenant plus rapidement la langue du pays d'accueil que leur parent et se retrouvent à faire des tâches dites d'adultes comme remplir des dossiers, se charger du paiement des factures, etc.

D'un autre côté les enseignantes ajoutent que la difficulté propre aux élèves plus âgés se traduit également du point de vue de leur classement. Selon les enseignantes, tant au primaire qu'au secondaire, il est délicat de classer les élèves plus âgés. Les enseignantes expliquent que ces élèves ont plus de chemin à parcourir avant de pouvoir rejoindre la CO :

- Chercheure : Le français est-il évalué en fonction de ses trois compétences ? Comment et à quel moment du parcours de l'élève ?
- Enseignante B : [...] Un élève comme lui, il est juste au palier 1, mais on vise le palier 5. Pis là, il a 13 ans, il peut pas rester avec moi là ! C'est le secondaire à 13 ans ! Même déjà il est trop vieux là. Fait que l'année prochaine, je peux dire « oh ben je vais l'envoyer en sixième année », mais je peux pas, en sixième année il va avoir 14 ans dans l'année ! Il peut plus être au primaire, fait qu'il doit être au secondaire. Sauf que je peux pas l'envoyer en secondaire 2 là, il fait des textes de troisième quatrième année là fait que où je l'envoie ? [...] J'ai beaucoup à montrer à mes plus grands et au secondaire, je sais pas comment l'enseignante A fait parce que j'imagine qu'ils arrivent avec un niveau de palier 1 du primaire et il faut qu'elle les amène peut-être en secondaire 4 là. Fait que c'est encore pire !

Pour nous permettre de comprendre cette problématique de classement propre aux élèves plus âgés, les enseignantes ajoutent que la situation est problématique en raison de l'âge des élèves. Elles font comprendre que les élèves plus âgés, du fait qu'ils ont plus de compétences à développer, restent plus longtemps en CA. Néanmoins, elles précisent que plus ils restent longtemps en CA plus l'écart entre leur âge respectif et leur âge scolaire se creuse. Par ailleurs, les enseignantes nous alertent sur le fait que l'aspect de l'âge et le classement qui en découle sont déterminants pour la suite du parcours de l'élève, ce qui rend leur tâche d'autant plus délicate sur ce plan :

- Chercheure : Le français est-il évalué en fonction de ses trois compétences ? Comment et à quel moment du parcours de l'élève ?
- Enseignante A : [...] Il y en a un qu'on était sûr qu'il s'en allait en secondaire 4 et on a appris par un prof que non, il faut même le régresser en deuxième secondaire. Mais il n'est plus en âge d'aller en secondaire 2. Fait qu'on se rend compte qu'en classe d'accueil il est rendu au top, ça va super bien, mais en classe ordinaire c'est trop difficile. Fait que là lui on est en questionnement à savoir qu'est-ce qu'on fait, on va sûrement l'envoyer aux adultes. Sauf que lui, il veut être médecin...
- Enseignante B : [...] Au secondaire, l'enseignante A a les épreuves ministérielles pis le classement qui fait que ça va changer toute leur vie s'ils ne sont pas bien classés. S'il veut être médecin là, attention, si tu le mets dans un parcours spécialisé, ça vient tout gâcher tsé.

#### **4.7.4 Intégrer à la société québécoise : un défi**

Le dernier défi et non des moindres mentionné par les enseignantes lorsqu'il leur est demandé de s'exprimer sur leurs objectifs personnels quant à leur rôle envers les élèves RA,

renvoie à intégrer ces élèves à la société québécoise. Le tableau suivant (tableau 18) expose les propositions obtenues.

Tableau 18 : Réponses obtenues à « Quels sont vos objectifs personnels quant à votre rôle envers les élèves réfugiés allophones ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EB : Il est difficile de les intégrer à la culture québécoise.	3	1
EA : La CA empêche l'intégration.	3	2

Au-delà des difficultés inhérentes au classement, les enseignantes mentionnent qu'intégrer les élèves RA à l'école québécoise et par la même occasion à la société québécoise n'est pas chose facile, et ce malgré le fait que toutes les activités d'apprentissage soient tournées vers la culture québécoise. Effectivement, selon elles, dans le contexte de la CA fermée, les élèves n'ont quasiment pas de contact avec les autres élèves de l'école. Même lors des récréations, elles disent que leurs élèves restent entre eux. Ainsi, selon elles, les élèves forment un groupe à part entière au sein de leurs écoles respectives où la plupart du temps ils parlent leurs langues entre eux :

- Chercheure : Quels sont vos objectifs personnels quant à votre rôle envers les élèves réfugiés allophones ?
- Enseignante B : [...] j'aimerais qu'ils soient le plus possible intégrés en récré avec les autres du régulier, les Québécois, mais ça c'est difficile. Une classe d'accueil ne permet pas le fait de s'intégrer. Là leurs amis sont ici en espagnol c'est bien rassurant alors sur la récré ben je joue avec des amis de ma classe en espagnol fait que l'intégration pour ça difficile. [...] Là ben ils ont leurs petites gangs d'espagnol ensemble à la récré pis ils jouent ensemble pis ils parlent espagnol. [...] Fait que

j'aimerais ça les intégrer pis qu'ils aient plein d'amis québécois, mais je trouve ça difficile.

Le constat est le même au secondaire où l'enseignante A explique que les élèves ne se font pas d'amis québécois tout simplement parce qu'ils restent constamment ensemble.

#### **4.8 QUELS SONT LES EFFETS DECLARES DE L'UTILISATION DE CES DISPOSITIFS DIDACTIQUES ?**

Considérant ce que nous avons fait ressortir jusqu'à maintenant, nous pensons qu'il soit intéressant de se pencher sur les constats, autrement dit, sur les effets déclarés des dispositifs utilisés. Concentrons-nous alors sur les effets des dispositifs en termes de forces et de faiblesses en communication orale, en lecture et en écriture. Nous répondons ici à la dernière question complémentaire de ce mémoire : « Quels sont les effets déclarés de l'utilisation de ces dispositifs didactiques ? ».

##### **4.8.1 Forces et faiblesses en communication orale**

Les enseignantes renseignent ici les effets des dispositifs didactiques utilisés pour la communication orale. Le tableau (tableau 19) indique les propositions obtenues.

Tableau 19 : Réponses obtenues à « Quelles sont les forces et les faiblesses des élèves en communication orale ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EA ; EB : Leur force c'est oral, ils sont motivés à parler français.	7	1
EA ; EB : La communication orale est développée pour tous les élèves.	2	2
EA ; EB : Les élèves communiquent entre eux dans leurs langues maternelles.	7	3

En ce qui concerne les forces en communication orale, les enseignantes mettent l'accent sur le fait que les élèves sont tout de même motivés à parler français. Les deux enseignantes indiquent que leurs élèves apprennent relativement vite et prononcent les mots tout de même bien. Les difficultés qui ressortent des témoignages tant au secondaire qu'au primaire correspondent au fait que certains élèves, surtout ceux d'origine espagnole, ont tendance à parler espagnol entre eux. Selon les enseignantes, ces élèves trouvent plus simple de communiquer entre eux dans leur langue maternelle plutôt qu'en français. Nous avons pu confirmer ce propos lors de nos observations en classe.

#### 4.8.2 Forces et faiblesses en lecture

Les effets déclarés des dispositifs didactiques utilisés pour la lecture sont abordés par les enseignantes dans le cadre de leurs entrevues. Le tableau (tableau 20) indique les propositions obtenues.



Tableau 20 : Réponses obtenues à « Quelles sont les forces et les faiblesses des élèves en lecture ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EA ; EB : Ils ont de bonnes habiletés en lecture	8	1
EA ; EB : Les élèves aiment lire.	2	2
EA : Ils ont de la difficulté à effectuer une lecture continue.	5	3

En considérant les témoignages des enseignantes, il est possible de remarquer que les élèves RA des deux classes s'en sortent tout de même bien en lecture. Selon l'enseignante B, notamment en ce qui concerne ses élèves d'origine espagnole, les élèves ont de bonnes habiletés en lecture étant donné que beaucoup de mots français et espagnols se ressemblent. Du côté du secondaire, l'enseignante A pose que ses élèves sont ouverts à la lecture. Ils aiment lire et ils aiment tous les styles d'œuvre.

En ce qui concerne les difficultés en lecture, seule l'enseignante A, au secondaire, en identifie. Selon cette dernière, la principale difficulté de ses élèves est qu'ils n'arrivent pas à effectuer une lecture continue lorsqu'ils rencontrent un mot qu'ils ne comprennent pas. Ceci est, selon l'enseignante A, problématique, car en raison de l'intervalle de temps qu'ils mettent pour trouver le sens de ce mot, ils perdent le fil de la lecture, c'est-à-dire qu'ils perdent le cours de l'histoire. De ce fait, ils sont obligés de recommencer ce qui allonge le temps de lecture : « [...] La faiblesse en lecture c'est qu'aussitôt qu'il y a un mot qu'ils ne comprennent pas, ils arrêtent. Fait que là ça fait qu'ils perdent le fil, ils sont obligés de tout recommencer, ou là ils se souviennent plus » (Enseignante A). Par ailleurs, notons tout de même que grâce au libre choix de lecture que l'enseignante A offre aux élèves, cette dernière remarque un progrès pour beaucoup d'entre eux qui, pour la plupart, ne lisaient pas du tout en français lorsqu'ils sont arrivés.

### 4.8.3 Forces et faiblesses en écriture

Les effets déclarés des dispositifs didactiques utilisés pour l'écriture sont ici abordés. Le tableau (tableau 21) indique les propositions obtenues.

Tableau 21 : Réponses obtenues à « Quelles sont les forces et les faiblesses des élèves en écriture ? »

Propositions	Occurrences	Rang
EA : Leur syntaxe et leur orthographe sont tout de même bonnes.	3	1
EA ; EB : L'écriture est difficile avec eux.	13	2
EA : Ils ont de la difficulté à développer leurs idées à l'écrit.	5	3
EB : L'écrit est plus difficile surtout s'ils ne communiquent pas.	4	4

En ce qui concerne les forces des élèves en écriture, seule l'enseignante A y fait référence. En outre, cette dernière indique que malgré le fait que ces élèves soient en apprentissage du français, leur syntaxe et leur orthographe sont tout de même bonnes. Ses élèves font peu de fautes et construisent tout de même bien leurs phrases :

- Chercheure : Quelles sont les forces et les faiblesses des élèves en écriture ?
- Enseignante A : [...] La force qu'ils ont dans l'écriture c'est que malgré l'apprentissage du français ils font pas beaucoup de fautes, ça m'étonne ! Leur syntaxe est quand même bonne. Oui, il y a des mots des fois c'est à l'envers, ils inversent des mots ou des fois ils n'utilisent pas le bon mot ou le bon temps de verbe, mais pour moi c'est normal là. Mais ils font pas beaucoup de fautes autant en syntaxe qu'en orthographe. Ça, c'est leur force en écriture.

D'un autre côté, les deux enseignantes de cette étude indiquent que l'écriture est la compétence avec laquelle les élèves ont le plus de difficultés : « L'écriture est très difficile avec eux. Ils ont de la difficulté à développer leurs idées. Une idée c'est une phrase point. Il n'y a pas d'autres choses » (Enseignante A).

L'enseignante A indique que ses élèves ne voient pas l'écriture comme un moyen pour s'exprimer, ce qu'ils associent plutôt à la communication orale. Dans un autre ordre d'idées, l'enseignante A précise qu'en écriture, les élèves rencontrent la même difficulté qu'en lecture. En effet, lorsqu'ils ne comprennent ou ne connaissent pas un mot, ils ne sont pas en mesure de continuer. Selon l'enseignante A ce mécanisme est aussi problématique en écriture, car cela leur fait perdre beaucoup de temps. Elle donne pour exemple que la réalisation d'une dictée est quasiment impossible avec les élèves :

- Chercheure : Quelles sont les forces et les faiblesses des élèves en écriture ?
- Enseignante A : [...] En dictée c'est l'enfer, des fois j'en ai un qui se réveille là « hey tel mot », mais c'est parce que ça c'est le troisième mot, on est rendu au vingtième là « ouais, mais là c'est parce que je viens de trouver comment l'écrire » c'est l'enfer ça là !

Au primaire, le constat est le même. Pour l'enseignante B, les élèves ont davantage de difficulté en écriture. Néanmoins, cette dernière avance une explication pour le moins intéressante. Selon l'enseignante B, les difficultés en écriture des élèves sont dues à leurs habiletés en communication orale. En outre, l'enseignante B explique que si l'élève ne parle pas beaucoup, elle n'a pas l'occasion de le reprendre, de corriger ses erreurs, ses structures de phrases :

- Chercheure : Quelles sont les forces et les faiblesses des élèves en écriture ?
- Enseignante B : Ouais c'est sûr que l'écriture c'est très difficile surtout si l'élève ne communique pas beaucoup. Parce que s'il ne parle pas beaucoup ben c'est dur de pouvoir corriger ses structures de phrases tout ça donc ça se répercute évidemment à l'écrit. Fait que ça c'est sûr.

L'enseignante B met également l'accent sur une autre difficulté en écriture propre à un groupe particulier d'élèves RA, les élèves d'origine espagnole. L'enseignante explique que la prononciation qu'ils font de certains mots se répercute à l'écrit. Nous l'avons vu plus haut, pour le son « ou » les élèves écrivent « u », ce qu'elle tente de régler par l'usage du langage des signes Borel-Maissonny.

### Volet élèves

Nous avons voulu dans le cadre de notre collecte de données, donner la parole aux élèves RA, acteurs essentiels de toute activité d'apprentissages. Les entrevues réalisées avec les élèves ont été conçues spécifiquement pour aller à l'essentiel. Nous avons tenu compte du fait que ces derniers n'étaient pas forcément suffisamment habiles en français pour permettre l'approfondissement de certaines questions. De ce fait, le volet qui suit se concentre sur les dispositifs identifiés par les élèves. Rappelons que les deux questions posées aux élèves dans le cadre de leurs entrevues sont les suivantes :

Nom fictif de l'élève :

Âge :

Pays d'origine :

Langue maternelle :

- Qu'est-ce que ton enseignante fait pour t'apprendre à parler, lire et écrire en français ?

---

---

---

---

---

---

- Est-ce que ça t'aide, dans quoi tu t'es le plus amélioré (parler, lire ou écrire) ?

---

---

---

---

---

---

---

#### 4.9 PERCEPTION DES ELEVES QUANT AUX DISPOSITIFS DIDACTIQUES UTILISES PAR L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE D'ACCUEIL

##### En communication orale

Les élèves sont d'abord amenés à identifier les dispositifs didactiques utilisés par leurs enseignantes pour la communication orale. Le tableau suivant (tableau 22) présente les propositions obtenues.

Tableau 22 : Réponses obtenues à « Qu'est-ce que ton enseignante fait pour t'apprendre à parler en français ? »

Propositions	Occurrences	Rang
Elle nous fait parler beaucoup.	8	1
On fait des jeux pour parler.	2	2
Elle nous corrige quand on se trompe.	4	3
Elle arrête la classe pour expliquer quand on se trompe.	15	3
Si on comprend pas, elle montre des images.	2	4
Je me suis amélioré en parler.	4	5
Je ne connaissais pas français quand je suis arrivé.	3	5
J'étais pas bon en prononciation.	1	5

Tout d'abord nous constatons que les élèves RA sont en mesure d'identifier certaines stratégies utilisées par leurs enseignantes respectives. Les élèves précisent par exemple que

leur enseignante les amène à communiquer beaucoup, notamment par le jeu : « Elle me fait parler beaucoup. [...] Elle fait parler et c'est ça que j'aime quand elle dit « Est-ce que vous pouvez lire ça ? » » (É8).

Les élèves du primaire permettent d'identifier les moyens pris pour les faire communiquer en français adéquatement. Par exemple, les élèves indiquent que l'enseignante les invite à employer les bons mots lors qu'ils communiquent à l'oral : « Heu si je parle, je dis quelque chose que c'est pas bien dit il me corrige » (Éb). L'analyse des témoignages des élèves fait également ressortir que la communication est le premier moyen utilisé pour soutenir leur compréhension. Les élèves mettent le doigt sur le fait que leurs enseignantes respectives utilisent l'oral ou des images lorsqu'ils ne comprennent pas un mot, une notion, une expression :

- Chercheure : Qu'est-ce que ton enseignante fait pour t'apprendre à parler en français ?
- Ég : Elle m'explique comment il est, de quelle couleur il est.
- É8 : Elle m'explique vraiment c'est quoi. [...] Elle explique comme il faut en français.

À ce propos quelques élèves font ressortir qu'ils se sont améliorés en communication orale grâce aux stratégies utilisées par les enseignantes : « [...] Ah oui ! Quand je suis arrivé ici je sais pas dire un mot » (É3). Les élèves tant au primaire qu'au secondaire indiquent s'être améliorés en communication orale grâce aux dispositifs didactiques utilisés.

En lecture

Dans leurs entrevues, les élèves identifient aussi les dispositifs didactiques utilisés par leurs enseignantes pour la lecture. Le tableau suivant (tableau 23) présente les propositions obtenues.

Tableau 23 : Réponses obtenues à « Qu'est-ce que ton enseignante fait pour t'apprendre à lire en français ? »

Propositions	Occurrences	Rang
Je dois utiliser le dictionnaire.	4	1
On fait 15 minutes de lecture le matin.	3	2
On lit des petits textes ou des BD.	3	2
Elle montre des images quand on comprend pas.	4	3
Je me suis amélioré en lecture.	5	4
Maintenant je comprends les lettres.	2	4

Les élèves mettent le doigt sur différents moyens assez intéressants mis en œuvre pour soutenir la lecture. Au primaire d'abord, les élèves indiquent que, dans le cadre d'une lecture, lorsqu'ils ne comprennent pas un mot, ils sont invités à le chercher dans le dictionnaire ou dans Eurêka. En outre, les élèves disent que l'enseignante B ne fournit pas directement la réponse, mais essaie plutôt de développer leur autonomie par l'usage du dictionnaire ou du dictionnaire orthographique Eurêka. Voici quelques témoignages d'élèves qui vont dans ce sens : « Si je ne comprends pas un mot elle me dit de chercher dans le



dictionnaire. [...] Il faut que je cherche dans le dictionnaire, comme je débrouille bien en lecture ça va » (Éc).

Nos observations en classe permettent de confirmer l'utilisation de cette stratégie. Effectivement, nous avons remarqué que lorsque les élèves posent une question pour connaître la signification d'un mot, surtout lorsqu'il s'agissait d'un mot qu'ils ont déjà étudié, l'enseignante B leur dit tout simplement qu'elle a oublié et les questionne à savoir où ils pourraient obtenir cette information. Les élèves renchérissent de façon spontanée « Dans le dictionnaire ! Dans Eurêka ! ».

Au secondaire maintenant, en analysant les réponses d'entrevue, nous nous apercevons que les élèves indiquent à l'unanimité une méthode déployée par l'enseignante pour la lecture. En ce sens, les élèves indiquent que l'enseignante A leur propose 15 minutes de lecture libre tous les matins avant de commencer le cours. Durant cette période, ils lisent surtout des petits textes ou des bandes dessinées : « Pour lecture, elle commence la journée on fait quelque chose qui s'appelle 15 minutes de lecture, puis c'est toujours avec des livres en français. Je trouve que c'est bon exercice pour l'apprendre » (É2).

Les élèves font également ressortir l'usage de la traduction pour soutenir la compréhension en lecture : « Si je ne comprends pas aussi elle essaie de me traduire en espagnol » (É8). L'analyse des témoignages des élèves fait également émerger une technique aussi simple qu'inattendue. En outre, toujours lorsque les élèves rencontrent un mot qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils ne comprennent pas même après les explications de l'enseignante, cette dernière leur montre des images correspondant au mot en question : « Si j'ai pas trop bien compris, elle me montre des images » (É1).

Nos observations sur le terrain ont permis, dans le même ordre d'idées, de constater que, dans le cadre d'un test de lecture formatif, lorsque les élèves ont rencontré un mot nouveau, difficile à expliquer, il s'agissait du mot cuivre, l'enseignante s'est rendue sur

Google image et a projeté au tableau des images d'objets faits de cuivre. Notons pour finir que quelques élèves indiquent s'être améliorés en lecture.

### En écriture

Les élèves identifient finalement les dispositifs didactiques utilisés par leurs enseignantes pour l'écriture. Le tableau suivant (tableau 24) présente les propositions obtenues.

Tableau 24 : Réponses obtenues à : « Qu'est-ce que ton enseignante fait pour t'apprendre à écrire en français ? »

Propositions	Occurrences	Rang
On doit utiliser le dictionnaire.	12	1
On utilise Google traduction.	2	2
Elle montre le son pour écrire.	3	3
On fait la correspondance.	3	4
Je me suis amélioré en écriture.	6	5

En ce qui concerne l'écriture maintenant, tout d'abord au primaire les élèves font ressortir, comme pour la lecture, l'usage du dictionnaire et des images, en ajoutant ici l'usage des grammaires tels que le Bescherelle. Le jeu est également mentionné. Il s'agit de l'adaptation pour l'écriture des jeux décrits plus haut, l'UNO par exemple.

Les élèves du primaire indiquent également que pour les aider à bien écrire un mot, l'enseignante B leur montre le mot en langage des signes. En fait, l'enseignante B leur dit en

langage des signes les sons du mot afin qu'ils puissent l'orthographier correctement : « [...] il me dit les mots, le son » (Éh). Lors de nos observations en classe, nous avons remarqué, dans le cadre des ateliers tels que mentionnés plus haut, que l'enseignante B, lorsqu'un élève a mal orthographié un mot, épèle le mot en langage des signes. À partir de ce langage signé, l'enseignante demande à l'élève d'effectuer la correction nécessaire.

Au secondaire maintenant, les élèves indiquent de leur côté que l'enseignante les incite de plus en plus à utiliser le dictionnaire en français pour trouver la bonne façon d'écrire les mots, même s'ils reconnaissent ne pas y penser automatiquement. Également, les élèves font référence à des activités d'écriture autour de petits textes thématiques tels que « Quand j'étais petit », « Quand j'aurai 70 ans » ou encore écrire quelque chose qu'ils aimeraient faire la fin de semaine : « Pour écrire, on fait des exercices amusants comme on a fait un exercice qui s'appelle *Quand j'étais petit*. On doit écrire ce qu'on a fait quand on était petit [...] C'est vraiment amusant d'écrire ça » (É2).

Les observations réalisées en classe permettent d'ajouter tant aux témoignages des élèves qu'à ceux de l'enseignante A l'usage d'une autre pratique. En effet, nous avons constaté que les élèves écrivent de petits textes, tels des courriers qu'ils remettent à leur enseignante. Quelques questions posées à l'enseignante A au cours de cette observation permettent d'apprendre qu'il s'agit d'un système d'échange où les élèves communiquent avec une CA dans une autre ville et une classe de sixième année de la région. Dans le cadre de cet échange qui se fait environ une fois par mois, les élèves doivent écrire un texte d'au moins une page où ils se présentent en exposant par exemple leurs passe-temps en dehors de l'école. Ces textes sont ensuite envoyés sans correction pour que les lecteurs voient leur évolution ou pour qu'ils soient corrigés par les élèves de l'autre CA. Grâce à cela, les élèves indiquent s'être améliorés en écriture.

## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Dans l'objectif de décrire la réalité des enseignants de la classe d'accueil (CA) devant apprendre le français aux élèves RA à travers ses trois compétences (communication orale, lecture et écriture), les données obtenues dans le cadre de cette recherche permettent de répondre aux questions exposées dans le chapitre de problématique. La discussion des résultats telle que présentée ici reprend la structure de la présentation des résultats du chapitre précédent. Autrement dit, la discussion revient sur des points centraux inhérents aux questions complémentaires posées lors de la problématique. Il s'agit ici de faire des liens entre les différents thèmes émergés des discours, des observations, et la littérature scientifique exposée au chapitre de problématique et au chapitre du cadre conceptuel.

#### **5.1 LA CLASSE D'ACCUEIL EN REGION QU'EST-CE QUE C'EST, QU'EST-CE QUI S'Y PASSE ?**

Cette première section du chapitre de discussion des résultats permet de discuter autour de la première question complémentaire soulevée dans le cadre de ce mémoire : « La classe d'accueil en région qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qui s'y passe ? ». Dans cette première section, nous nous concentrons sur les éléments saillants émergés de la première section de la présentation des résultats. Il s'agit donc de diriger notre attention sur des éléments précis et de les mettre en lien avec la littérature scientifique.

### 5.1.1 Un lieu d'apprentissage

Comme souligner dans le deuxième chapitre de ce mémoire, c'est en 1960 que le gouvernement du Québec opte pour la CA fermée (Mc Andrew et Bakhshei, 2016). Cette classe est créée pour accueillir l'ensemble des élèves nouveaux arrivants allophones (Mc Andrew et Bakhshei, 2016). L'arrivée de ces nouveaux arrivants au fil des années transforme et continue de transformer le paysage de l'école québécoise (Mc Andrew, 2001). Au sein de la CA, l'enseignant doit s'adapter à cette diversité tant linguistique, religieuse, ethnique, culturelle et ne peut donc pas nier son importance (Bataille *et al.*, 1998 ; Bouteyre, 2004 ; Aghasi Sorkhabi, 2009).

Nous l'avons vu, au sein de cette classe le rôle de l'enseignant est crucial, tant pour l'apprentissage de la langue que pour l'apprentissage de la culture et des normes du Québec (Armand *et al.*, 2005 ; Kanouté *et al.*, 2008 ; Tonev, 2010). D'ailleurs, tel que présenté dans le chapitre précédent, outre la responsabilité d'apprendre la langue aux élèves, les enseignantes mentionnent qu'elles doivent surtout leur apprendre les rudiments, les us et coutumes de leur nouvelle société, la société québécoise. Le fait que les enseignantes relèvent cet aspect, ce rôle, en premier lieu dans leurs discours traduit selon nous l'importance qu'il revêt au sein de la CA. Il s'agit en fait d'apprendre à ces élèves le fonctionnement de leur nouvelle école (Kanouté, 2002). Les enseignantes traduisent bien le constat que pour ces élèves, issus de sociétés radicalement différentes, beaucoup de choses doivent être apprises (Kanouté, 2002). Autrement dit, il est possible de comprendre, dans le discours des enseignantes, que ce qui est anodin pour un élève québécois natif ne l'est pas pour un élève réfugié. Néanmoins, cette composante prend une tournure particulière dans le cas des élèves RA.

Effectivement, nous l'avons dit, à l'arrivée au pays d'accueil, les élèves RA peuvent être à leur énième société, à leur énième système scolaire. Différents auteurs relèvent que

cette situation propre au parcours de ces élèves rend difficile la tâche de l'enseignant qui doit composer avec des élèves souvent perdus entre plusieurs fonctionnements, entre plusieurs normes (Sinclair, 2001 ; Kirk, 2002 ; Arvisais, 2017). Ces auteurs confirment la position des enseignantes de notre étude qui se considèrent comme une base, un pilier, un tremplin à partir duquel les élèves pourront évoluer le plus normalement possible au sein de leur nouvelle société.

### **5.1.2 La relation enseignant-élève**

Le fait que les enseignantes se perçoivent comme une base, comme un pilier pour ces élèves témoigne le rapport qu'elles entretiennent avec eux. Or, ce rôle de l'enseignant n'est pas anodin. En ce sens, nous avons vu que le rôle de l'enseignant s'inscrit dans une relation, une relation didactique de trois pôles : l'enseignant, l'élève et les savoirs (Chiss, 2015).

À ce propos, nous avons vu que Chartrand (2015) a ajouté un aspect important qui est de considérer l'environnement dans lequel le système, le triangle didactique, évolue. L'environnement peut avoir une influence sur la relation qui s'établit entre les trois pôles du triangle (Chartrand, 2015). Prendre en compte l'environnement dans la relation didactique, soit la CA dans notre cas, apparaît crucial. En ce sens, selon Chartrand (2015), considérer les élèves RA, leur enseignante respectueuse et les savoirs serait insuffisants, si on ne s'attardait pas à la CA. Cet environnement singulier, cette CA fermée, telle que décrite par les enseignantes, est le fruit d'une relation enseignant-élève non négligeable.

Comme nous avons pu le constater, les élèves RA sont dans cette classe cinq jours par semaine. Bien que certains élèves suivent quelques cours en CO, les cours d'éducation physique notamment, ces derniers passent la majeure partie de leur temps dans cette classe avec leur enseignante. Nécessairement, il y a une connexion, un lien qui se crée entre ces deux

acteurs (Wentzel, 2012). À travers ce lien, les enseignantes de notre étude constituent la figure maternelle des élèves au sein de l'école. Ces élèves n'ayant pas de repère, pas d'amis, sont en quelque sorte maternés par les enseignantes comme nous avons pu le voir au chapitre précédent. Or, c'est justement ainsi que certains auteurs considèrent la relation enseignant-élève. Cette relation en est une d'affective au sein de laquelle l'enseignant permet à l'élève de se sentir à l'aise, de se sentir en sécurité (Virat, 2014). C'est cet aspect affectif que les enseignantes décrivent en rapportant la proximité qu'elles ont avec leurs élèves, ainsi que la disponibilité, l'attention particulière qu'elles doivent leur procurer. De ce fait, le rôle qu'elles ont envers ces élèves est vu comme une prolongation de la relation mère-enfant à l'école (Wentzel, 2012 ; Virat, 2014).

Un autre aspect de la relation enseignant-élève est tout aussi présent dans le discours des enseignantes. Comme indiqué dans le précédent chapitre, les enseignantes exposent que la relation qu'elles entretiennent avec leurs élèves passe par le fait qu'elles font de leur CA un lieu d'interaction, un lieu de partage où tous les membres sont en échange constant (MELS, 2007). Nous avons vu que le CSE (1998) explique cet aspect par les liens affectifs notamment qui se créent entre les deux pôles que sont l'enseignant et l'élève.

En agissant de la sorte, les enseignantes placent les élèves dans un cocon où ils peuvent prendre le temps de souffler, le temps de mettre le passé de côté avant de s'adapter à une autre dynamique, un autre univers, celui de la CO où les enseignants n'auront pas forcément les ressources ou le temps nécessaire pour les accompagner comme l'enseignante de la CA peut le faire. De plus, cette relation, cette proximité que les enseignantes entretiennent avec leurs élèves est une protection pour ces élèves fragilisés par leur vécu. Il s'agit d'une relation qui peut avoir une influence positive sur leur scolarité (Baker, 2006 ; Wilson, Pianta et Stuhlman, 2007 ; Davidson *et al.*, 2010 ; Coelho, 2012 ; Windle et Miller, 2012). Ainsi, de par leurs nombreuses références à la relation qu'elles entretiennent avec les élèves, les enseignantes permettent de voir cette CA comme une phase de transition, un entre-

deux formateurs permettant aux élèves d'évoluer le plus normalement possible au sein de leur nouvelle société.

## **5.2 LE CONTEXTE DE MISE EN PLACE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES**

Dans cette deuxième section de cette discussion des résultats, nous nous penchons sur les conditions dans lesquelles les enseignantes mettent en place leurs dispositifs. Autrement dit, cette section permettra de discuter autour de la deuxième question complémentaire de ce mémoire : « Dans quel contexte les dispositifs didactiques sont-ils mis en place ? ».

### **5.2.1 Le manque d'information : un problème pour les enseignantes**

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la nécessité pour l'enseignant de connaître les caractéristiques et l'historique scolaire des élèves RA (Weekes *et al.*, 2011 ; Stewart et Mary, 2015 ; UNHCR, 2016). Cette préoccupation n'est pas anodine, les élèves réfugiés ont des caractéristiques de parcours qui les distinguent radicalement des élèves immigrants (Wilkinson, 2001 ; UNHCR, 2016). Les enseignants doivent de ce fait être sensibilisés à cette réalité. Or, dans le cadre de cette recherche, il est possible de constater que cette préoccupation ne fait pas l'unanimité. En ce sens, le discours des enseignantes a fait ressortir qu'elles ne disposaient pas de suffisamment d'informations pour pouvoir interagir adéquatement avec les élèves. Il est possible de comprendre que, dépendamment des conditions de départ des élèves, certaines informations, les informations telles que des dossiers scolaires par exemple, ne parviennent pas au Québec. En revanche, il est selon nous discutable que les enseignantes soient non seulement mises de côté dans le processus d'entrevue initiale, mais aussi que certaines informations leur soient volontairement cachées



sous prétexte qu'elles ne seraient pas pertinentes pour leur enseignement. Le problème soulevé par les enseignantes et que nous partageons est que leur tâche, telle que nous l'avons décrite précédemment, ne consiste pas simplement à enseigner le français. Les enseignantes doivent accompagner, guider les élèves au sein de leur nouvelle société. Néanmoins comment cela peut-il se faire avec précision lorsque l'enseignant n'a pas toutes les cartes en main ? Comment cela peut-il se faire quand l'enseignant a le sentiment d'être lésé en étant tenu à l'écart du processus d'entrevue initiale ?

L'analyse du discours des enseignantes quant à l'absence d'informations révèle que ces dernières ne comprennent pas pourquoi, alors qu'elles sont quotidiennement avec les élèves, certaines informations leur sont volontairement cachées. Nous nous rappelons à cet effet l'anecdote rapportée par l'enseignante B au sujet d'une activité en communication orale où les élèves devaient décrire leur plat préféré. Cette activité aux airs ludiques aurait pu plonger l'élève concerné dans une position inconfortable considérant son incapacité à participer. Il s'agissait dans ce cas de parler de son plat préféré, mais l'enseignante aurait pu involontairement choisir un autre sujet qui sans le savoir aurait eu des répercussions dramatiques sur l'élève et sur la relation enseignant-élève (Olsson *et al.*, 2003).

D'ailleurs, il est important de souligner que l'absence d'information, telle que décrite par les enseignantes de cette recherche, vient en désaccord avec les nombreux auteurs qui soutiennent l'importance pour les enseignants d'avoir le plus d'informations possible sur les caractéristiques et l'historique des élèves RA (Trueba *et al.*, 1990 ; Weekes *et al.*, 2011 ; Stewart et Mary, 2015 ; UNHCR, 2016). Comme ces auteurs le soulignent, une méconnaissance des enseignants peut entraîner des démarches inappropriées, mais aussi, comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre de ce mémoire, une perception négative des enseignants à l'égard des élèves RA (McBrien, 2009 ; Fisher *et al.*, 2000 ; Olsen, 2000 ; Potvin et Pilote, 2016). Par ailleurs, disons tout de même qu'une telle perception n'a jamais été mentionnée ou remarquée à l'égard des enseignantes de cette étude.

Un autre élément mérite d'être discuté. En effet, comme nous avons pu le constater dans l'analyse des discours des enseignantes, il n'a jamais été mentionné par ces dernières la présence d'un interprète pour réaliser les entrevues. Rappelons d'ailleurs que le MELS (2014a) souligne que les commissions scolaires n'ont pas toujours les ressources suffisantes pour disposer d'un interprète pour les fins de l'entrevue initiale. Par ailleurs, nous sommes en mesure de nous questionner au sujet du crédit à accorder aux données issues de ces entrevues, surtout quand nous savons que dans une seule classe se trouvent au moins trois à quatre langues différentes et que ces élèves pour la plupart ne parlent pas du tout le français à leur arrivés. Nous ne remettons pas en cause la pertinence de ces entrevues initiales, en revanche nous nous questionnons sur la qualité des données obtenues lors d'entrevues réalisées dans ces conditions. D'ailleurs, ce constat va dans le sens des failles de l'entrevue initiale relevées par Bakhshaei (2013), failles qui ont précédemment été exposées dans ce mémoire.

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons également soulever le fait que même lorsque les enseignantes disposent de certaines informations, des bulletins scolaires des écoles d'origine des élèves par exemple, ces derniers leur restent inaccessibles, car elles ne sont tout simplement pas dans la possibilité de les exploiter. Nous constatons le décontenancement exprimé par les enseignantes lorsqu'elles sont devant le constat qu'elles ne possèdent pas les ressources appropriées pour peut-être tirer de ces documents des informations qui pourraient être pertinentes pour leur pratique. Néanmoins, sans trop nous attarder sur ce sujet, nous pouvons dire que les enseignantes manifestent l'envie et même le besoin d'obtenir davantage d'informations afin d'améliorer leurs pratiques auprès des élèves RA.

### **5.2.2 Manque et aspect inadapté du matériel pédagogique**

L'absence de matériel pédagogique est très représentée dans le discours des enseignantes. Nous avons vu que les enseignantes expliquent ce manque de matériel de deux façons : l'aspect de nouveauté pour la région et la caractéristique « multiniveau » de la classe. Tout d'abord en ce qui concerne l'aspect de nouveauté, tel que nous avons pu le constater lors de l'élaboration de la problématique de ce mémoire, il y a un flou autour de ce qui est concrètement mis en place dans les classes d'accueil pour les élèves RA. Le moins que nous puissions dire est que les enseignantes sont aussi confrontées à ce flou dans le sens où personne ne sait réellement ce qu'il faut faire, ce qu'il faut mettre en place pour cette population scolaire. Le discours des enseignantes témoigne qu'elles sont en quelque sorte livrées à elles-mêmes. Néanmoins, nous avons vu qu'elles ne s'arrêtent pas à ce constat et usent d'astuces pour pouvoir amener ces élèves le plus loin possibles dans leurs apprentissages.

D'un autre côté, les enseignantes expliquent le manque de matériel pédagogique par la configuration de leur classe. En effet, la réalité de ces classes multiniveaux rend impossible l'utilisation de matériel pédagogique ou du moins impossible en l'état. En effet, nous ne nous attarderons pas davantage sur l'absence de matériel pédagogique ici, puisque nous nous sommes rendu compte que les enseignantes nuancent leurs propos en précisant qu'il n'existe pas de matériel pédagogique déjà construit, comme un ensemble didactique qu'elles auraient simplement à utiliser avec leurs élèves, en revanche elles précisent faire preuve de beaucoup de créativité pour, à partir du matériel qu'elles obtiennent, créer des activités, des outils appropriés aux caractéristiques de leurs élèves RA.

### **5.3 QUELS SONT LES MOYENS, LES STRATEGIES ET LES OUTILS QUI CONSTITUENT CES DISPOSITIFS DIDACTIQUES ?**

Après avoir discuté le contexte dans lequel les enseignantes doivent mettre en place leurs dispositifs, il semble primordial de s'intéresser à ce qui est concrètement mis en place pour l'apprentissage du français aux élèves RA. Nous répondons ici à la troisième question complémentaire posée dans le cadre de mémoire : « Quels sont les moyens, les stratégies et les outils qui constituent ces dispositifs didactiques ? ».

#### **5.3.1 Le programme ILSS**

Le programme de formation de l'école québécoise ILSS est le seul document ministériel évoqué par les enseignantes. Lorsque les enseignantes parlent du programme de formation en précisant à quel point ce dernier leur sert de guide, nous nous rendons compte qu'elles parlent surtout des paliers pour l'évaluation du français, composante de ce programme. D'un point de vue académique, ces paliers sont les véritables outils qui permettent aux enseignantes de situer leurs élèves en langue seconde et de voir ainsi ce qu'il reste à travailler.

Il est intéressant de voir en analysant le discours des enseignantes que ce programme est principalement tourné vers l'adaptation de l'élève à la société québécoise. En outre, le MELS (2006a) véhicule l'idée que pour l'élève nouvellement arrivé, il importe d'abord de s'adapter à la société d'accueil. Cette visée du programme de formation ILSS est bien celle qui nous a été délivrée lors des entrevues réalisées avec les enseignantes. Cela permet de comprendre pourquoi les enseignantes rapportent ainsi que leurs activités en communication orale, lecture et écriture sont toujours le plus possible tournées vers la culture québécoise. Néanmoins, tout cela permet de comprendre qu'en l'absence de références ce programme est

vu comme une bouée de sauvetage vers laquelle les enseignantes peuvent se tourner pour bâtir leurs dispositifs didactiques. Ceci explique d'ailleurs que les enseignantes mentionnent cet outil avec autant de vigueur.

### **5.3.2 Les ressources mises à profit**

Au cours des entrevues, les enseignantes ont témoigné d'une créativité et d'une ouverture considérable en nous énumérant les différentes ressources vers lesquelles elles se tournent pour l'enseignement-apprentissage du français à travers ses trois compétences aux élèves RA. Qu'il s'agisse de ressources matérielles ou technologiques, la situation de manque de matériel pédagogique prêt à emploi force les enseignantes à agrandir leurs horizons. Dans cette section, nous pensons pertinent de revenir en premier lieu sur l'usage que les enseignantes font des réseaux sociaux. Il est tout à fait surprenant que le réseau social Facebook soit utilisé de cette manière en éducation. Plus souvent vu comme un fléau des nouvelles générations, Facebook est dans le cas de nos enseignantes un véritable outil de travail comme pourrait l'être un ensemble didactique. De plus, l'analyse des propos des enseignantes permet de comprendre que l'utilisation de Facebook est aussi une façon de réduire leur isolement par rapport aux autres CA plutôt situées dans les grandes villes. Nous pensons alors qu'il est important de souligner cette pratique plutôt innovante mettant à profit les technologies, les réseaux sociaux en particulier, pour soutenir l'enseignement aux élèves RA.

Au-delà de l'usage de Facebook, nous avons vu dans le chapitre précédent que les enseignantes, par un système de fouille tant dans leurs bibliothèques personnelles que sur les sites pédagogiques, regroupent des outils, des activités ou encore des méthodes à utiliser avec leurs élèves. Néanmoins, les enseignantes ont fait ressortir que ces outils, étant à l'origine

destinés aux élèves de la CO, nécessitaient une adaptation afin qu'ils soient utilisables avec les élèves de leur classe. Au regard des pratiques d'adaptation décrites par les enseignantes, nous sommes forcée de constater l'ingéniosité dont elles font part pour amener chacun de leurs élèves le plus loin possible. Qu'il s'agisse de supprimer quelques questions ou de fournir différentes longueurs de texte, les enseignantes mettent à l'œuvre une adaptation systématique de tout ce qu'elles proposent aux élèves. Cette façon de procéder semble bien correspondre à la différenciation pédagogique, appropriée en contexte de classe d'accueil comme cela a été vu dans le cadre conceptuel de ce mémoire. Autrement dit, les enseignantes de cette recherche proposent des outils, des activités aux élèves en fonction de leurs besoins, de leurs difficultés, de leurs différences, etc. (Perraudau, 1997 ; Demers et Sirois, 2010 ; Benayed et Verreman, 2011). Rappelons que pour réaliser cette démarche, les enseignantes doivent connaître le profil, les caractéristiques de leurs élèves, ce qui permet de rappeler l'importance pour les enseignantes de la CA d'avoir le plus d'informations possible concernant leurs élèves RA.

### **5.3.3 Les dispositifs didactiques utilisés pour l'apprentissage du français à travers ses trois compétences (communication orale, lecture et écriture)**

Les outils, méthodes et stratégies évoqués par les enseignantes pour l'apprentissage de la communication orale, de la lecture et de l'écriture sont tant variés qu'innovants (Tonev, 2010). Dans cette section, nous allons revenir sur les pratiques les plus innovantes évoquées par les enseignantes. Nous pourrions également faire des liens avec les témoignages des élèves dont les entrevues ont été spécifiquement ciblées aux fins d'obtenir ces informations de leur part.

Dans le cadre de cette étude, tant par le discours des enseignantes que par celui des élèves, nous constatons que la communication orale a une présence écrasante par rapport aux deux autres compétences que sont la lecture et l'écriture. Cette position de l'oral s'exprime par le fait que l'apprentissage de la langue dans la CA commence avant tout par l'oral (MELS, 2006a, 2007, 2014c ; Gonçalves, 2010 ; Bélanger, 2017). C'est à travers la communication orale que l'élève est en mesure de comprendre, d'interpréter, d'argumenter sur les divers messages en français auxquels il est confronté (MELS, 2006a, 2007, 2014c). Le développement de cette compétence est d'ailleurs, nous l'avons dit, un tremplin pour la maîtrise de la lecture et de l'écriture (Armand, 2009 ; Bélanger, 2017). Dans le chapitre précédent, il a été mis en évidence que les enseignantes utilisent diverses activités pour la communication orale. En plus d'être des modèles et de permettre aux élèves d'être en contact avec le parler québécois dans toute sa diversité, les enseignantes ont recours au jeu, aux échanges constants entre pairs, mais aussi à différents éléments sonores – les films – comme cela est ressorti avec l'enseignant A (Armand, 2009 ; Bélanger, 2017).

En lecture, l'offre variée d'outils (album jeunesse, bande dessinée, manga, etc.), outre le fait de permettre aux élèves de développer leur vocabulaire, s'inscrit dans une visée de permettre aux élèves de disposer d'une multitude d'outils grâce auxquels ils pourront développer leurs compétences en lecture (Armand, 2000, 2015 ; Demers et Sirois, 2010 ; Benayed et Verreman, 2011). Cette diversité d'outils rapportée tant par les élèves que les enseignantes témoignent également d'une volonté de familiariser les élèves avec le monde de l'imagination permis par la littérature, monde auquel les élèves n'ont pas forcément été confrontés avant leur arrivée au Québec. Cette démarche s'inscrit alors selon nous dans une démarche de partage, de partage culturel permis notamment par la littérature.

Un autre témoin de l'inventivité des enseignantes de notre recherche est la mention de l'utilisation de la méthode Borel-Maisonny pour l'apprentissage de l'écriture. Bien que la méthode ait été mentionnée pour soutenir la compréhension de lecture, sa mention a été plus

soutenue pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture. La méthode Borel-Maissonny est avant tout une méthode d'apprentissage de la lecture spécifiquement développée pour les élèves dyslexiques (Borel-Maissonny, 1985). Toutefois, cela n'a pas empêché l'enseignante de cette recherche de tirer profit de cette méthode pour permettre aux élèves d'apprendre l'orthographe des mots. D'ailleurs, comme cela a été dit dans le chapitre précédent, cette méthode est surtout utilisée auprès des élèves d'origine espagnole qui, à cause des caractéristiques de leur langue, confondent certains sons et certaines lettres. Il s'agit en fait, par cette méthode d'attirer l'attention de l'élève sur les sons que l'écriture reproduit, ce qui selon l'enseignante de la CA au primaire est bénéfique pour les élèves (Borel-Maissonny, 1985).

Au-delà des pratiques intéressantes relevées en communication orale, lecture et écriture, nous pouvons dire que les enseignantes et les élèves ont confirmé une stratégie d'apprentissage utilisée de façon générale : l'apprentissage par le jeu. Apprendre par le jeu permet à ces élèves RA d'apprendre rapidement tout en ayant du plaisir (Ortiz, 2003). Les enseignantes le disent, les élèves apprennent sans en avoir l'impression.

#### **5.4 QU'EST-CE QUI JUSTIFIE LA MISE EN PLACE DE CES DISPOSITIFS DIDACTIQUES ?**

Dans la section précédente, nous nous sommes arrêtée sur les résultats saillants en ce qui concerne les dispositifs didactiques utilisés pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale, de la lecture et de l'écriture. En outre, nous avons ressortis les pratiques intéressantes, innovantes déployées dans les CA de cette étude. Par ailleurs, au cours des entrevues, notamment des entrevues réalisées avec les enseignantes, nos participantes ont mentionné différents aspects ayant de grandes influences sur les dispositifs utilisés, influences qui se traduisent plutôt en défis auxquels les enseignantes sont confrontées. Cette section correspondant à la quatrième question posée dans le cadre de ce mémoire « Qu'est-



ce qui justifie la mise en place de ces dispositifs didactiques ? » va donc insister sur les défis et problématiques inhérents aux dispositifs didactiques pour l'enseignement du français à travers ses trois compétences aux élèves RA en CA.

#### **5.4.1 Le temps : un défi en classe d'accueil**

Apprendre une langue pour être en mesure de fonctionner en contexte scolaire est un défi surtout lorsqu'il s'agit de le faire en un temps limité (Armand, 2011). Or, le temps en CA n'est pas un luxe, les enseignantes doivent amener leurs élèves à se rendre le plus rapidement possible en CO (MELS, 2006a, 2007). Par ailleurs, il n'y a pas officiellement de temps déterminé pour la durée en CA (Mc Andrew, 2001 ; De Koninck et Armand, 2012). Pourtant, le témoignage des enseignantes traduit une véritable pression des supérieurs qui leur demandent de développer les moyens nécessaires pour envoyer les élèves en CO le plus rapidement possible. Il s'agit ici d'un mal-être des enseignantes qui ne peuvent concevoir d'envoyer en CO des élèves qui ne sont pas prêts, qui n'ont pas encore développé les habiletés nécessaires en français pour y évoluer normalement.

Le témoignage des enseignantes met en lumière le danger de cette pratique, car en précipitant les élèves le risque qu'ils échouent en CO est grand. Également, n'étant pas en mesure de suivre le rythme de la CO ces élèves courent le risque d'être écartés du parcours normal et placés dans des cheminements particuliers ou à la formation générale aux adultes (MEQ, 1998). Il ne s'agit pas ici de pencher en faveur des enseignantes ou des supérieurs, en revanche il est possible de penser que les directions subissent aussi d'une certaine façon une pression de la commission scolaire pour qui, selon le discours des enseignantes, l'aspect financier de ces classes est non négligeable. Dans le même ordre d'idée, cette pression en termes de temps est aussi véhiculée par le Ministère qui, dans la présentation de son

programme ILSS, expose que dans la CA l'élève doit acquérir le plus rapidement possible des habiletés en français langue seconde pour pouvoir fonctionner convenablement en CO et poursuivre un cursus scolaire le plus normal possible en acquérant au fur et à mesure le français langue première (MELS, 2006a, 2007, 2014c).

Ce désir d'envoyer rapidement les élèves en CO contrevient au temps nécessaire à la maîtrise d'une langue seconde pour les élèves nouveaux arrivants allophones (Thomas et Collier, 1997 ; Cummins, 2001 ; Painchaud *et al.*, 1993 cité dans Mc Andrew, 2001 ; Armand, 2011). Bien qu'il convient que les élèves arrivent avec des capacités et des historiques différents, il est peu fort probable qu'en l'espace d'un an ou de deux ans l'élève RA ait acquis les habiletés suffisantes en français pour réussir dans toutes les matières et accéder ainsi à la réussite (Mc Andrew, 2001).

D'un autre côté, la complexité du temps passé en CA est aussi documentée dans les écrits, comme présentée au deuxième chapitre de ce mémoire. À ce propos, laisser l'élève plus longtemps en CA pour lui permettre d'acquérir le plus d'habiletés en français possible c'est, en revanche, amputer son intégration sociale au sein de l'école et d'une certaine façon son intégration à la société québécoise (Mc Andrew, 2001) Il ressort alors que les enseignantes sont coincées dans un entre-deux où elles oscillent entre placer l'élève rapidement en CO au risque qu'il y échoue ou le garder en CA au risque qu'il ne puisse jamais vraiment s'intégrer (Mc Andrew, 2001 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Magnan *et al.*, 2016).

#### **5.4.2 L'évaluation aux fins de classement**

Nous l'avons dit, le programme ILSS sert de guide, de balises aux enseignantes. Les composantes de ce programme, fondamentales pour la pratique des enseignantes, sont les

paliers d'évaluation. Avec ces paliers, les enseignantes savent exactement où les élèves se situent et ce qui reste à travailler pour atteindre le palier de sortie, soit le palier qui mène à la CO. Pour justifier la position qui aura été choisie pour tel ou tel élève dans un palier donné, l'enseignante doit avoir des preuves. La prédominance de l'évaluation dans la CA ressort à nos yeux comme une protection de l'enseignante au regard de la décision de classement qu'elle voudra proposer. Ici, nous comprenons que la décision ne revient pas à l'enseignante, non pas que son expertise ne compte pas, mais celle-ci doit être soutenue par des preuves tangibles, les traces que sont les évaluations (MELS, 2006a, 2007, 2014c).

#### **5.4.3 Les élèves plus âgés : plus problématiques**

Plusieurs auteurs partagent l'idée que les élèves RA plus âgés, plus précisément les adolescents, sont problématiques à différents égards (Zhou et Bankston, 2000 ; Zhou, 2001 ; De Koninck et Armand, 2012 ; UNHCR, 2016). Les élèves réfugiés plus âgés sont les plus touchés par l'absence de scolarisation (UNHCR, 2016). Ainsi, ils sont susceptibles de ne pas avoir le niveau scolaire qui correspond à leur âge (UNHCR, 2016). Comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, la situation des élèves RA plus âgés est complexe pour les enseignantes. Celles-ci ont exposé qu'ils ont plus de chemin à parcourir que les plus jeunes en raison de leur niveau scolaire, tout en devant regagner la CO le plus rapidement possible du fait de leur âge respectif. D'ailleurs, nous l'avons vu, en raison de leur âge ces élèves sont contraints de poursuivre leur scolarité à la formation générale des adultes, ce qui peut entacher leurs aspirations (Steinbach *et al.*, 2016).

D'un autre côté les enseignantes ont soulevé que leurs élèves RA plus âgés sont moins disposés aux apprentissages considérant les responsabilités qu'ils ont dans leur famille. Ce constat des enseignantes est documenté par de nombreux auteurs qui posent que le rôle de

l'élève réfugié plus âgé ou plutôt la place qu'il détient dans sa famille change à son arrivée au pays d'accueil (Zhou et Bankston, 2000 ; Zhou, 2001). L'élève acquiert plus de responsabilités du fait qu'il développe des capacités dans la langue du pays d'accueil plus rapidement que ces parents. Sans que cela ne soit mentionné par les enseignantes de cette étude, disons que le changement de rôle dans la famille peut amener ces élèves à vivre une certaine confusion sur le plan identitaire (Zhou et Bankston, 2000).

#### **5.4.4 Intégrer à la société québécoise : un défi**

La CA ne favorise pas l'ouverture des élèves au milieu d'accueil (De Koninck et Armand, 2012). Les enseignantes le soulignent d'ailleurs dans le cadre de cette étude. En référence à cela, les enseignantes parlent de regroupement d'élèves, principalement d'origine espagnole, qui restent entre eux aux récréations, qui parlent espagnol et qui donc ne s'ouvrent pas à la société québécoise. Sans mentionner ce terme, les enseignantes décrivent une situation, controversée de la CA, qui a été exposée au deuxième chapitre de ce mémoire. Effectivement, les enseignantes n'exposent nul autre que la ghettoïsation des élèves au sein de l'institution québécoise (Messier, 1997 ; Armand, 2011). Les auteurs partageant cette école de pensée exposent que les élèves de la CA ayant un vécu qui se rapproche sont amenés à créer des liens suffisamment forts pour qu'ils ne ressentent pas le besoin de s'ouvrir aux autres, aux natifs (Messier, 1997 ; Armand, 2011). De plus, nous rajouterons ici que ce lien est renforcé lorsque plusieurs élèves parlant la même langue sont regroupés au même endroit. Il est toujours réconfortant lorsque nous sommes à l'étranger de rencontrer quelqu'un de chez nous ou au moins quelqu'un qui parle la même langue que nous.

## 5.5 LES EFFETS DECLARES DE L'UTILISATION DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

Finalelement, il convient de revenir sur les éléments saillants inhérents aux forces et aux faiblesses des élèves de cette étude. Il s'agit surtout de mettre en évidence les effets déclarés des dispositifs didactiques utilisés au regard de l'apprentissage du français aux élèves de cette étude.

La prédominance de l'oral observé dans cette recherche se traduit par le fait que l'oral est, nous l'avons dit, la première compétence à développer au sein de la CA (Gonçalves, 2010 ; Bélanger, 2017). Tous les apprentissages commencent par la maîtrise de l'oral (MELS, 2006a, 2007, 2014c ; Armand, 2000, 2009). De plus, nous avons vu plus haut, dans le précédent chapitre, que les élèves, qu'ils soient au primaire ou au secondaire, sont constamment sollicités à l'oral. Ils sont constamment invités à interagir à l'oral. De ce fait, il semble logique que les élèves soient plus habiles à l'oral, autrement dit que la compétence communication orale soit la plus développée chez les élèves de cette recherche.

Par ailleurs, les difficultés mentionnées à l'égard de la communication orale renvoient à la section que nous venons de présenter soit le regroupement des élèves partageant une même langue. En effet, ces élèves, en plus de partager une même situation ont davantage tendance à parler leur langue maternelle entre eux. Ce qui, comme nous l'avons vu au point (5.4.4), est compréhensible.

En ce qui concerne la compétence de lecture, nous avons vu que les élèves s'en sortent plutôt bien en lecture. Ils aiment lire et ils aiment lire tous les styles d'œuvres. Il est possible d'avancer que leur goût pour la lecture et que leurs habiletés dans cette même compétence s'expliquent par l'offre variée de livres disponibles en classe, mais aussi par la sollicitation importante effectuée pour l'apprentissage et la maîtrise de la lecture (les 15 minutes de lecture tous les matins par exemple). Les difficultés en lecture relevées par les enseignantes de l'étude, c'est-à-dire le fait que les élèves ne parviennent pas toujours à effectuer une lecture

continue parce qu'ils se heurtent à certains mots, nous semblent dû au fait qu'ils n'ont pas encore développé une autonomie suffisante pour être en mesure d'utiliser des stratégies, comme celle de chercher spontanément dans le dictionnaire. Néanmoins pour des élèves en acquisition de la langue seconde il est normal que le développement de ce type de stratégies prenne du temps (Mc Andrew, 2001).

Enfin, au regard de la compétence de l'écriture, malgré les forces des élèves, il reste que l'écriture est la compétence identifiée par les enseignantes comme posant le plus de difficultés aux élèves. À ce titre, une enseignante a fait ressortir l'importance de l'oral au regard de l'écriture en faisant un lien entre le manque de communication et une compétence en écriture moins développée (Bélanger, 2017). D'un autre côté, une des enseignantes a indiqué que la même difficulté mentionnée en lecture, c'est-à-dire le fait de se heurter à certains mots, pénalise les élèves lors d'activités d'écriture comme lors de dictées. Toutefois, nous voyons en cette difficulté des élèves une motivation à comprendre, à saisir le sens de ce qu'ils écrivent. De ce fait, bien que cela leur fasse perdre du temps, nous pensons au contraire que cette volonté représente des questionnements pertinents sur la langue, de la part des élèves, qui leur permettront au fur et à mesure de mieux s'approprier la langue française.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes penchée sur les dispositifs didactiques utilisés par les enseignants de la CA pour enseigner le français aux élèves RA. Il s'agissait, en plus de déterminer la nature de ces dispositifs, de comprendre comment et pourquoi ils sont mis en place, mais aussi de montrer leurs effets déclarés. Rappelons que les objectifs de la recherche étaient les suivants :

- Décrire les dispositifs didactiques propres à chaque compétence : communication orale, lecture et écriture (CLÉ) utilisés par les enseignants de la CA auprès des élèves RA ;
- Déterminer comment ces dispositifs didactiques sont mis en place ;
- Montrer les effets déclarés de ces dispositifs sur les compétences en CLÉ des élèves ;
- Déterminer les pratiques d'enseignement de l'enseignant en fonction du point de vue des élèves RA.

La question de recherche choisie était la suivante : *Quelles sont les caractéristiques des dispositifs didactiques utilisés par les enseignants de la classe d'accueil pour l'apprentissage du français aux élèves réfugiés allophones et leurs effets déclarés sur la maîtrise des trois compétences en français de ces élèves ?* Pour répondre à cette question de recherche, nous nous sommes posée les questions complémentaires suivantes : « 1) La classe d'accueil en région qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qui s'y passe ? 2) Dans quel contexte les dispositifs didactiques sont-ils mis en place ? 3) Quels sont les moyens, les stratégies et les outils qui constituent ces dispositifs didactiques ? 4) Qu'est-ce qui justifie la mise en place de ces dispositifs didactiques ? 5) Quels sont les effets déclarés de l'utilisation de ces dispositifs didactiques ? ».

Afin de collecter les données permettant de répondre à ces questions, une méthodologie qualitative a été choisie. Cette méthodologie était la plus appropriée pour cette recherche qui voulait se rapprocher de l'expérience, du vécu des enseignantes et des élèves. C'est pour cette raison que l'entrevue semi-dirigée et l'observation directe ont été réalisées dans le cadre de cette recherche. Rappelons également qu'une méthode d'analyse thématique a été retenue pour analyser les résultats obtenus lors des entrevues et des observations.

Tout en rappelant que ces résultats ne sont pas généralisables, il est tout de même possible de dire aux termes de ce travail que cette étude semble être à ce jour la seule au Québec à fournir un portrait de la réalité des enseignants de la CA en région qui enseignent le français aux élèves RA. En effet, par cette recherche il a été possible de savoir ce qui est spécifiquement mis en place pour l'apprentissage du français aux élèves RA à travers ses trois compétences : la communication orale, la lecture et l'écriture. Lors de la collecte des données notre attention a davantage été dirigée vers les enseignantes simplement, car elles étaient les plus à même d'expliquer les moyens, les outils utilisés pour l'apprentissage du français aux élèves RA. En revanche, les élèves ont été un atout précieux puisqu'ils ont permis de confirmer les pratiques déclarées par les enseignantes. Quant aux observations en classe, elles ont permis de bonifier le discours en permettant de poser des gestes concrets sur les différents éléments rapportés.

Par cette recherche, nous avons pu comprendre que toutes les conditions n'étaient pas forcément réunies pour que les enseignantes aient, dès le départ, tout en main afin d'intervenir adéquatement auprès des RA de leur classe. Par exemple, il est possible, avec plus d'informations sur le parcours ou l'historique scolaire des élèves, que les enseignantes soient en mesure dès l'arrivée des élèves de se concentrer sur les éléments à travailler. Cela diminuerait probablement le temps pris pour diagnostiquer et réguler leur démarche par la suite. Néanmoins, nous sommes consciente que les caractéristiques de départ des élèves ne permettent pas toujours la circulation de documents, scolaires notamment.



Par ailleurs, il serait intéressant à ce propos, voire très pertinent qu'une autre recherche, pas forcément en didactique, se penche spécifiquement sur les modalités mises en place dans les commissions scolaires et dans les écoles pour recevoir les élèves RA. Cette recherche a mis en évidence dans la recension des écrits et par la présentation des résultats que les modalités d'accueil, l'entrevue initiale entre autres, n'étaient pas forcément uniformes. Cette potentielle recherche permettrait de faire à l'échelle du Québec un recensement des modalités d'accueil et pourrait aller jusqu'à déterminer les modalités les plus appropriées pour la population scolaire en question.

Il nous paraît primordial qu'il y ait un sens commun, une pratique commune concernant les élèves RA. Cette recherche pourrait servir de sensibilisation pour que les enseignants aient plus de ressources pour ne pas se sentir isolés, comme les enseignantes de cette recherche. Bien que nos participantes aient trouvé par leurs propres moyens différentes ressources pour les accompagner (sites web, Facebook, etc.), il semble important que soit mise en place une véritable structure pour l'enseignement du français aux élèves RA, surtout en région.

D'un point de vue davantage didactique, une autre recherche pourrait se pencher sur les dispositifs didactiques identifiés dans cette recherche en communication orale, lecture ainsi qu'en écriture et tenter de voir si ceux-ci sont adaptés en tout point à la population scolaire en question. Il s'agirait ici de chercher à savoir si les pratiques d'enseignement en CA correspondent bien aux caractéristiques des élèves RA. Une autre recherche pourrait aussi proposer un outil, un dispositif ou encore une méthode d'enseignement à mettre en place en CA précisément pour l'apprentissage de l'écriture dont les difficultés ont été mises en évidence dans cette étude. En somme, cette recherche pourrait servir de base, de point de départ à d'autres recherches qui se situeraient tant proprement en didactique qu'en sociologie de l'éducation et même en politique de l'éducation.

**ANNEXES**

## ANNEXE I

### Formulaire de consentement des enseignantes



#### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de la recherche :** Les dispositifs didactiques utilisés par les enseignants de la classe d'accueil pour l'enseignement du français aux élèves réfugiés allophones (qui ne parle pas français ou l'anglais) et leurs effets sur la maîtrise des trois compétences en français de ces élèves.

**Chercheur :** Bénédicte Lunion, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation.

**Directeur de la recherche :** Sébastien Ouellet directeur de cette recherche et professeur en didactique du français.

#### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

##### 1. Objectifs de la recherche

En tant qu'enseignant d'une classe d'accueil, vous représentez les participants privilégiés pour cette recherche qui poursuit les objectifs suivants :

- a) Décrire les dispositifs didactiques utilisés pour l'enseignement-apprentissage du français (communication orale, lecture et écriture) par les enseignants de la classe d'accueil qui reçoivent des élèves réfugiés allophones;
- b) Déterminer comment ces dispositifs didactiques sont mis en place;
- c) Déterminer les effets de ces dispositifs sur les compétences en communication orale, lecture et écriture des élèves;
- d) Déterminer les pratiques d'enseignement de l'enseignant du point de vue des élèves réfugiés allophones.

Pour atteindre ces objectifs, la question de recherche qui guidera notre travail est la suivante : *Quels sont les dispositifs didactiques (moyens, outils, stratégies, etc.) utilisés par les enseignants de la classe d'accueil pour l'enseignement du français aux élèves réfugiés allophones et leurs effets sur la maîtrise des trois compétences en français de ces élèves ?*

##### 2. Participation à la recherche

La participation à la recherche consiste à participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée d'une heure. Dans le cadre de cette entrevue, vous serez invités à vous exprimer librement sur les dispositifs, soit sur les stratégies, sur les moyens que vous mettez en œuvre pour enseigner le français aux élèves réfugiés allophones de votre classe d'accueil. Tout d'abord, pour des raisons de classement, c'est-à-dire pour nous permettre de classer les participants enseignants de cette recherche, vous serez amenés à transmettre des informations telles que votre âge, votre domaine de formation, votre nombre d'année en enseignement, etc. Également, de par les questions d'entrevue, vous serez amenés à expliquer le contexte dans lequel vous mettez en place les dispositifs didactiques, mais aussi les outils et les stratégies que vous utilisez dans le cadre de ces dispositifs

spécifiquement pour l'enseignement-apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale. Finalement, vous serez amenés à vous exprimer sur votre expérience auprès de la population scolaire des élèves réfugiés allophones, c'est-à-dire sur la signification que vous accordez à votre expérience. Cette entrevue se fera à l'aide d'un guide d'entrevue (d'une durée approximative d'une heure) construit par l'étudiante-chercheure et son directeur. Le choix du lieu de l'entrevue est laissé à votre discrétion, vous pourrez par exemple décider de réaliser votre entrevue au sein de l'école, dans votre salle de classe ou encore à la bibliothèque par exemple. Vous pourrez également décider d'effectuer votre entrevue dans un autre lieu comme la bibliothèque de l'université, la chercheure pourra par exemple louer un local à cet effet.

La participation consiste également à permettre à l'étudiante de réaliser une observation directe en classe sans grille sur une période de cours. Dans le cadre de cette observation, vous devrez effectuer normalement vos tâches quotidiennes sans vous préoccuper de la présence de l'étudiante. L'étudiante souhaite observer une activité d'enseignement-apprentissage en français (en lecture, en écriture et en communication orale). L'observation en classe sera alors axée sur vos modalités d'enseignement déployées dans la classe d'accueil. Lors de cette observation tant vous que les élèves serez observés. Tous les élèves réfugiés de la classe d'accueil participeront à l'observation, à condition qu'un consentement de leur parent et qu'un consentement verbal dans le cas des élèves du secondaire, soient fournis. Toutefois, pour les élèves dont les parents auront refusé la participation à la recherche, nous prévoyons une banque d'exercices en lecture et en écriture, puisque l'oral nécessite généralement un travail en groupe-classe, que les élèves non participants pourront effectuer de façon individuelle le temps des observations en classe. Pour ce faire, nous avons sélectionné sur les sites web du CCDMD (<https://www.ccdmd.qc.ca/fr/>) et de [Snowclass](http://snowclass.com/) (<http://snowclass.com/>) une série d'exercices de différents niveaux partant du primaire au cinquième secondaire que nous validerons avec vous lors de notre premier contact. Ces exercices portent par exemple sur l'accord du nom, de l'adjectif, sur l'indentification du sujet dans une phrase, sur l'identification du genre et du nombre, etc. Nous nous chargerons de faire les photocopies nécessaires avant la réalisation des observations. Vous serez néanmoins libre de choisir tout autre exercice qui correspond sans doute mieux à votre planification. Le choix du lieu (bibliothèque, salle d'étude, etc.) de la réalisation de ces exercices pour les élèves non participants sera laissé à votre discrétion. Le lieu de réalisation de votre entrevue est également laissé à votre discrétion.

### **3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations**

**Confidentialité** : un code ou un numéro est attribué à chaque institution et à chaque participant. L'accès aux codes et aux noms fictifs est limité à la chercheure. Cela permet que les participants ne puissent pas être reconnus. Aucune information ne sera transmise à un organisme ou une personne extérieure à la recherche. Les données utilisées sont :

- Le discours des enseignants recueilli par les entrevues regroupé sous forme d'enregistrements audio et de documents écrits en format Word.
- Les notes personnelles de l'étudiante-chercheure prises lors des observations en classe.

Les données seront conservées sur le disque dur interne de l'ordinateur personnel de l'étudiante-chercheure. Cet ordinateur est muni d'un mot de passe dont l'étudiante-chercheure est la seule à avoir l'accès. L'étudiante-chercheure travaille uniquement à partir de son ordinateur personnel, tous les dossiers personnels de l'étudiante-chercheure sont sur cet ordinateur. Il s'agit donc d'un

endroit sûr pour la conservation des données. Les données seront conservées jusqu'à l'obtention de notre diplôme. L'étudiante-chercheuse prévoit d'être diplômée en 2019, soit à la session d'été 2019. De ce fait, les données seront conservées jusqu'à cette date, une fois que la chercheuse aura reçu son avis de diplomation les données dans leur intégralité seront détruites. Dans le cas d'une absence de diplomation, les données seront conservées trois mois, à partir du 1<sup>er</sup> mai 2019, ce qui laisse le temps à l'étudiante-chercheuse d'y revenir pour réaliser des modifications au mémoire le cas échéant. Ce délai de trois mois passé, les données seront détruites.

**Diffusion :** À la fin de la recherche, une synthèse composée de la problématique, de la méthodologie, des résultats et de l'analyse sera présentée sous forme de fichier PowerPoint aux participants (enseignants et élèves). Les enseignants recevront également une synthèse sous forme de document écrit. Les élèves qui en feront la demande pourront obtenir la synthèse sous forme de document écrit.

#### **4. Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers, mais vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement du français aux élèves réfugiés allophones au Québec. Vous serez au premier plan de cette recherche en étant les premiers à documenter ce phénomène au Québec. Nous rappelons en effet que la recherche ici présente est inédite au Québec. Également, à long terme, la présente recherche pourra permettre le développement de méthodes ou d'outils destinés pour l'enseignement du français aux élèves réfugiés en classe d'accueil, elle profitera alors à des générations d'élèves réfugiés futures. Les risques liés à cette recherche sont réduits au minimum. Les élèves et les enseignants de chaque classe d'accueil poursuivront normalement l'année scolaire une fois la collecte de données effectuée. Le seul inconvénient est pour vous d'ordre temporel. En outre, les entrevues ne seront pas réalisées sur les heures de cours. Bien que vous ayez la liberté de choisir le moment de réalisation de l'entrevue, vous devrez empiéter sur votre temps libre pour nous accorder du temps.

#### **5. Droit de retrait**

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

#### **6. Indemnité**

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

### **B) CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.



Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
 Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
 (ou de son représentant)  
 Nom : Lunion Prénom : Bénédicte

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Bénédicte Lunion, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation au numéro de téléphone suivant : 581-246-6875 ou l'adresse de courriel suivante : benedicte.lunion@uqar.ca. Vous pouvez également communiquer avec le directeur de cette recherche Mrs Sébastien Ouellet à l'adresse courriel suivante sebastien\_Ouellet02@uqar.ca.

### **2) CONSENTEMENT POUR L'UTILISATION DES ENREGISTREMENTS AUDIO**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à l'utilisation des enregistrements audio. Je sais que je peux annuler ce consentement en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur

:  
(ou de son  
représentant)

Date :

Nom : Lunion

Prénom : Bénédicte

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Bénédicte Lunion, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation au numéro de téléphone suivant : 581-246-6875 ou l'adresse de courriel suivante : [benedicte.lunion@uqar.ca](mailto:benedicte.lunion@uqar.ca). Vous pouvez également communiquer avec le directeur de cette recherche Mrs Sébastien Ouellet à l'adresse courriel suivante [sebastien\\_Ouellet02@uqar.ca](mailto:sebastien_Ouellet02@uqar.ca).

## ANNEXE II

### Formulaire de consentement des parents



#### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de la recherche :** Les dispositifs didactiques utilisés par les enseignants de la classe d'accueil pour l'enseignement du français aux élèves réfugiés allophones (qui ne parle pas français ou l'anglais) et leurs effets sur la maîtrise des trois compétences en français de ces élèves.

**Chercheur :** Bénédicte Lunion, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation.

**Directeur de la recherche :** Sébastien Ouellet, directeur de cette recherche et professeur en didactique du français.

#### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

##### 1. Objectifs de la recherche

En tant que parents d'élèves vous êtes bien placés pour la participation de votre enfant à cette recherche qui a les objectifs suivants :

- a) Décrire les dispositifs didactiques utilisés pour l'enseignement-apprentissage du français (communication orale, lecture et écriture) par les enseignants de la classe d'accueil qui reçoivent des élèves réfugiés allophones;
- b) Déterminer comment ces dispositifs didactiques sont mis en place;
- c) Déterminer les effets de ces dispositifs sur les compétences en communication orale, lecture et écriture des élèves;
- d) Déterminer les pratiques d'enseignement de l'enseignant du point de vue des élèves réfugiés allophones.

Pour atteindre ces objectifs, la question de recherche qui guidera notre travail est la suivante : *Quels sont les dispositifs didactiques (moyens, outils, stratégies, etc.) utilisés par les enseignants de la classe d'accueil pour l'enseignement du français aux élèves réfugiés allophones et leurs effets sur la maîtrise des trois compétences en français de ces élèves ?*

##### 2. Participation à la recherche

Pour votre enfant, la participation à cette recherche consiste à assister aux activités habituelles en classe. Votre enfant devra être présent en classe et travailler comme d'habitude avec son enseignant(e). L'enseignant(e) de votre enfant choisira les jours précis en fonction de sa planification. Également, rencontrera la chercheuse pour répondre à deux questions : Qu'est-ce que ton enseignante fait pour t'apprendre à parler, lire et écrire en français? Est-ce que ça t'aide, dans quoi tu t'es le plus amélioré (parler, lire ou écrire)?

##### 3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

**Confidentialité :** Un numéro est attribué à l'école de votre enfant et à son enseignant(e) pour qu'on ne les reconnaisse pas. Les données seront conservées sur le disque dur interne de l'ordinateur personnel de l'étudiante-chercheuse jusqu'à ce qu'elle ait son diplôme à la session d'été 2019. Les données seront détruites après. Si l'étudiante-chercheuse n'obtient son diplôme à la session d'été, elle gardera les données trois mois, à partir du 1<sup>er</sup> mai 2019 et les détruira par la suite.



**Diffusion** : À la fin de la recherche, un résumé de la recherche menée sera présenté sous forme de dessin aux participants (enseignants et élèves) Si votre enfant le veut, il pourra aussi avoir un résumé en format papier.

#### 4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant ne court pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Au contraire, il sera le premier avec son enseignant(e) à créer des informations sur le sujet de recherche. Grâce à lui, des outils ou des moyens pourront être développés dans le futur pour enseigner le français aux élèves réfugiés qui ne parlent pas français ou anglais. Votre enfant et son enseignant poursuivront l'année scolaire normalement une fois la recherche effectuée.

#### 5. Droit de retrait

La participation de votre enfant à cette recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de retirer votre enfant en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec moi, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document.

#### 6. Indemnité

Aucun argent ne sera versé pour la participation de votre enfant à la recherche.

### B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir lu les informations données plus haut, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation à la recherche de mon enfant et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après avoir réfléchi et un délai raisonnable, je suis d'accord pour à permettre à mon enfant de participer à cette recherche. Je sais que je peux le retirer en tout temps sans problème et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Prénom et nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
(ou de son représentant)

Nom : Lunion Prénom : Bénédicte

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Bénédicte Lunion, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation au numéro de téléphone suivant : 581-246-6875 ou l'adresse de courriel suivante : benedicte.lunion@uqar.ca. Vous pouvez également communiquer avec le directeur de cette recherche Mrs Sébastien Ouellet à l'adresse courriel suivante sebastien\_Ouellet02@uqar.ca.

### ANNEXE III

#### Guide d'entrevue des enseignantes

##### **A) La classe d'accueil en région qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qui s'y passe ?**

- Pour commencer, parlez-moi de votre quotidien avec vos élèves, qu'est-ce qu'enseigner aux élèves réfugiés allophones en classe d'accueil ?

---

---

---

---

##### **B) Dans quel contexte les dispositifs didactiques sont-ils mis en place ?**

- Avez-vous eu une rencontre d'information, une réunion ou un document présentant chaque élève (le profil de chaque élève) ? Sinon, où pouvez-vous obtenir ces informations ?

---

---

---

---

- Avez-vous des ressources humaines ou matérielles pour vous accompagner dans votre tâche ? Si oui, de quelle façon ces ressources vous accompagnent-elles au quotidien ?

---

---

---

---

**C) Quels sont les moyens, les stratégies et les outils qui constituent ces dispositifs didactiques ?**

- Concernant l'apprentissage du français, quels documents de référence (documents ministériels) utilisez-vous ?

---

---

---

---

- Quel est l'apport de ces documents au quotidien ? Vous fournissent-ils des balises pour guider vos pratiques ? Si oui, selon quelles modalités ?

---

---

---

---

- Quels documents ou outils utilisez-vous au quotidien pour votre enseignement ?

---

---

---

---

- Ces documents ou outils sont-ils spécifiquement destinés aux élèves réfugiés allophones ?

---

---

---

---

- Dans le cas contraire, comment vous y prenez pour adapter ces documents aux caractéristiques de vos élèves ?

---

---

---

---

- Combien de temps consacrez-vous à l'apprentissage du français (à la lecture, à l'écriture et à la communication orale) ?

---

---

---

- Quels sont les dispositifs didactiques (activités d'enseignement-apprentissage, outils, etc.) utilisés pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale, de la lecture et de l'écriture ?

---

---

---

---

---

---

- Quels objectifs visez-vous avec ces dispositifs didactiques pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale, de la lecture et de l'écriture ?

---

---

---

---

**D) Qu'est-ce qui justifie la mise en place de ces dispositifs didactiques ?**

- Comment justifiez-vous le choix de ces dispositifs didactiques pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale, de la lecture et de l'écriture ?

---

---

---

---

- Avez-vous fait un diagnostic des compétences de vos élèves en français avant d'enseigner ? À quel moment ? Avec quel outil ? Qu'est-ce qui était évalué ?

---

---

---

---

- Le français est-il évalué en fonction de ses trois compétences ? Comment et à quel moment du parcours de l'élève ?

---

---

---

---

- Les résultats de ces évaluations ont-ils influencé votre pratique ? Dans quel sens ?

---

---

---

---

- Quels sont vos objectifs personnels quant à votre rôle envers les élèves réfugiés allophones ?

---

---

---

---

**E) Quels sont les effets déclarés de l'utilisation de ces dispositifs didactiques ?**

- Quelles sont les forces et les faiblesses des élèves en communication orale, en lecture et en écriture ?

---

---

---

---

- À ce moment précis de l'année, qu'est-ce qui selon vous est plus développé chez vos élèves (la lecture, l'écriture ou encore la communication orale) ? Est-ce grâce aux dispositifs utilisés ?

---

---

---

---

**F) Données sociodémographiques**

- Puis-je connaître votre âge :
- Quel est votre domaine d'étude (formation) ?

---

- Quelle est votre expérience en enseignement (nombre d'années dans le domaine) ?

---

- Quelle est votre expérience avec la population scolaire des réfugiés (nombre d'années) ?

---



## ANNEXE IV

## Paliers pour l'évaluation du français – Enseignement primaire (MELS, 2014d : 10-12)

## Communiquer oralement en français dans des situations variées

Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
<p>Dans des situations de communication simples et prévisibles dont les sujets sont familiers, l'élève produit de courts messages explicites en s'appuyant sur des indices verbaux et non verbaux. Il réagit de façon plus ou moins appropriée aux consignes simples.</p> <p>Il produit des énoncés simples formés de mots isolés, de mots juxtaposés ou emploie des phrases mémorisées liées à son environnement immédiat. Il s'exprime avec hésitation en marquant des pauses et prononce les mots avec plus ou moins de justesse.</p> <p>• Avec l'aide de l'enseignant, l'élève utilise des stratégies enseignées.</p>	<p>Dans des situations de communication simples et plus ou moins prévisibles dont les sujets sont familiers, l'élève comprend et produit de courts messages explicites. Au cours de ses interactions, il répond en peu de mots aux questions posées par l'enseignant et ses pairs et en formule à son tour en tenant généralement compte du sujet traité. Il réagit de façon appropriée à des consignes simples.</p> <p>Il produit des énoncés simples comportant des erreurs qui nuisent à la clarté du message. Celles-ci peuvent refléter l'influence d'une autre langue. Il utilise un vocabulaire de base et prononce les mots de façon compréhensible. Il adopte généralement l'intonation appropriée au type de phrase utilisé.</p> <p>• Avec l'aide de l'enseignant, l'élève utilise des stratégies enseignées et les ressources suggérées.</p>	<p>Dans des situations de communication relativement complexes dont les sujets sont généralement familiers, l'élève comprend et produit des messages explicites. Au cours de ses interactions, il présente brièvement ses idées ou des informations en tenant compte du sujet traité. Il réagit de façon appropriée à des consignes plus ou moins complexes.</p> <p>Il produit des énoncés simples comportant des erreurs qui nuisent parfois à la clarté du message. Il utilise un vocabulaire courant et prononce bien les mots dans la majorité des cas. Il ajuste généralement le débit, le ton et le volume de sa voix en tenant compte de certains éléments de la situation de communication.</p> <p>• Avec l'aide de l'enseignant, l'élève utilise les stratégies et les ressources suggérées et peut les nommer.</p>	<p>Dans des situations de communication complexes dont les sujets sont plus ou moins familiers, l'élève comprend et produit des messages comportant des informations explicites et parfois implicites. Au cours de ses interactions, il présente ses idées ou des informations et les explique sommairement en tenant généralement compte de l'intention de communication.</p> <p>Il produit des énoncés simples ou complexes comportant certaines erreurs qui ne nuisent toutefois pas à la clarté du message. Son vocabulaire est relativement étendu et comprend notamment des mots spécifiques des disciplines scolaires. Il enchaîne les mots et il découpe les énoncés en respectant généralement les groupes rythmiques.</p> <p>• L'élève utilise des stratégies et différentes ressources. Avec l'aide de l'enseignant, il identifie ses forces et ses faiblesses.</p>	<p>Dans des situations de communication complexes et diversifiées dont les sujets sont plus ou moins familiers, l'élève comprend et produit des messages comportant des informations explicites et implicites. Au cours de ses interactions, il présente ses idées et des informations et développe certaines d'entre elles.</p> <p>Il produit des messages clairs comportant peu ou pas d'erreurs. Son vocabulaire est varié et généralement précis. Il parvient à nuancer certains de ses messages en recourant à des éléments prosodiques.</p> <p>• L'élève utilise une variété de stratégies et différentes ressources. Avec l'aide de l'enseignant, il évalue la qualité de son message et détermine les moyens nécessaires pour s'améliorer.</p>

• Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

**Légende - A - B - C - D**

**A** L'élève dépasse les exigences liées aux tâches.  
**B** L'élève satisfait clairement aux exigences liées aux tâches.  
**C** L'élève satisfait minimalement aux exigences liées aux tâches.  
**D** L'élève est en deçà des exigences liées aux tâches.

## Lire des textes variés en français

### Pallier 1

L'élève comprend des textes courants ou littéraires, illustrés et dont le sujet est familier. Ces textes à structure prévisible sont constitués de mots ou de phrases simples liés à son environnement immédiat.

Il reconnaît globalement certains mots appris en classe et lit des mots et lit des mots composés de syllabes simples. Il associe des mots à des images et réagit de façon non verbale au texte.

- Avec l'aide de l'enseignant, l'élève utilise des stratégies enseignées.

### Pallier 2

L'élève comprend des textes courants ou littéraires, illustrés et dont le sujet est familier. Ces textes à structure généralement prévisible, sont constitués de quelques phrases simples et d'un vocabulaire de base.

Il reconnaît la plupart des mots appris en classe et lit des mots composés de syllabes simples et parfois complexes. Il repère des informations explicites et exprime sa réaction au texte en faisant quelques liens avec ses connaissances et ses expériences.

- Avec l'aide de l'enseignant, l'élève utilise des stratégies enseignées et les ressources suggérées.

### Pallier 3

L'élève comprend des textes courants ou littéraires, illustrés et dont le sujet est généralement familier. Ces textes sont constitués de quelques paragraphes comportant des phrases simples et un vocabulaire courant.

Il lit par groupe de mots, avec ou sans hésitation. Il identifie le sujet traité et se sert du contexte pour comprendre le sens de nouveaux mots. Il sélectionne des informations explicites et relève parfois l'idée principale du texte. Il effectue des liens avec ses connaissances et ses expériences et se sert de faits ou d'exemples du texte pour appuyer sa réaction.

- L'élève utilise des stratégies suggérées. Avec l'aide de l'enseignant, il répond à des questions sur sa démarche de lecture.

### Pallier 5

L'élève comprend des textes courants ou littéraires dont le sujet est peu ou pas familier. Ces textes sont constitués de plusieurs paragraphes comportant des phrases variées et un vocabulaire étendu.

Il distingue l'idée principale des idées secondaires et peut résumer le texte en présentant les idées de façon logique ou chronologique. Il se sert de ses connaissances antérieures et du contenu du texte pour dégager le sens de certaines informations implicites. Il réagit au texte en exprimant son interprétation personnelle et en tenant compte des propos de ses pairs lors des discussions.

- L'élève utilise une variété de stratégies et différentes ressources. Il explique sa démarche de lecture et le choix des stratégies ou des ressources utilisées. Il identifie ses forces et ses faiblesses.

### Pallier 4

L'élève comprend des textes courants ou littéraires dont le sujet est plus ou moins familier. Ces textes sont constitués de plusieurs paragraphes comportant des phrases complexes et un vocabulaire spécifique des disciplines scolaires.

Il dégage l'idée principale ainsi que certaines informations essentielles et se sert d'indices linguistiques pour déduire le sens du texte. Il regroupe des informations explicites et relève les principaux éléments qui illustrent la progression dans le texte. Il exprime sa réaction au texte en faisant des liens avec différents textes lus, vus ou entendus.

- L'élève utilise des stratégies et différentes ressources. Avec l'aide de l'enseignant, il décrit sa démarche de lecture et identifie ses forces et ses faiblesses.

\* Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'enseignant des bulletins.

A - B - C - D

- Légende : **A** L'élève dépasse les exigences liées aux tâches.  
**B** L'élève satisfait clairement aux exigences liées aux tâches.  
**C** L'élève satisfait minimalement aux exigences liées aux tâches.  
**D** L'élève est en deçà des exigences liées aux tâches.

## Écrire des textes variés en français

### Pallier 1

L'élève transmet des informations simples et concrètes dans de courts textes constitués de mots ou de phrases simples traitant de sujets familiers et liés à son environnement immédiat.

Il reproduit ou produit des mots avec une orthographe approximative. Il utilise des phrases modèles et en fait varier le contenu à l'aide de mots appris en classe. Il trace lisiblement la plupart des voyelles et consonnes et laisse parfois des espaces entre les lettres et les mots.

- Avec l'aide de l'enseignant, l'élève utilise des stratégies enseignées.

### Pallier 2

L'élève transmet des informations et des idées simples dans de courts textes constitués de phrases juxtaposées et traitant de sujets familiers.

Il construit des phrases simples pouvant être cailloquées sur l'oral et comportant souvent des erreurs pouvant refléter l'influence d'une autre langue. La marque du temps des verbes et les accords dans le groupe nominal sont peu présents. Il emploie un vocabulaire de base et la plupart du temps, l'orthographe correctement les mots appris. Il écrit lisiblement et les espaces entre les mots sont réguliers.

- Avec l'aide de l'enseignant, l'élève utilise des stratégies enseignées et les ressources suggérées.

### Pallier 3

L'élève raconte des expériences ou présente brièvement des événements ou des idées dans de courts textes constitués de phrases parfois reliées entre elles et traitant de sujets familiers.

Il organise ses idées ou des informations dans un texte qui comporte un début, un milieu et une fin. Il produit des phrases simples et bien structurées et se risque à en produire d'autres plus complexes comportant souvent des erreurs. Il emploie quelques marqueurs de relation courants et quelques temps simples pour les verbes usuels. Il effectue certains accords dans le groupe nominal. Il utilise des mots d'usage courant qu'il orthographe correctement la plupart du temps. Il applique des règles de base de la ponctuation.

- L'élève utilise des stratégies enseignées et les ressources suggérées. Avec l'aide de l'enseignant, il répond à des questions sur sa démarche d'écriture.

### Pallier 5

L'élève précise ses idées et les informations dans des textes de longueur variable, constitués de phrases reliées entre elles et traitant de sujets plus ou moins familiers.

Il structure son texte en paragraphes dans lesquels les idées et les informations sont développées. Il produit des phrases de types et de formes variés et emploie divers marqueurs de relation. Il utilise différents temps de verbes et effectue des accords dans le groupe verbal de façon généralement appropriée. Il emploie un vocabulaire relativement étendu et précis.

- L'élève utilise des stratégies et différentes ressources. Il explique sa démarche d'écriture et le choix des stratégies ou des ressources utilisées. Il identifie ses forces et ses faiblesses.

### Pallier 4

L'élève décrit des événements et développe brièvement certaines de ses idées dans des textes de longueur variable, constitués de phrases souvent reliées entre elles et traitant de sujets généralement familiers.

Il organise généralement son texte de manière chronologique ou logique. Il produit des phrases complexes pouvant contenir des erreurs. Il emploie des marqueurs de relation courants et les principaux temps des verbes usuels. Il effectue des accords dans le groupe nominal et parfois dans le groupe verbal. Il emploie des mots précis liés au contexte.

- L'élève utilise des stratégies et différentes ressources. Avec l'aide de l'enseignant, il décrit sa démarche d'écriture et identifie ses forces et ses faiblesses.

### A - B - C - D

- Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

- Légende :
- A** L'élève dépasse les exigences liées aux tâches.
  - B** L'élève satisfait clairement aux exigences liées aux tâches.
  - C** L'élève satisfait minimalement aux exigences liées aux tâches.
  - D** L'élève est en deçà des exigences liées aux tâches.

ANNEXE V

Paliers pour l'évaluation du français – Enseignement secondaire (MELS, 2011 : 12-14)

COMMUNIQUER ORALEMENT EN FRANÇAIS DANS DES SITUATIONS VARIÉES	
<b>Palier 1</b>	<p>Dans des situations de communication simples, l'élève comprend et produit des messages simples comportant des informations de nature personnelle ou liées à son environnement immédiat. Il réagit à des consignes souvent répétées par l'enseignant et interagit avec de l'aide. Il comprend des formules de politesse courantes et y répond de façon appropriée. Il reconnaît et emploie des codes sociaux élémentaires tels que lever la main pour prendre la parole.</p> <p>L'élève produit des énoncés simples formés de quelques mots et utilise des expressions figées ainsi que des phrases mémorisées. Il prononce avec plus ou moins de justesse plusieurs sons du français. Afin de surmonter ses difficultés de communication, il utilise des stratégies, notamment le recours au langage non verbal ou à certains mots de sa langue maternelle.</p>
<b>Palier 2</b>	<p>Dans des situations de communication prévisibles, l'élève comprend et produit des messages simples traitant de sujets familiers et comportant des informations de nature personnelle ou liées à des thématiques abordées en classe. Il réagit de façon généralement appropriée aux consignes formulées par l'enseignant et se fait comprendre de son interlocuteur dans le cadre de brèves interactions.</p> <p>L'élève produit des énoncés simples de longueur variable comportant des erreurs, notamment sur le plan de la morphologie verbale, de la syntaxe et de la prononciation, et pouvant refléter l'influence d'une autre langue. Il emploie des mots de vocabulaire courants ainsi que des marqueurs de relation fréquents pour relier ses idées. Il manifeste sa compréhension en réalisant, dans d'autres contextes, des énoncés déjà entendus. Il recourt à des stratégies telles que la demande d'aide et la paraphrase pour s'assurer de comprendre son interlocuteur et d'être compris par lui.</p>
<b>Palier 3</b>	<p>Dans des situations de communication ou spontanées, l'élève comprend et produit des messages variés traitant de sujets généralement familiers et comportant des informations liées à la culture ou à la société québécoise. Il fait le récit d'expériences ou d'événements passés ou futurs, décrit des situations et exprime brièvement ses idées et ses opinions. Il peut annoncer, soutenir et conclure un échange avec divers interlocuteurs. Il applique des codes sociaux relatifs aux rituels d'interaction, tels que la façon de prendre et de céder la parole, ou encore liés aux formules de politesse, comme l'utilisation du registre de langue approprié à l'interlocuteur. Avec l'aide de l'enseignant, il peut comprendre des messages provenant de documents audio et vidéo tels que des chansons, des films ou des documentaires.</p> <p>L'élève produit des énoncés simples bien structurés et d'autres complexes comportant parfois des erreurs pouvant nuire à la communication. Il énonce généralement bien ses énoncés notamment lorsqu'il relate un événement ou qu'il raconte une histoire. Il prononce les sons et reproduit le rythme et l'intonation propres à la langue française de façon généralement appropriée. Il emploie une variété de mots d'usage courant. Il manifeste sa compréhension en répondant aux propos de ses interlocuteurs et utilise des stratégies comme la reformulation d'un énoncé afin de maintenir la communication. Avec le soutien de l'enseignant, il évalue la qualité de son message en fonction de la situation et de l'intention de communication.</p>
<b>Palier 4</b>	<p>Dans des situations de communication diversifiées, l'élève comprend et produit des messages variés traitant de sujets plus complexes ou moins familiers, pouvant être liés à la culture ou à la société québécoise. Lors d'un travail en équipe ou d'une discussion, il explique son point de vue et fait progresser les échanges avec une certaine aisance.</p> <p>L'élève produit des énoncés simples et complexes qui respectent son intention de communication, même si des erreurs sur le plan de la morphologie verbale et de la syntaxe sont toujours présentes. Il emploie les temps de verbes les plus usuels à l'oral ainsi qu'un vocabulaire de plus en plus étendu composé de mots concrets, de mots abstraits et d'expressions idiomatiques. Il manifeste sa compréhension en ajustant, s'il y a lieu, son message en fonction des réactions de ses interlocuteurs. Il recourt de façon autonome à des stratégies et démontre la capacité de s'autocorriger.</p>
<b>Palier 5</b>	<p>L'élève comprend des messages aux registres de langue variés, transmis à l'aide de différents supports, mais le sens d'expressions typiques de la langue orale ou de certains référents culturels lui échappe encore. Il produit également des messages dont le registre est approprié à la situation et fait progresser aisément les échanges dans le cadre de discussions ou de travail en équipe. Au cours d'une présentation, il fait des descriptions claires, résume des informations simples ou complexes et ajoute des précisions en réponse aux questions posées par ses pairs ou l'enseignant.</p> <p>L'élève produit des énoncés à la forme et au contenu variés qui comportent encore des erreurs, principalement lorsqu'ils sont complexes. Il respecte les éléments prosodiques de la langue, et son discours est généralement fluide. Il s'autocorrige et, avec du soutien, détermine les aspects de ses interactions qu'il lui faut améliorer.</p>
<b>LÉGENDE</b>	
<p>A - L'élève dépasse les exigences associées aux tâches.</p> <p>B - L'élève satisfait clairement aux exigences associées aux tâches.</p> <p>C - L'élève satisfait minimalement aux exigences associées aux tâches.</p> <p>D - L'élève ne satisfait pas aux exigences associées aux tâches.</p>	



## LIRE DES TEXTES VARIÉS EN FRANÇAIS

### Pallier 1

L'élève comprend de courts textes constitués essentiellement de quelques mots ou phrases simples le plus souvent appris à l'oral et dont le vocabulaire et les informations sont liés à son environnement immédiat.

L'élève reconnaît globalement les mots appris en classe. Guidé par l'enseignant, il parvient à décoder les mots déjà entendus grâce aux liens qu'il établit entre les phonèmes et les graphèmes et à en comprendre le sens. Il anticipe également le sens de mots nouveaux à partir d'illustrations et parfois du contexte. Il démontre sa compréhension en répondant à un nombre restreint de questions, en réagissant à des consignes simples, souvent à l'aide d'un exemple, et en réalisant des tâches qui consistent à associer des mots à des images et à repérer des informations explicites dans le texte.

### Pallier 2

L'élève comprend la plupart des informations présentées dans de courts textes suivis ou non suivis à dominante descriptive dont le sujet est familier et les phrases simples. Il comprend le vocabulaire courant utilisé pour décrire des personnes, des objets, des lieux et des actions habituelles.

L'élève repère les mots-clés d'une phrase, d'une consigne ou d'une question et peut déduire le sens de certains mots qui s'apparentent à ceux d'une autre langue qu'il connaît. Il s'appuie également sur des illustrations et sur d'autres indices textuels pour anticiper le contenu du texte. Pour surmonter ses difficultés de compréhension, il utilise, avec une aide plus ou moins soutenue de l'enseignant, des ressources matérielles mises à sa disposition. Il démontre sa compréhension en réalisant des tâches qui consistent à sélectionner des informations explicites dans le texte et à classer des items selon des catégories.

### Pallier 3

L'élève comprend la plupart des informations et des idées exprimées dans des textes à dominante descriptive et narrative, dont le sujet est familier et qui peuvent être liés à la culture ou à la société québécoise. Il comprend un vocabulaire de plus en plus varié lié à de nouvelles thématiques dans des textes de longueur variable dont la majorité des phrases est simple.

L'élève infère le sens de certains mots ou groupes de mots à partir du contexte ou de caractéristiques morphologiques et met en lien le contenu du texte avec ce qu'il connaît déjà sur le sujet. Il reconnaît des procédés courants de reprise de l'information, dont la pronominalisation. Il démontre sa compréhension en répondant à différentes questions, en réagissant à une variété de consignes simples, en réalisant des tâches qui consistent notamment à relever des informations explicites dans des textes non suivis, comme une carte ou un tableau, ou à dégager des informations implicites en s'appuyant sur des indices présents dans le texte. Guidé par l'enseignant, il sélectionne des informations contenues dans des textes lus et les intègre dans ses productions orales ou écrites. Avec une aide soutenue, il fait un retour réflexif sur sa compréhension et sur les stratégies utilisées pour accéder au sens du texte.

### Pallier 4

L'élève comprend la plupart des informations et des idées exprimées dans des textes à dominante descriptive, narrative ou explicative qui traitent de sujets plus ou moins familiers pouvant être liés à la culture ou à la société québécoise. Il comprend des phrases de structures variées, un vocabulaire de plus en plus étendu composé de mots concrets et de mots abstraits ainsi que des consignes complexes, notamment celles qui impliquent plusieurs actions à accomplir ou qui exigent une plus grande connaissance du métalangage.

L'élève repère les séquences descriptives, narratives ou explicatives dans les textes lus et établit des liens entre les idées ou les faits à partir d'organismes textuels. Pour construire le sens du texte, il consulte, de façon autonome et au besoin, une variété de ressources matérielles ainsi que ses pairs, mais a souvent recours à l'enseignant pour l'aider à saisir le sens des expressions idiomatiques et des références culturelles. Il démontre sa compréhension en réalisant des tâches qui consistent à regrouper des informations explicites présentées à divers endroits dans le texte et à dégager des informations implicites en s'appuyant sur ses connaissances et sur ses expériences de lecteur. Il démontre sa capacité à interpréter des informations contenues dans un texte en répondant à des questions qui exigent une réponse généralement courte. En vue de productions orales ou écrites, il sélectionne des informations pertinentes dans divers textes lus. Guidé par l'enseignant, il fait un retour réflexif sur la tâche réalisée et les stratégies mises en œuvre pour y arriver.

### Pallier 5

L'élève comprend la plupart des informations et des idées exprimées dans des textes dont le sujet est peu ou pas familier et qui sont plus complexes sur le plan de la densité de l'information. Le sens de certains éléments liés aux repères culturels lui échappe toutefois encore.

L'élève recourt, de façon autonome, à différentes stratégies pour construire le sens du texte. Il démontre sa capacité à expliquer et à interpréter des informations contenues dans un texte, une carte ou un tableau en répondant à des questions qui exigent une réponse relativement élaborée. Il commente divers aspects du texte et résume ou reformule des informations tirées de divers textes lus en vue de productions orales ou écrites. Il fait un retour réflexif sur la façon dont il planifie, gère et réalise la tâche ainsi que sur la pertinence des stratégies utilisées.

### LÉGENDE

- A - L'élève dépasse les exigences associées aux tâches.
- B - L'élève satisfait clairement aux exigences associées aux tâches.
- C - L'élève satisfait minimalement aux exigences associées aux tâches.
- D - L'élève ne satisfait pas aux exigences associées aux tâches.

## ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS EN FRANÇAIS

### Palier 1

L'élève reproduit ou produit quelques phrases simples et courtes contenant des informations de nature personnelle ou liées à son environnement immédiat.

Dans son texte, l'élève reprend en tout ou en partie des phrases présentées par l'enseignant, réutilisant les structures et le vocabulaire appris en classe. Guidé de façon soutenue, il varie le contenu de ses phrases en substituant des mots ou des groupes de mots dans des phrases modèles.

### Palier 2

L'élève produit de courts textes suivis dans lesquels il décrit, sommairement, des personnes, des objets et des lieux familiers ainsi que des actions habituelles. Dans le cadre de tâches d'écriture dirigée, il s'inspire de modèles de textes présentés par l'enseignant et y intègre de nouvelles connaissances acquises par la lecture et les interactions en classe.

L'élève produit un texte composé d'une suite de phrases pouvant contenir des calques de la langue orale et des traces d'une autre langue qu'il connaît. Il relie des groupes de mots et coordonne des phrases simples avec des marqueurs de relation fréquents et construit quelques phrases complexes en utilisant un subordonnant. Il emploie un vocabulaire courant, et la plupart des mots appris en classe sont bien orthographiés. Il met en pratique des stratégies qui ont fait l'objet d'un modèle soutenu par l'enseignant, comme l'utilisation d'outils de référence pour vérifier le sens ou l'orthographe d'un mot lors de la rédaction de son texte.

### Palier 3

L'élève produit des textes suivis sur des sujets familiers pouvant être liés à la culture ou à la société québécoise et qui comportent des descriptions et des narrations plus ou moins élaborées. Il décrit des situations, fait le récit d'expériences ou d'événements passés ou futurs, et exprime brièvement ses idées et ses opinions. Avec le soutien de l'enseignant, il suit les étapes du processus d'écriture : planification, mise en texte et révision.

L'élève organise son texte en paragraphes et maintient généralement l'unité du sujet dans son texte. Il produit des phrases simples et parfois complexes comportant différents types d'erreurs pouvant nuire à la compréhension, notamment dans le choix des temps verbaux ou dans l'utilisation des référents. Il applique les règles de base de la ponctuation et réalise des accords dans le groupe nominal et dans le groupe verbal. Il introduit dans ses textes de nouveaux mots d'usage courant. Avec du soutien, il utilise des stratégies pour élaborer et réviser son texte telles que la recherche d'idées au moment de la planification et le recours aux outils disponibles lors de la mise en texte et de la révision de sa production. Guidé par l'enseignant, il fait un retour réflexif sur son texte et sur les stratégies utilisées pour le réaliser.

### Palier 4

L'élève produit des textes variés sur des sujets plus ou moins familiers pouvant être liés à la culture ou à la société québécoise et qui comportent des descriptions, des narrations ou des explications. Il sélectionne des informations tirées de diverses sources pour élaborer son texte. Avec un soutien ponctuel, il suit les étapes du processus d'écriture.

L'élève structure son texte en recourant à des procédés propres aux séquences descriptives, narratives et explicatives. Il respecte l'intention de communication proposée et utilise des organisateurs textuels afin d'assurer la cohésion de son texte. Il produit des phrases simples et complexes de type et de forme variés qui comportent parfois des erreurs et utilise les modes et les temps verbaux les plus usuels, selon les exigences de la situation. Il réalise la plupart des accords dans le groupe nominal et applique des règles de ponctuation. Il emploie un vocabulaire de plus en plus étendu composé de mots concrets et de mots abstraits, et a recours à des ressources variées pour en vérifier l'orthographe. Guidé par l'enseignant, il fait un retour réflexif sur la tâche et sur sa production. Il évalue, par exemple, sa capacité à planifier les étapes de production de son texte ou la pertinence de son plan au regard de l'organisation des idées et de la structure du texte.

### Palier 5

L'élève produit une variété de textes plus complexes sur le plan de l'organisation et de la densité de l'information. Il présente des idées et des informations de façon détaillée et justifie son opinion dans des textes caractérisés par un style plus personnel. Il peut reformuler ou résumer les informations tirées d'un document et les intégrer à son propre texte.

L'élève développe ses idées et les fait progresser dans des paragraphes et des textes bien organisés. Il utilise différentes structures de phrases complexes comportant encore des erreurs, mais qui affectent rarement la compréhension. Avec une aide ponctuelle, il recourt à des stratégies pour réviser et améliorer le contenu de son texte : il ajoute des détails ou retranche des informations redondantes afin de clarifier le sens de celui-ci. Il fait un retour réflexif sur la qualité de sa production et sur la pertinence des stratégies utilisées.

### LÉGENDE

- A - L'élève dépasse les exigences associées aux tâches.
- B - L'élève satisfait clairement aux exigences associées aux tâches.
- C - L'élève satisfait minimalement aux exigences associées aux tâches.
- D - L'élève ne satisfait pas aux exigences associées aux tâches.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGHASI SORKHABI, L. (2009). *L'intégration socio-scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents iraniens à Montréal*. Thèse de doctorat. Faculté des études supérieures, Université de Montréal. Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4253/Aghasi-sorkhabi\\_lida\\_2010\\_these.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4253/Aghasi-sorkhabi_lida_2010_these.pdf).
- ANCTIL, P (2005). « Défi et gestion de l'immigration internationale au Québec ». *Cités*, 31(23), 43-55. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-cites-2005-3-page-43.htm>.
- ARMAND, A. (1992). *La séquence didactique en français*. Toulouse : Bertrand-Lacoste.
- ARMAND, F. (2000). « Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde ». *La revue Canadienne des langues vivantes*, 56(3), 469-495. Repéré à <https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.56.3.469>.
- ARMAND, F. (2005). « Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n2-rse1040/012764ar/>.
- ARMAND, F., GAGNE, J., DE KONINCK, Z. ET DUTIL, C. (2005). « Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démologique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(1), 7-26. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/viewFile/19778/21499>.
- ARMAND, F. (2009). « Faciliter le développement du langage oral, en français langue, chez les élèves allophones au préscolaire ». *Vie pédagogique*, 152. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD\\_3](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_3).
- ARMAND, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. Montréal : Direction des Services aux Communautés Culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à [http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles\\_et\\_Documentation/Modeles-de-service/Rapports/armand-synthese-8-ecoles-rapport-2011.pdf](http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/Modeles-de-service/Rapports/armand-synthese-8-ecoles-rapport-2011.pdf).

- ARMAND, F. (2015). *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives*. Rapport de recherche FRQSC. 40 p. Repéré à [www.frqsc.gouv.qc.ca](http://www.frqsc.gouv.qc.ca).
- ARVISAIS, O. ET CHARLAND, P. (2015). « Enjeux éducationnels, curriculum et langue d'enseignement dans les camps de réfugiés : État des connaissances et perspectives de recherche ». *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 6(2), 87-93. Repéré à <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30694/pdf>.
- ARVISAIS, O. (2017). « L'école au Canada pour les jeunes réfugiés ». *Salons*, (4), Repéré à [salons.erudit.org](http://salons.erudit.org). Consulté le 28 novembre 2017. Repéré à <https://salons.erudit.org/2017/08/29/lecole-au-canada-pour-les-jeunes-refugies/>.
- ASTOLFI, J.P., GINSBURGER-VOGEL, Y. ET TOUSSAINT, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck.
- BATAILLE, P., MC ANDREW, M. ET POTVIN, M. (1998). « Racisme et antiracisme au Québec: analyse et approches nouvelles ». *Cahiers de recherches sociologiques*, (31), 115-144. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/crs/1998-n31-crs1517916/1002391ar/>.
- BAKER, J. (2006). « Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school ». *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229. Repéré à <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000215>.
- BAKSHAEI, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques*. Thèse de doctorat. Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10117>.
- BELANGER, M.-È. (2017). « Pour une intégration efficace de l'oral dans l'enseignement du français aux élèves allophones ». *Correspondance*. 9 p. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pour-une-integration-efficace-de-loral-dans-lenseignement-du-francais-aux-eleves-allophones/>.



- BENAYED, M. ET VERREMAN, A. (2011). « ENT, apprentissage collaboratif et différenciation pédagogique : une possible symbiose ? ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 191-202. doi:10.3917/nras.055.0191.
- BLACKWELL, D. ET MELZAK, S. (2000). *Far from the battle but still at war: Troubled refugee children in school*. Child psychotherapy trust. 23 p. Repéré à <http://www.understandingchildhood.net/documents/22Farfromthebattle.pdf>.
- BLANCHET, A. ET GOTMAN, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes – L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- BOREL-MAISONNY, S. (1985). *Langage oral et écrit*, Tome 1. Pédagogie des notions de base – Étude expérimentale et applications pratiques. Delachaux et Niestlé Éditeurs.
- BORRI-ANADON, C. (2016). « Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité » dans Potvin, M. Magnan, M-O. et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation – Théorie et pratique*. Québec : Fides Éducation.
- BOUTEYRE, E. (2004). Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants. Paris : Dunod.
- BOUTIN, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CSCN ET MÉA (S. D.). *Enseigner aux élèves réfugiés en situation de grand retard scolaire*. Repéré le 17 septembre 2018 à [www.enseignerauxrefugies.ca](http://www.enseignerauxrefugies.ca).
- CHARTRAND, S-G. (2015). « Entretien avec Suzanne-G. Chartrand » dans Djaouida Hamdani, K. et Lahcen, E. (2016). *Voies multiples de la didactique du français – Entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné suivie d'un exemple de la transposition didactique*. (2e éd.). Grenoble : La pensée sauvage.

- CHEVALLARD, Y. ET JOHSUA, M.-A. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné suivi de Un exemple d'analyse de la transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage éditions.
- CHISS, J-L., DAVID, J. ET REUTER, Y. (2005). *Didactique du français – Fondements d'une discipline*. IUFM, CAPES Lettres modernes. Hautes Écoles Pédagogiques. Belgique : De Boeck Université.
- CHISS, J-L. (2015). « Entretien avec Jean-Louis Chiss » dans Djaouida Hamdani, K. et Lahcen, E. (2016). *Voies multiples de la didactique du français – Entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- COELHO, E. (2012). « Multilingualism in Ontario, Canada : An Educational Perspective » dans D. Rodríguez-García (dir.). *Managing Immigration and Diversity in Canada : A Transatlantic Dialogue in the New Age of Migration*. Montréal : McGill Queen's University Press.
- COLLIN, S., KARSENTI, T., FRECHETTE, S., MURATAJ, V. ET FLEURY, R. (2011). « Les élèves allophones au Québec : le FLS revisité ? ». *Québec français*, (163), 52-53. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2011-n163-qq1823256/65417ac/>.
- COMITE DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTREAL (2012). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- CONNE, F. (1986). *La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième année de l'école primaire*. Thèse de doctorat. Université de Genève. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01066233/document>.
- CONSEIL CANADIEN POUR LES REFUGIES. (2010). *Réfugiés et Immigrants : un glossaire*. 2 p. Repéré à <http://ccrweb.ca/fr/glossaire>.
- COTE, É. (1998). *Pratiques d'évaluation des apprentissages et engagement de l'élève par rapport à la matière qui lui est enseignée*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval. Repéré à [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net).

- CSCN ET MÉA (S.D.). *Enseigner aux élèves réfugiés en situation de grand retard scolaire*. Consulté le 29 septembre 2018. Repéré à [www.enseignerauxrefugies.ca](http://www.enseignerauxrefugies.ca).
- CSE (1998). *L'école, une communauté éducative – Voies de renouvellement pour le secondaire*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- CSE (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves – S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation du loisir et du sport. Québec : Gouvernement du Québec.
- CUMMINS, J. (2001). « La langue maternelle des enfants bilingues – Qu'est-ce qui est important dans leurs études ». *Sprogforum*, (19), 15-20. Repéré à <http://www.famillelanguescultures.org/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues-1.pdf>.
- DASEN, P. ET PERREGAUX, C. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? Raisons éducatives*. Louvain-la-Neuve. Belgique : De Boeck Université.
- DAVIDSON, A., J., GEST, S., D., ET WELSH, J., A. (2010). « Relatedness with teachers and peers during early adolescence : an integrated variable-oriented and person-oriented approach ». *Journal of school psychology*, 48(6), 483-510. Repéré à <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440510000592>.
- DAVOU, B. ET WIDDERSHOVEN-ZERVAKIS, M.A. (2004). « Effects of mourning on cognitive processes ». *Educational and child psychology*, 21(3), 61-74. Repéré à [http://www2.media.uoa.gr/davou/imageup/28\\_Effects\\_of\\_Mourning.pdf](http://www2.media.uoa.gr/davou/imageup/28_Effects_of_Mourning.pdf).
- DECAPUA, A. ET MARSHALL, H.W. (2011). « Reaching ELLS at risk : Instruction for students with limited or interrupted formal education ». *Preventing School Failure*, 55(1), 35-41. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=EJ903741>.
- DE KONINCK, Z. ET ARMAND, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport public. Repéré à <https://www.ceetum.umontreal.ca/en/news/publications/publications/portrait-des-services-daccueil-et-dintegration-s/>.

- DE KONINCK, Z. ET ARMAND, F. (2012a). « Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? ». *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/du/2012-v12-n1-du0880/1019212ar/>.
- DEMERS, D. ET SIROIS, G. (2010). *La différenciation pédagogique – Enseigner en fonction des styles d'apprentissage et de la mémoire*. Adapté de Nunlez. 2007. *Differentiated instruction for the high school*. Californie, Corwin Press.
- DE ROBERTIS, C. ET PASCAL, H. (1987). *L'intervention collective en travail social : l'action auprès des groupes et des communautés*. Paris : Éditions du Centurion.
- DESLAURIERS, J-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.
- DORE-COTE, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf>.
- DRYDEN-PETERSON, S. (2011). *Refugee Education : A Global Review*. Genève : The UN Refugee Agency.
- DRYDEN-PETERSON, S., BELLINO, M. J. ET CHOPRA, V. (2015). Conflict : Education and Youth. Dans Wright, J. D. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 2e édition, 632–638. Oxford : Elsevier. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B978008097086864120X>.
- DYREGROV, A. (2004). « Educational consequences of loss and trauma ». *Educational and child psychology*, 21(3), 77-84. Repéré à [http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Dyregrov\\_Educational\\_consequences\\_of\\_loss\\_and\\_trauma\\_2004.pdf](http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Dyregrov_Educational_consequences_of_loss_and_trauma_2004.pdf).
- EL KAROUNI, S. (2012). « L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène : Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels ». *Recherches et éducatives*, (7), 149-165. Repéré à <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/1435>.

- FEVRIER, G. (2009). *Dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide du roman migrant, Passages, d'Émilie Olivier : une recherche développement*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6479>.
- FISHER, C. B., WALLACE, S. A. ET FENTON, R. E. (2000). « Discrimination distress during adolescence ». *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 679-695. Repéré à <http://psycnet.apa.org/record/2000-14451-005>.
- FORTIN, M-F. ET GAGNON, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche – Méthodes quantitatives et qualitatives*. 3e édition. Montréal : Chenelière éducation.
- GAGNE, J. (2004). *Développement des habiletés langagières orales de décontextualisation chez des élèves allophones sous-scolarisés*. Thèse de doctorat. Université Laval. Québec. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/35219871\\_Developpement\\_des\\_habilites\\_langagieres\\_orales\\_de\\_decontextualisation\\_chez\\_des\\_eleves\\_allophones\\_sous-scolarisés\\_microforme](https://www.researchgate.net/publication/35219871_Developpement_des_habilites_langagieres_orales_de_decontextualisation_chez_des_eleves_allophones_sous-scolarisés_microforme).
- GAGNON, Y.C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. 2e édition. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GAHUNGU, A., GAHUNGU, O. ET ETLUSENO, F. (2011). « Educating culturally displaced students with truncated formal education (CDS-TFE) : the case of refugee students and challenges for administrators, teachers, and counselors ». *International journal of educational leadership*, 6(2), 19 p. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973832.pdf>.
- GIBBONS, P. (2006). « Steps for planning an integrated program for ESL learners in mainstream classes » dans McKay, P. *Planning and teaching creatively within a required curriculum for school-age learners*. Virginia : TESOL Inc.
- GIBBONS, P. (2009). *English learners academic literacy and thinking : learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- GIGUERE, D. (2015). « Accueil des réfugiés syriens en Ontario » Note de service. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2 p. Repéré à [http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/dec2015/syrian\\_refugees\\_program\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/dec2015/syrian_refugees_program_fr.pdf).

- GONÇALVES, M. (2010). *Enseignement du français aux élèves allophones, classes ordinaires et classes d'accueil*. Mémoire de maîtrise. Université de Genève, Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:11838>.
- HALTE, J.-F. (1992). *La Didactique du français*. Coll. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- HALTE, J.-F. (1998). *La Didactique du français*. Coll. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- HATCHUEL, F. (2004). *Savoir apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- HUBERMAN, A. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- ISQ (2016). *Le bilan démographique du Québec – Édition 2016*. Québec : Gouvernement du Québec. 172 p. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2016.pdf>.
- ISQ (2017). *Le bilan démographique du Québec – Édition 2017*. Québec : Gouvernement du Québec. 176 p. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan-demographique.html>.
- KANOUTE, F. (2002). « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal ». *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n1-rse552/007154ar/>.
- KANOUTE, F., VATZ LAAROUSSI, M., RACHEDI, L. ET TCHIMOU DOFFOUCI, M. (2008). « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n2-rse2553/019681ar/>.
- KARWERA, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi en association avec Université du Québec à Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/4987/1/D2318.pdf>.

- KIRK, J. (2002). *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*. Conseil scolaire de l'île de Montréal. 64 p. Repéré à [https://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/enfants\\_guerre.pdf](https://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/enfants_guerre.pdf).
- LAMPRON, J. (2010). *La relation enseignant-élève telle que perçue par l'enseignant et par l'élève et ses liens avec l'adaptation sociale de l'enfant à la maternelle*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/3684/1/M11677.pdf>.
- LANGLADE, G. (2001). « Et le sujet lecteur dans tout ça ? ». *Enjeux*, 51-62.
- LAROUCHE, É. (2016). *École, identification et négociation des frontières ethniques : une étude de cas sur les jeunes de la 2e génération issue de l'immigration à Montréal*. Mémoire de maîtrise. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18607>.
- LAURIN, V. (2015). *Proposition d'un dispositif didactique axé sur l'activité fictionnalisante du sujet lecteur adolescent dans le but de développer sa conscience historique par la lecture du roman historique*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/7641/1/030933569.pdf>.
- LEBLANC, C. (2008). *Développement d'un dispositif didactique portant sur la lecture littéraire d'un roman par les élèves du deuxième cycle du secondaire intégrant une dimension culturelle en classe de français*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/1304/1/030033818.pdf>.
- LEE, S. (2002). « Learning « America » : Hmong American high school students ». *Education and Urban Society*, 34, 233-246. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=EJ642307>.
- LEE, K. (2017). « Using collaborative strategic reading with refugee English language learners in an academic bridging program ». *TESL Canada journal*, 33, 97-108. Repéré à <https://doi.org/10.18806/tesl.v33i0.1248>.
- MACE, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec : Presses de l'Université Laval.

- MAGNAN, M-O., PILOTE, A., VIDAL, M. ET COLLINS, T. (2016). « Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires » dans Potvin, M. Magnan, M-O. et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation – Théorie et pratique*, Québec : Fides Éducation.
- MARTEL L. ET D'AOUST, C. (2016). *L'immigration permanente et temporaire au Canada de 2012 à 2014*. Rapport sur l'état de la population du Canada, (91), 14 p. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-209-x/2016001/article/14615-fra.htm>.
- MARTINEAU, S. (2005). « L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites ». *Recherches qualitatives*, Hors série (2), Actes du colloque *L'instrumentation dans la collecte des données*, 13 p. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/SMartineau%20H52-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20H52-issn.pdf).
- MAYER, R. ET OUELLET, P. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin.
- MC ANDREW, M. ET POTVIN, M. (1996). *Le racisme au Québec : éléments d'un diagnostic*. Québec : MAICC, Éditeur officiel du Québec.
- MC ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école: Le débat québécois dans une perspective comparative*. Québec : Les presses de l'université de Montréal.
- MC ANDREW, M. ET L'EQUIPE DU GRIES. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- MC ANDREW, M. ET AUDET, G. (2016) « La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social » dans Potvin, M. Magnan, M-O. et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation – Théorie et pratique*. Québec : Fides Éducation.
- MC ANDREW, M. ET BAKHSHEI, M. (2016). « La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis » dans Potvin, M. Magnan, M-O. et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation – Théorie et pratique*. Québec : Fides Éducation.



- MCBRIEN, J. L. (2009). « Educational needs and barriers for refugee students in the United States : A review of the literature ». *Review of educational research*, 75(3), 329-364. Repéré à l'URL: <http://www.jstor.org/stable/3515985>.
- MEEHAN, B. T., HUGHES, J. N. ET CAVELL, T. A. (2003). « Teacher-student relationships as a compensatory resources for aggressive children ». *Child development*, 74(4), 1145-1157. Repéré à <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>.
- MEES (2015). « Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? ». *Bulletin statistique de l'éducation*, (43). 24 p. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/BulletinStatistique43\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf).
- MELS (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec. 66 p. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/immigration\\_fr\\_460758.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/immigration_fr_460758.pdf).
- MELS (2006a). « Intégration linguistique, scolaire et sociale ». *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, Premier cycle*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2007). « Intégration linguistique, scolaire et sociale ». *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire deuxième cycle*, Domaine des langues, Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des langues – Français langue d'enseignement, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2011). *Paliers pour l'évaluation du français – Enseignement secondaire, Intégration linguistique, scolaire et sociale*, Québec : Gouvernement du Québec.

- MELS (2014). *Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire*. Accueil et intégration des élèves issus de l’immigration et éducation interculturelle, Québec : Gouvernement du Québec. 14 p. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration\\_1\\_PortraitEleves.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf).
- MELS (2014a). *Entrevue initiale*. Accueil et intégration des élèves issus de l’immigration au Québec, Québec : Gouvernement du Québec, 24 p. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/Accueil\\_Eleves\\_Immigration\\_Entrevue\\_initiale\\_Francais\\_S\\_FR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Accueil_Eleves_Immigration_Entrevue_initiale_Francais_S_FR.pdf).
- MELS (2014b). *Organisation des services*. Cadre de référence, Accueil et intégration des élèves issus de l’immigration au Québec, Québec : Gouvernement du Québec, 23 p. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration\\_2\\_OrganisationServices.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf).
- MELS (2014c). « Intégration linguistique, scolaire et sociale ». *Programme de formation de l’école québécoise – Enseignement primaire*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2014d). *Paliers pour l’évaluation du français – Enseignement primaire*, Intégration linguistique, scolaire et sociale, Québec : Gouvernement du Québec.
- MENDEL, G. (1998). *L’acte est une aventure*. Paris : La Découverte.
- MENDENHALL, M., BARTLETT, L. ET GHAFAR-KUCHER, A. (2017). « “If You Need Help, They Are Always There for Us”: Education for Refugees in an International High School in NYC ». *Urban review: Issues and ideas in public education*, 49(1), 25 p. Repéré à <http://psycnet.apa.org/record/2016-60451-001>.
- MÉO (2016). « Appuyer les élèves issus de familles de réfugiés – Un cadre pour une pratique réflexive ». *Accroître la capacité*. Édition spéciale, (45), 8 p. Repéré à [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/cbs\\_refugees\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/cbs_refugees_fr.pdf).

- MEQ (1998). *Une école d'avenir – Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Prendre le virage du succès. Québec : Gouvernement du Québec. 49 p. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle\\_UneEcoleAvenir\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf).
- MESSIER, M. (1997). *Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants : une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal. Repéré à <https://bibliomontreal.uqam.ca/bibliographie/notice/BZ6CNKX8>.
- MIDI (2014). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes 2009-2013*. Québec : Gouvernement du Québec. 100 p. Repéré à [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits\\_categories\\_2009-2013.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2009-2013.pdf).
- MIDI (2016). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec, 4e trimestre et année 2015*. Québec : Gouvernement du Québec. 9 p. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-2015trimestre4-ImmigrationQuebec.pdf>.
- MIDI (2016a). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2017*. Québec : Gouvernement du Québec. 16 p. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Plan-immigration-2017.pdf>.
- MIDI (2018). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec – 1<sup>er</sup> trimestre 2018*. Québec : Gouvernement du Québec. 14 p. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-2018trimestre1-ImmigrationQuebec.pdf>.
- MUNDY, K. E. ET DRYDEN-PETERSON, S. (EDS.). (2011). *Educating children in conflict zones: research, policy, and practice for systemic change – A tribute to Jackie Kirk*. New York : Teachers College Press.

- OFFICE QUEBECOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (2017). *Langue et éducation au Québec – Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. L'Office, 22 p. Repéré à [https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331\\_etude1.pdf](https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331_etude1.pdf).
- OLSEN, L. (2000). « Learning English and learning America : Immigrants in the eye of a storm ». *Theory into Practice*, 39, 196-202. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=EJ617215>.
- OLSSON, C., BOND, L., BURNS, J.M., VELLA-BRODRICK, D.A. ET SAWYER, S.M. (2003). « Adolescent resilience : a concept analysis ». *Journal of adolescent*, 26(1), 1-11. Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12550818>.
- ORTIZ, E. (2003). *Research findings from games involving basic fact operations and algebraic thinking at a PDS*. Communication présentée à Annual Holmes partnership conference. Washington.
- OUELLET, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur : Développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski et Université de Toulouse II – Le Mirail en association avec l'Université du Québec à Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/4675/1/D2324.pdf>.
- PAILLÉ, P. ET MUCCIELLI, A. (2012) *l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- PAINCHAUD, G., D'ANGLEJAN, A., ARMAND, F. ET ETJESAK, M. (1993). « Diversité culturelle et littératie » dans Mc Andrew, M. (dir). *Pluralisme et éducation*. Perspectives québécoises. Repères, Essais en éducation, 15, 77-94. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n2-rse1851/031729ar/>.
- PERRAUDEAU, (1997). *Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école*. Paris : Armand Colin Éditeurs.
- PERRENOUD, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Pédagogies. Paris : ESF Éditeur.

- PINSONNEAULT, G. (2005). « L'évolution de la composition du mouvement d'immigration au Québec au cours des dernières décennies ». *Santé, société et solidarité*, (1), 49-65. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/oss\\_1634-8176\\_2005\\_num\\_4\\_1\\_1022](https://www.persee.fr/doc/oss_1634-8176_2005_num_4_1_1022).
- POTVIN, M. ET PILOTE, A. (2016). « Les rapports ethniques et les processus d'exclusion » dans Potvin, M. Magnan, M-O. et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation – Théorie et pratique*. Québec : Fides Éducation.
- RACHEDI, L. ET VATZ LAAROUSSI, M. (2016). « Les processus migratoires : revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines » dans Potvin, M. Magnan, M-O. et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation – Théorie et pratique*. Québec : Fides Éducation.
- ROUSSEAU, C., DRAPEAU, A. ET ELLEN, C. (1996) « School performance and emotional problems in refugee children ». *American Journal of Orthopsychiatry*, 6(2), 239-251. Repéré à [https://www.researchgate.net/profile/Cecile\\_Rousseau2/publication/14044581\\_School\\_Performance\\_and\\_Emotional\\_Problems\\_in\\_Refugee\\_Children/links/54ef5b7d0cf2432ba6567820/School-Performance-and-Emotional-Problems-in-Refugee-Children.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cecile_Rousseau2/publication/14044581_School_Performance_and_Emotional_Problems_in_Refugee_Children/links/54ef5b7d0cf2432ba6567820/School-Performance-and-Emotional-Problems-in-Refugee-Children.pdf).
- ROSIER, J-M. (2002). *La didactique du français*. Coll. Que sais-je ? Paris : Presses Universitaire de France.
- ROXAS, K. C. (2011). « Creating communities: working with refugee students in classrooms ». *Democracy and Education*, 19(2), 8 p. Repéré à <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=home>.
- ROY, S. (2003). « L'étude de cas » dans Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données*. 4e édition. 159-184. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROY, S. (2016). « L'étude de cas » dans Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données*. 6e éditions. 195-221. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- SAVOIE-ZAJC, L. (2003). « L'entrevue semi-dirigée » dans Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données*. 293-316. 4e édition. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). « La recherche qualitative/interprétative en éducation » dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *La recherche en éducation : étapes et approches*. 123-150. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2016). « L'entrevue semi-dirigée » dans Gauthier, B. et Bourgeois, I. *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données*. 6<sup>e</sup> éditions. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SCHEUWLY, B. (2008). « De l'utilité de la « transposition didactique » » dans Chiss, J-L., David, J. et Reuter, Y. *Didactique du français, Fondements d'une discipline*. 47-59. Bruxelles : De Boeck Université.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. ET GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck.
- SINCLAIR, M. (2001). « Education in emergencies » dans Crisp, J. Talbot, C. et Cipollone, D.B. *Learning for a future: Refugee education in developing countries*. 1-84. Lausanne : United Nations Publications.
- STEINBACH, M., VATZ-LAAROUSSI, M. ET POTVIN, M. (2016). « Accueillir des jeunes réfugiés en région : la formation générale aux adultes comme alternative scolaire ? ». *Alterstice*, 5(2), 99-108. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2015-v5-n2-alterstice02541/1036695ar/>.
- STEWART, M. ET MARY, A. (2015). « “My journey of Hope and Peace”: Learning from adolescent refugees' lived experiences ». *Journal of adolescent and adult literacy*, 59(2), 149-159. Repéré à <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/jaal.445>.
- STATISTIQUE CANADA (2017). *Mobilité des immigrants déclarants*. Consulté le 9/12/2017. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=4310003501>.

- TARAKDJIAN, É. (2011). *Évaluation des apprentissages – Théories et Pratiques*, Des connaissances au développement des compétences. Victoriaville : Les Éditions Molières.
- TETREAUULT, S. (2014). « Entretien de recherche » dans Tétreault, S. et Guillez, P. *Guide pratique de recherche en réadaptation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- THOMAS, W.P. ET COLLIER, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington : Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs.
- THOUIN, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions Multimondes.
- TONEV, R. (2010). *L'arrivée massive des immigrants adultes au Québec et l'enseignement du français langue seconde*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/1620/1/030165690.pdf>.
- TRAN, D. ET HODGSON, B. R. (2015). « Meeting the Needs of Refugee and Immigrant Students and Families in a Culturally Responsive Way ». *Voices in urban education*, (41), 7-15. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074917.pdf>.
- TRUDEL, L., SIMARD, C. ET VONARX, N. (2007). « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? ». *Recherches qualitatives*, (5), 38-45.
- TRUEBA, H. T., JACOBS, L. ET KIRTON, E. (1990). *Cultural conflict and adaptation : The case of Hmong children in American society*. New York : Falmer Press.
- UNHCR. (2014). *Global trends: Forced displacement in 2014*. Repéré à <http://unhcr.org/556725e69.html>.
- UNHCR. (2016). *Missing out: Refugee education in crisis*. UNHCR, 48 p. Repéré à <http://www.unhcr.org/57d9d01d0>.
- VAN DER MAREN, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- VAN DER MAREN, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

- VIRAT, M. (2014). « Vers une conception de l'élève-sujet : la relation enseignant-élève en dispositif relais ». *Éducation et socialisation*. (36), Repéré à <http://journals.openedition.org/edso/1010>. Consulté le 11 janvier 2018.
- VIRAT, M. (2014a). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivation, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry – Montpellier III. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076/document>.
- WEEKES, T., PHELAN, L., MACFARLANE, S., PINSON, J. ET FRANCIS, V. (2011). « Supporting successful learning for refugee students : The classroom connect project ». *Issues in Educational Research*, 21(3), 310-329. Repéré à <http://iier.waier.org.au/iier21/weekes.pdf>.
- WENTZEL, K. R. (2012). « Teacher-student relationships and adolescent competence at school » dans Wubbels, T., Den Brok, P., Van Tartwijk, J. et Levy, J. *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research*. 19-36. Rotterdam : Sense.
- WILKINSON, L. (2001). *The integration of refugee youth in Canada*. Thèse de doctorat, Department of sociology. University of Alberta. Repéré à <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ60357.pdf>.
- WILSON, H. K., Pianta, R. C. ET Stuhlman, M. (2007). « Typical Classroom Experiences in First Grade : The Role of Classroom Climate and Functional Risk in the Development of Social Competencies ». *The elementary school journal*, 108(2), 81-96. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/232475187\\_Typical\\_Classroom\\_Experiences\\_in\\_First\\_Grade\\_The\\_Role\\_of\\_Classroom\\_Climate\\_and\\_Functional\\_Risk\\_in\\_the\\_Development\\_of\\_Social\\_Competencies](https://www.researchgate.net/publication/232475187_Typical_Classroom_Experiences_in_First_Grade_The_Role_of_Classroom_Climate_and_Functional_Risk_in_the_Development_of_Social_Competencies).
- WINDLE, J. ET MILLER, J. (2012). « Approaches to teaching low literacy refugee-background students ». *Australian journal of language and literacy*, 35(3), 317-333. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/285663356\\_Approaches\\_to\\_teaching\\_low\\_literacy\\_refugee-background\\_students](https://www.researchgate.net/publication/285663356_Approaches_to_teaching_low_literacy_refugee-background_students).
- YIN, R. (2003). *Case study research* (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.



- YOU, S. ET SHARKEY, J. (2009). « Testing a developmental-ecological model of student engagement : a multilevel latent growth curve analysis ». *Éducational psychology*, 29(6), 659-84. Repéré à <https://doi.org/10.1080/01443410903206815>.
- ZHOU, M. ET BANKSTONI II, C. L. (2000). « The biculturation of the Vietnamese student ». *Clearinghouse on Urban Education*, 152, 1-7. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439185.pdf>.
- ZHOU, M. (2001). « Straddling different worlds : The acculturation of Vietnamese refugee children » dans Rumbaut, R. et Portes, A. *Ethnicities : children of immigrants in America*. Berkeley : University of California Press.