



Université du Québec
à Rimouski

**CROYANCES DES PERSONNES ENSEIGNANTES À
L'ÉGARD DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN
DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE
BILINGUES**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© EVE-LYNE LECLERC

Octobre 2023

Composition du jury :

Sylvain Letscher, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Edith Jolicoeur, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Marianne Paul, codirectrice de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières

Corina Borri-Anadon, examinatrice externe, Université du Québec à Trois-Rivières

Dépôt initial le 27 juin 2023

Dépôt final le 16 octobre 2023

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 autrice, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'autrice 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'autrice 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 Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'autrice à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'autrice conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont elle possède un exemplaire.

À Christian, mon mari, pour sa compréhension et son soutien tout au long de ce parcours ; à mes enfants, Charles, Jamie, Louis et Théodore, qui ont su accepter les indisponibilités de leur mère tout en célébrant ses réussites.

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas été possible sans la présence de plusieurs personnes précieuses dans mon cheminement. D'abord, merci à mon mari, Christian, et à mes enfants, Charles, Jamie, Louis et Théodore, à qui je dédie ce mémoire. C'est dans les petites actions journalières que l'on reconnaît les plus grands encouragements. Un grand merci à mes parents, Roger et Suzanne, qui ont su inculquer en moi les valeurs qui me portent aujourd'hui. Je tiens aussi à remercier mes beaux-parents, Diane et Charles-André, pour leur grande disponibilité afin de rendre mon quotidien un peu moins chaotique. Merci à mon frère, Dominique, et à sa famille, avec qui je peux décrocher quand j'en ai besoin et avec qui les moments passés ensemble sont toujours inoubliables. Merci à mes amies et les autres membres de ma famille pour les fous rires, les activités qui m'ont fait sortir de la routine et les marques d'intérêt envers ma recherche. Merci aussi aux personnes étudiantes de la maîtrise en éducation, cohorte de 2021, avec qui les échanges étaient vrais, enrichissants et souvent très drôles. Un merci tout spécial à Monica et Sébastien qui m'ont accompagné jusqu'à la ligne d'arrivée. Merci au corps professoral de l'UQAR avec qui j'ai eu la chance d'avancer dans mon parcours et avec qui j'ai énormément appris : Geneviève Therriault, Frédéric Deschenaux et Joane Deneault. Merci aussi au centre d'aide à la réussite pour leur aide tout au long du parcours, que ce soit pour améliorer un texte ou pour du soutien technique.

Un profond merci aux personnes enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans leur grande générosité, rien de cette recherche n'aurait été possible.

Finalement, je tiens à remercier de tout mon cœur mes directions de recherche, Edith Jolicoeur et Marianne Paul, pour leur grande disponibilité, leur générosité hors pair, leurs critiques constructives et leur sensibilité. J'ai reçu un encadrement à faire rêver bien des personnes étudiantes de cycles supérieurs. Merci !

RÉSUMÉ

Selon Levin (2015), les pratiques enseignantes sont guidées par les croyances des personnes enseignantes, bien que ces croyances ne s'arriment pas toujours aux connaissances scientifiques (Arnett et Mady, 2018b; Howard et al., 2021; Lucas et al., 2015). Cette incohérence peut compromettre les apprentissages des élèves (Kiely et al., 2015) et influencer leur réussite scolaire, surtout quand il s'agit d'élèves provenant de groupes marginalisés comme ceux issus de l'immigration (Lucas et al., 2015). Comme bien des régions, le Bas-Saint-Laurent devient de plus en plus diversifié, avec 78 écoles sur 85 comptant des élèves issus de l'immigration (Borri-Anadon et Hirsch, 2021). À ces élèves, s'ajoutent d'autres élèves utilisant plus d'une langue dans leur quotidien, sans toutefois être issus de l'immigration. En parallèle, le taux d'élèves HDAA augmente dans toute la province (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2021). En conséquence, les personnes enseignantes sont progressivement amenées vers une nouvelle réalité, celle d'enseigner à des élèves HDAA bilingues. Il convient donc de se demander : « Quelles sont les croyances des personnes enseignantes à l'égard des EHDAA bilingues ? », l'objectif général de ce mémoire étant de décrire ces croyances. Neuf personnes enseignantes du primaire et du secondaire ayant une expérience auprès d'au moins un élève bilingue HDAA, ou soupçonné HDAA, dans un centre de services scolaire du Bas-Saint-Laurent ont été recrutées pour cette recherche qualitative. Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) a été effectuée sur leurs verbatims obtenus par le biais d'entretiens semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2021). Les résultats montrent que les croyances des personnes enseignantes interrogées sont hétérogènes et parfois conflictuelles quant au bilinguisme des élèves HDAA. Ainsi, certaines croyances s'arriment avec les connaissances scientifiques, par exemple, les personnes rencontrées croient qu'il est important d'être exposé à une langue pour permettre son apprentissage, que le bilinguisme offre un éventail plus grand d'opportunités et que la conservation de la langue maternelle est importante. En revanche, d'autres croyances, sans être répandues à toutes les personnes participantes, véhiculent des croyances erronées persistantes entourant le bilinguisme, soit que la langue de scolarisation devrait être parlée à la maison, que le HDAA pourrait être une barrière pour le bilinguisme, que le bilinguisme pourrait être au-delà des compétences d'un élève HDAA, ou qu'un élève pourrait avoir trop de langues à apprendre.

Mots-clés : croyances, enseignants, élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, bilinguisme, plurilinguisme, élèves, apprenant la langue de scolarisation, élèves issus de l'immigration, éducation

ABSTRACT

According to Levin (2015), teaching practices are guided by teachers' beliefs, although these beliefs do not always align with scientific knowledge (Arnett & Mady, 2018 b ; Howard et al., 2021 ; Lucas et al., 2015). This inconsistency can compromise students' learning (Kiely et al., 2015) and influence their academic success, especially when it comes to students from marginalized groups such as immigrants (Lucas et al., 2015). Like many regions, the Bas-Saint-Laurent is becoming increasingly diverse, with 78 out of 85 schools having students from immigrant backgrounds (Borri-Anadon & Hirsch, 2021). In addition to these students, there are other students who use more than one language in their daily lives, but who are not of immigrant origin. At the same time, the number of students with special needs is increasing throughout the province (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2021). As a result, teachers are gradually being drawn into the new reality of teaching bilingual students with special needs. It is therefore appropriate to ask: "What are teachers' beliefs about bilingual students with special needs?", the general aim of this thesis is to describe these beliefs. Nine elementary and secondary school teachers with experience working with at least one bilingual student with special needs or suspected of having special needs in the Bas-Saint-Laurent school system were recruited for this qualitative research. A thematic analysis (Paillé & Mucchielli, 2021) was conducted on their verbatim obtained through semi-structured interviews (Savoie-Zajc, 2021). The results show that teachers' beliefs are heterogeneous and sometimes conflicting regarding the bilingualism of special needs students. Certain beliefs are in line with scientific knowledge, for example, the teachers we met believe that exposure to a language is important for learning it, that bilingualism offers a wider range of opportunities, and that keeping one's first language is important. Other beliefs, without being widespread among all the participants, convey persistent erroneous beliefs surrounding bilingualism, i.e., that the language of schooling should be spoken at home, that special needs could be a barrier to bilingualism, that bilingualism could be beyond the competencies of a student with special needs, or that a student could have too many languages to learn.

Keywords: beliefs, teachers, students with special needs, students with disabilities, bilingualism, plurilingualism, students, language learners, immigrant students, education

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xiii
TABLE DES MATIÈRES.....	xv
LISTE DES TABLEAUX	xix
LISTE DES FIGURES	xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L’immigration et la diversité linguistique canadienne et québécoise	3
1.2 Les élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage	5
1.3 Le rôle des croyances des personnes enseignantes	7
1.4 Problème de recherche	8
1.5 Question et objectifs de recherche.....	9
1.6 Pertinence de la recherche	10
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE	13
2.1 Le bilinguisme	13
2.1.1 Éléments de définition liés au bilinguisme.....	15
2.2 Les élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage	21
2.2.1 L’élève handicapé.....	21
2.2.2 L’élève en difficulté d’adaptation	22
2.2.3 L’élève en difficulté d’apprentissage	23
2.2.4 L’élève à risque	24
2.3 Croyances chez les personnes enseignantes	25

2.3.1	Une définition du concept de croyance.....	26
2.3.2	Caractéristiques particulières des croyances.....	29
2.3.3	Fonctions des croyances	32
2.3.4	L’acquisition des croyances.....	34
CHAPITRE 3 ÉTAT DES CONNAISSANCES		37
3.1	Le bilinguisme	38
3.1.1	Avantages associés au bilinguisme.....	38
3.1.2	Avantages associés au bilinguisme chez les élèves HDAA.....	40
3.1.3	Défis liés au bilinguisme.....	41
3.1.4	Le développement de l’enfant bilingue.....	44
3.1.5	Facteurs influençant le bilinguisme	46
3.1.6	L’évaluation de besoins particuliers chez les élèves bilingues.....	49
3.2	Les croyances des personnes enseignantes.....	51
3.2.1	Connaissances sur le bilinguisme essentielles pour les personnes enseignantes	51
3.2.2	Les facteurs influençant les croyances envers les élèves ALS ou HDAA.....	52
3.2.3	Croyances des personnes enseignantes à l’égard des EHDAA	62
3.2.4	Croyances des personnes enseignantes en lien avec le bilinguisme	66
3.2.5	Croyances des personnes enseignantes en lien avec l’inclusion des élèves ALS et des EHDAA.....	69
CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE		77
4.1	Considérations éthiques	77
4.2	Posture épistémologique	79
4.3	Choix méthodologiques	79
4.3.1	Outils de collecte de données.....	80
4.3.2	Triangulation.....	82

4.4	Population.....	83
4.5	Critères d'inclusion	84
4.6	Modalités de recrutement	85
4.7	Échantillonnage	87
4.8	Description des personnes participantes.....	87
4.9	Collecte des données	90
4.10	Modalités de traitement des données et d'analyse	91
CHAPITRE 5 ANALYSE		93
5.1	Définition du bilinguisme selon les personnes enseignantes	93
5.1.1	La reconnaissance des élèves bilingues.....	96
5.2	Croyances des personnes enseignantes	97
5.2.1	Croyances des personnes enseignantes envers le bilinguisme des EHDA	97
5.2.2	Croyances des personnes enseignantes envers l'apprentissage de la langue de scolarisation	110
5.2.3	Croyances des personnes enseignantes envers le maintien de la langue maternelle	111
5.2.4	Croyances des personnes enseignantes quant à l'inclusion des élèves HDAA bilingues.....	113
5.2.5	Croyances des personnes enseignantes quant aux compétences et qualités nécessaires pour enseigner aux élèves HDAA bilingues.....	116
5.3	L'appréciation de la formation enseignante	118
5.4	Ressenti des personnes enseignantes envers le soutien obtenu dans l'enseignement.....	120
CHAPITRE 6 DISCUSSION		123
6.1	Croyances en lien avec la définition du bilinguisme.....	124
6.2	Faisabilité du bilinguisme et facteurs influençant le bilinguisme	126
6.3	La valorisation de la langue.....	129

6.4	Avantages associés au bilinguisme.....	131
6.5	Défis associés au bilinguisme.....	133
6.6	L'évaluation d'un HDAA chez un élève bilingue.....	135
6.7	Croyances envers la langue de scolarisation.....	136
6.8	Croyances envers la langue maternelle.....	137
6.9	Croyances envers l'inclusion des EHDAA bilingues.....	138
6.10	Croyances des personnes enseignantes envers la formation enseignante et le soutien obtenu dans l'enseignement.....	140
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	143
	ANNEXE 1.....	149
	ANNEXE 2.....	151
	ANNEXE 3.....	153
	ANNEXE 4.....	159
	ANNEXE 5.....	165
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	169

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Résumé des caractéristiques sociodémographiques des neuf participants	90
---	----

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Éléments de définition liés au bilinguisme.....	20
Figure 2 Définition des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et des élèves à risque selon l'organisation des services éducatifs (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007)	25
Figure 3 Fonctions des croyances selon Fives et Buehl (2012) [traduction libre]	33
Figure 4 Résumé des facteurs influençant le bilinguisme selon Camara (2015), Cheatham et Hart Barnett (2017), Fox et al. (2019), Le Normand et Kern (2018), Miri (2020), Paradis et al. (2021) et Thordardottir (2015).....	49
Figure 5 Représentation des EHDAA selon Noël (2017).....	66
Figure 6 Motifs d'exclusion de l'enseignement de la langue seconde selon Arnett et Mady (2018 b) et Lucas et al. (2015).....	75

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALS	Apprenant la langue de scolarisation
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
HDAA	Handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage Handicap ou difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (selon le contexte)
L1	Langue 1, signifiant première langue
L2	Langue 2, signifiant deuxième langue
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Canada, la diversité linguistique est en croissance depuis plusieurs années. En effet, de plus en plus de personnes ont une langue maternelle autre que les langues officielles du pays (Statistique Canada, 2017c). Cette diversité peut découler, entre autres, de l'immigration. D'après les données du recensement canadien de 2021 (Statistique Canada, 2022), les personnes immigrantes utilisent plus souvent deux langues ou plus que les personnes non immigrantes. Il y a donc un plus grand nombre de bilingues chez les immigrants que chez le reste de la population.

Cette diversité croissante se reflète également dans les écoles. En effet, les enfants d'âge scolaire issus de l'immigration sont en augmentation au Canada et le Québec reçoit 17,8% des personnes immigrantes du pays (Statistique Canada, 2017d). Il est donc possible que le nombre d'élèves parlant plus d'une langue soit aussi en augmentation. En parallèle, la proportion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) continue d'augmenter (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2021). Puisque ces deux réalités coexistent, soit l'augmentation de l'immigration et l'augmentation des EHDAA, les personnes enseignantes seront possiblement amenées à enseigner à des élèves qui sont à la fois HDAA et bilingues.

Par ailleurs, les croyances des personnes enseignantes influencent grandement leur pratique professionnelle (Levin, 2015). Toutefois, les croyances des personnes enseignantes ne s'arriment pas nécessairement aux connaissances scientifiques (Arnett et Mady, 2018b; Howard et al., 2021; Lucas et al., 2015). Il s'avère donc pertinent de se demander quelles sont les croyances des personnes enseignantes à l'égard des EHDAA bilingues, l'objectif général étant de décrire leurs croyances. Bien que des recherches aient été menées sur les croyances des personnes enseignantes, peu se sont penchées sur les croyances des personnes enseignantes envers les élèves HDAA bilingues (Conner et al., 2020; Howard et al., 2021; Kiely et al., 2015), encore moins en milieu éloigné des grands centres.

Afin de répondre à la question de recherche, une méthodologie qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) a été adoptée. L'échantillonnage par réseaux (Fortin et Gagnon, 2022) a permis de recruter neuf personnes enseignantes ayant une expérience d'enseignement auprès d'au moins un élève HDAA bilingue ou soupçonné HDAA bilingue. Les verbatims de ces personnes ont été récoltés à l'aide d'entretiens semi-dirigés (Gaudet et Robert, 2018). Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) a ensuite été effectuée sur ces verbatims à l'aide du logiciel NVivo.

Les prochains chapitres de ce mémoire présentent la problématique, le cadre de référence, l'état des connaissances, la méthodologie, l'analyse des résultats et une discussion. Le cadre de référence s'articule autour des trois grands concepts de cette recherche : le bilinguisme, les EHDAA et les croyances des personnes enseignantes. L'état des connaissances rassemble les informations qui découlent de la littérature à propos du bilinguisme et à propos des croyances des personnes enseignantes. Le chapitre sur la méthodologie expose les considérations éthiques, la posture épistémologique, les choix méthodologiques, la population, les critères d'inclusion, les modalités de recrutement, l'échantillonnage, la description des personnes participantes, la collecte des données et leurs modalités de traitement. L'analyse des données décrit le bilinguisme tel que perçu par les personnes enseignantes et leurs croyances en lien avec les EHDAA bilingues, leur appréciation de la formation enseignante qui touche cet aspect et leur ressenti à l'égard du soutien obtenu lorsqu'elles enseignent à des élèves HDAA bilingues. Finalement, la discussion clôt le mémoire en examinant les croyances des personnes enseignantes en lien avec leur définition du bilinguisme, la faisabilité du bilinguisme pour les EHDAA, les facteurs influençant le bilinguisme, la valorisation de la langue maternelle, les avantages et défis du bilinguisme, l'évaluation d'un HDAA chez un élève bilingue, les langues maternelles et de scolarisation, l'inclusion, la formation et le soutien perçu dans l'enseignement. En terminant, des recommandations formulées à la suite de cette recherche sont présentées dans la conclusion avec les possibilités de transfert des résultats, ainsi que les limites de la recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

La problématique au cœur de cette recherche s'articule d'abord autour de l'immigration et de la diversité linguistique. Elle permet ensuite de s'interroger sur la situation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage (EHDAA) pour terminer avec les croyances des personnes enseignantes.

1.1 L'IMMIGRATION ET LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE CANADIENNE ET QUÉBÉCOISE

Au Canada, la proportion d'enfants de moins de 15 ans immigrants ou ayant au moins un parent immigrant ne cesse d'augmenter. En effet, d'après le recensement canadien de 2016, cette proportion était alors de 37,5 %, alors qu'on prévoit qu'elle sera entre 39,3 % et 49,1 % d'ici 2036 (Statistique Canada, 2017d). À la grandeur du Canada, trois grandes villes se partagent plus de la moitié des immigrants : Vancouver, en Colombie-Britannique, Toronto, en Ontario, et Montréal au Québec (Statistique Canada, 2017d). La Colombie-Britannique accueille 14,5 % de la population immigrante tandis que l'Ontario est la province qui reçoit le plus d'immigrants, soit 39 %. Le Québec de son côté en reçoit 17,8 %. Au Québec, on remarque que Montréal reçoit une très grande partie des immigrants, c'est-à-dire 14,8 % du total canadien de la population immigrante, alors que la ville de Québec en reçoit 1,1 %. Même si Montréal reçoit la majorité des immigrants, l'immigration s'étend tout de même, dans une moindre mesure, aux régions éloignées du Québec. Notamment, au fil des ans, le Bas-Saint-Laurent est devenu une région de plus en plus diversifiée (Statistique Canada, 2017a, 2022). Il devient intéressant de se pencher davantage sur une région comme celle-ci, puisque la démographie y est très différente des grands centres.

L'immigration amène une diversité culturelle, mais aussi une diversité linguistique. Selon Statistique Canada, une personne immigrante « désigne une personne qui est, ou qui a déjà été, un immigrant reçu ou résident permanent. Il s'agit d'une personne à qui les autorités

de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence » (Statistique Canada, 2017b). En effet, on remarque que 72,5 % des personnes immigrantes au Canada ont une langue autre que le français ou l'anglais comme langue maternelle (Statistique Canada, 2017d), ce qui est supérieur à l'ensemble de la population canadienne où 21,1 % des personnes ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais (Statistique Canada, 2017g). Même si la grande majorité des personnes immigrantes au Canada, soit 93,2 %, déclarent connaître suffisamment l'anglais ou le français pour soutenir une conversation dans une de ces langues, c'est tout de même 6,8 % qui ne peuvent soutenir une conversation dans aucune ces deux langues (Statistique Canada, 2017d). Enfin, sur l'ensemble des Canadiens, 18 % disent connaître les deux langues officielles, soit le français et l'anglais (Statistique Canada, 2022). Toutefois, toutes langues confondues, les personnes immigrantes au Canada sont en général plus souvent bilingues que les Canadiens non immigrants. En effet, 76,4 % des immigrants disent connaître plus d'une langue comparativement à 27,5 % chez les personnes non immigrantes (Statistique Canada, 2017e). La diversité linguistique n'est donc pas unique aux personnes immigrantes, bien que plus présente chez celles-ci. Par ailleurs, les taux de diversité linguistique varient par province.

Dans la province du Québec, province dont la langue officielle est le français, on note que 99 % des Québécois, toutes origines confondues, déclarent connaître le français ou l'anglais, que 46,4 % des Québécois disent posséder à la fois le français et l'anglais et que seulement 13,7 % des Québécois ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais (Statistique Canada, 2022). En comparant les immigrants et les non-immigrants de la province de Québec, le plus grand nombre de personnes bilingues, peu importe les langues parlées, se retrouvent encore une fois dans la population immigrante : 87,5 % des immigrants québécois connaissent plus d'une langue comparativement à 46,1 % des non-immigrants (Statistique Canada, 2017e).

Dans les grandes villes, une plus grande proportion de la population maîtrise plus d'une langue comparativement aux régions où la population est moins importante. À Montréal par exemple, 97,6 % des Montréalais déclarent connaître le français ou l'anglais, 58,5 % disent

maitriser à la fois le français et l'anglais et 50 % déclarent posséder une langue non officielle. Seulement 27,2 % des Montréalais déclarent connaître uniquement le français, et 11,9 % uniquement l'anglais (Statistique Canada, 2022). En comparaison, les régions éloignées des grands centres comptent beaucoup moins de personnes pouvant s'exprimer à la fois en français et en anglais, ou dans une autre langue. Par exemple, au Bas-Saint-Laurent, 21,2 % de la population déclare connaître à la fois l'anglais et le français et 2,8 % des résidents maitrisent une langue non officielle. Dans Charlevoix, c'est 22,7 % de la population qui possède à la fois le français et l'anglais et 4,3 % qui affirme connaître une langue non officielle. Sur la Côte-Nord, 22,2 % des résidents possèdent à la fois l'anglais et le français et 11,7 % connaissent une langue non officielle. En Gaspésie, 27,3 % de la population maitrise le français et l'anglais et 2,5 % de la population connaît une langue non officielle (Statistique Canada, 2022).

En conclusion, l'immigration augmente à travers le pays, même si la densité des personnes immigrantes diffère selon les régions, avec une plus grande concentration dans les grandes villes canadiennes. L'immigration apporte une diversité culturelle, mais aussi linguistique. En effet, il y a davantage de personnes pouvant communiquer dans plus d'une langue chez les immigrants que chez les non-immigrants. Enfin, bien que les immigrants se retrouvent aussi dans les régions éloignées des grands centres, la réalité culturelle et linguistique de ces régions y est différente.

1.2 LES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

La diversité linguistique et culturelle se reflète dans les écoles du Québec, bien que certaines écoles aient une plus grande diversité linguistique que d'autres. Cependant, la population des élèves est diverse à d'autres égards aussi. En effet, certains élèves vivent avec des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou encore avec un handicap. Le ministère de l'Éducation reconnaît plusieurs handicaps et difficultés, par exemple le trouble grave du comportement (code de difficulté 14), la déficience intellectuelle profonde (code 23), la

déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24), la déficience motrice légère ou organique (code 33), la déficience langagière (code 34), la déficience motrice grave (code 36), la déficience visuelle (code 42), la déficience auditive (code 44), les troubles envahissants du développement maintenant connus sous l'appellation trouble du spectre de l'autisme (code 50), et les troubles relevant de la psychopathologie (code 53) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). D'autres élèves ont également besoin d'un plan d'intervention pour soutenir leur scolarisation sans toutefois faire partie d'une de ces catégories, par exemple les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les élèves à risque. Les élèves en difficulté d'adaptation sont ceux qui présentent des difficultés comportementales significatives avec leur environnement et les élèves en difficulté d'apprentissage se définissent comme ceux qui n'atteignent pas les exigences minimales à la fin d'un cycle, en mathématique ou en français au primaire ou dans ces deux matières au secondaire (Ministère de l'Éducation, 2007). Les élèves à risque se définissent comme étant des élèves « qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (Ministère de l'Éducation, 2007, p. 24).

Tout comme la population immigrante, la population d'élèves HDAA connaît elle aussi un essor. En 2012, on comptait un peu plus de 180 000 EHDAA dans les écoles du Québec. Ce chiffre s'élevait à presque 228 000 durant l'année scolaire 2020-2021 (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2021). Le groupe d'élèves dit HDAA ayant eu la plus grande augmentation sont les élèves HDAA « sans catégorie, mais avec plan d'intervention », avec une augmentation d'un peu plus de 30 000 élèves en dix ans. Cette catégorie exclut les élèves handicapés, mais inclut les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. En 2012-2013, on comptait un peu moins de 145 000 élèves dans ce groupe, et en 2020-2021, on en comptait un peu plus de 176 000.

En excluant les élèves HDAA « sans catégorie, mais avec plan d'intervention », la croissance du nombre d'élèves HDAA restante pourrait en partie s'expliquer par

l'augmentation du nombre d'élèves codés autistes (TSA) (Howard et al., 2021). En effet, la prévalence des handicaps reste plutôt stable dans le temps, par exemple la déficience auditive ou visuelle, tandis que l'autisme augmente d'année en année. Durant l'année scolaire 2012-2013, 11 067 élèves autistes ont été identifiés, alors qu'en 2020-2021, 20 386 avaient été dénombrés. Ainsi, en moins d'une dizaine d'années, le nombre d'élèves autistes a presque doublé. En contrepartie, la prévalence de quelques handicaps semble avoir diminué légèrement à travers les récentes années. Le nombre d'élèves ayant une déficience intellectuelle profonde est passé de 651 en 2012-2013 à 455 en 2020-2021, de même que le nombre d'élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère qui est passé de 2912 élèves en 2012-2013 à 2096 en 2020-2021. Par contre, comme ces deux groupes comptent peu d'élèves au total, quelle que soit l'année où on les observe, leur faible diminution n'a pas d'impact considérable sur le nombre total d'EHDAA.

En conclusion, le ministère reconnaît les besoins particuliers des élèves handicapés, des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, mais aussi d'autres élèves nécessitant un plan d'intervention. Par ailleurs, la prévalence des élèves HDAA augmente en général, plus particulièrement le nombre d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme.

1.3 LE RÔLE DES CROYANCES DES PERSONNES ENSEIGNANTES

Les classes sont des milieux où une variété d'élèves se retrouvent. En effet, il y a des élèves sans HDAA, des élèves HDAA ou encore des élèves ayant besoin de plus d'une langue dans leur vie quotidienne. Certains élèves présentent aussi plusieurs réalités combinées. Au-delà de cette hétérogénéité, il est rapporté que les croyances des personnes enseignantes envers les élèves entrent en jeu dans l'enseignement qu'elles leur prodiguent. D'après les travaux de Pajares (1992), les croyances sont d'une grande influence sur le comportement des personnes. En effet, les croyances des personnes enseignantes influencent leur perception et leur jugement, ce qui affecte leur comportement en classe (Pajares, 1992). Les croyances

influencent également l'acquisition et l'interprétation de connaissances, par exemple lors de la formation du corps enseignant. Les croyances iront même jusqu'à influencer comment les personnes enseignantes définissent leurs tâches, comment elles sélectionnent le contenu des cours à enseigner et comment elles s'assurent de la compréhension de leurs élèves (Pajares, 1992).

Richardson (1996) nuance toutefois les propos de Pajares (1992). Selon elle, il existe une interaction entre les croyances et les actions. Les croyances agissent sur les actions, mais en retour, une réflexion sur les actions et les expériences peut mener à un changement dans les croyances. Fives et Buehl (2012) vont encore plus loin en affirmant qu'il n'y aurait pas seulement une interaction entre la pratique enseignante et les croyances, mais aussi entre les croyances et la réussite scolaire. Elles rapportent, en effet, que plusieurs études tentent d'établir un lien entre les croyances des personnes enseignantes et les résultats scolaires des élèves (Fives et Buehl, 2012). Levin (2015) souligne également que plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les croyances influencent le jugement et les actions des personnes enseignantes dans leurs classes. Les croyances des personnes enseignantes influenceront également les changements ou la stabilité dans leurs pratiques d'enseignement (Levin, 2015). Bref, les croyances des personnes enseignantes ont un impact considérable sur l'enseignement prodigué aux élèves et il importe de s'y attarder.

1.4 PROBLÈME DE RECHERCHE

Avec l'augmentation de la diversité culturelle et linguistique dans nos écoles et l'augmentation des élèves HDAA, il est possible que les personnes enseignantes des écoles du Québec doivent de plus en plus enseigner à des EHDAA bilingues. Toutefois, des études (Arnett et Mady, 2018b; Howard et al., 2021; Lucas et al., 2015) révèlent que les croyances enseignantes ne s'arriment pas toujours aux connaissances scientifiques, ce qui constitue un problème sérieux. À titre d'exemple, Arnett et Mady (2018a) soulignent dans une étude canadienne que les personnes enseignantes peuvent croire à tort que les élèves apprenant la

langue de scolarisation (ALS) ne sont pas en mesure d'apprendre plus d'une langue, par exemple, le français langue d'enseignement et l'anglais langue seconde. Howard et al. (2021) rapportent dans une étude britannique que plusieurs personnes enseignantes croient que le bilinguisme a des conséquences négatives chez les élèves autistes, alors que la recherche tend à montrer que ce n'est pas le cas. Dans une méta-analyse américaine, Lucas et al. (2015) mentionnent que plusieurs personnes enseignantes n'encouragent pas l'utilisation de la langue maternelle à la maison. Or, cela prive l'élève d'un développement bilingue et va à l'encontre des recommandations pour soutenir l'apprentissage d'une langue seconde (Orthophonie et Audiologie Canada, 2021; Paradis et al., 2021). Lorsque les croyances divergent des connaissances scientifiques disponibles, celles-ci peuvent compromettre les apprentissages des élèves et la qualité de l'éducation offerte (Kiely et al., 2015). De plus, des croyances erronées de la part de certaines personnes enseignantes peuvent nuire à la réussite scolaire des apprenants, tout particulièrement lorsqu'il est question de groupes marginalisés tels que les élèves issus de l'immigration (Lucas et al., 2015). Finalement, peu de recherches se sont penchées sur les croyances des enseignants envers les élèves HDAA bilingues, encore moins au Québec, de surcroît en milieu éloigné des grands centres. Cette recherche contribue donc à l'avancement des connaissances dans le domaine.

Il est donc possible que les personnes enseignantes rencontrent de plus en plus d'élèves HDAA bilingues dans leur quotidien et que leurs croyances à leur égard ne s'arriment pas avec les connaissances scientifiques. Le personnel enseignant risque alors de perpétuer des croyances erronées, croyances pouvant avoir un impact négatif sur l'enseignement qui est dispensé à ces élèves.

1.5 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Considérant qu'il y a de plus en plus d'élèves issus de l'immigration qui utilisent plus d'une langue dans leur quotidien, et ce, peu importe la région du Québec, considérant également qu'il y a une augmentation du nombre d'EHDAA et que parmi ces élèves se

retrouvent des élèves qui utilisent plus d'une langue dans leur quotidien, considérant aussi que les croyances des personnes enseignantes exercent une grande influence sur les apprentissages des élèves et que leurs croyances ne correspondent pas toujours aux connaissances scientifiques, il devient donc évident qu'il est essentiel de faire arrimer les croyances aux recherches scientifiques, plus spécifiquement en ce qui a trait aux croyances à l'égard des EHDAA bilingues. Cependant, il n'y a que très peu de recherche sur ce sujet au Québec. Le premier pas vers un arrimage des croyances et de la recherche constitue la description des croyances des personnes enseignantes à l'égard des élèves HDAA bilingues. En effet, il importe d'abord de voir si les croyances des personnes enseignantes concordent avec les études sur le sujet et si d'autres croyances émanent de notre milieu. Cela nous amène ainsi à formuler la question suivante : « Quelles sont les croyances des personnes enseignantes à l'égard des élèves HDAA bilingues ? » L'objectif général de la recherche est d'augmenter les connaissances sur le sujet. Les objectifs spécifiques sont 1) de décrire les croyances des personnes enseignantes et 2) de les comparer avec les recherches antérieures.

1.6 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

La recherche sur les croyances des personnes enseignantes face aux élèves HDAA bilingues est pertinente à plusieurs égards. D'abord, parce que d'un point de vue scientifique, divers travaux nous rapportent que les croyances (*teachers' beliefs*) sont au cœur de l'enseignement (Jordan et Stanovich, 2004) et guident les pratiques enseignantes (Levin, 2015), il s'avère donc primordial de s'y attarder. Kiely et al.(2015) constatent aussi que, bien que la recherche sache comment intervenir auprès des EHDAA et faire leur évaluation, les croyances des personnes enseignantes pourraient représenter un obstacle dans leur formation et dans l'utilisation de ces connaissances à propos des EHDAA. Ensuite, très peu de recherches se sont penchées sur le bilinguisme des élèves HDAA (Conner et al., 2020; Gonzalez Barrero, 2017; Howard et al., 2021) et encore moins au Québec. D'ailleurs, Kiely et al. (2015) soulignent que « le manque de recherches sur les croyances enseignantes envers les EHDAA provenant de la diversité culturelle et linguistique est une omission majeure dans

la recherche en adaptation scolaire » [traduction libre] (p.487). De plus, elles rapportent que les élèves ALS sont surreprésentés dans le secteur de l'adaptation scolaire et que le corps enseignant ne se sent pas suffisamment outillé pour leur enseigner.

D'un point de vue social, la recherche sur ce sujet est tout aussi pertinente. Lucas et al. (2015) soulignent qu'il s'avère important d'étudier les croyances des personnes enseignantes à l'égard des élèves ALS parce que les perceptions et le jugement envers les habiletés des élèves à apprendre sont filtrés à travers les croyances. Warren (2018) rapporte également que les croyances pourraient aussi entraîner des conséquences négatives pour les élèves ALS. Les retombées de cette recherche permettront d'identifier les croyances qui vont à l'encontre des connaissances issues de la littérature et de savoir sur quels plans intervenir pour arriver à concilier les croyances des personnes enseignantes et les connaissances scientifiques. À long terme et de façon plus générale, ces retombées contribuent à accroître la recherche sur le sujet, ce qui pourrait éventuellement permettre aux personnes enseignantes et aux directions d'établissements scolaires d'avoir de meilleures informations sur les élèves HDAA bilingues.

En conclusion, une nouvelle réalité s'installe dans toutes les régions du Québec ; de plus en plus d'élèves utilisent plus d'une langue dans leur vie de tous les jours et certains d'entre eux présentent des difficultés d'adaptation, d'apprentissage ou encore des handicaps. Les croyances des personnes enseignantes influencent l'enseignement prodigué à ces élèves et il est pertinent de se questionner sur leurs croyances.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

La question de recherche est construite avec les trois concepts que sont le bilinguisme, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les croyances des personnes enseignantes. Chacun de ces concepts sera défini en détail dans ce qui suit.

2.1 LE BILINGUISME

Le développement du langage prend d'abord son ancrage dans la culture d'un individu. Selon Paradis et al. (2021), en grandissant, l'enfant apprend en observant les personnes qui l'entourent. Il apprend à socialiser à l'intérieur de son groupe culturel et à reproduire les normes de cette culture. La langue prend alors un rôle prédominant dans cet apprentissage. Un enfant bilingue pourrait donc apprendre, en plus de plusieurs langues, les codes de plusieurs cultures. Au-delà de cette connexion entre la langue et la culture, le bilinguisme peut aussi prendre plusieurs formes puisque l'expérience de chacun est unique. Certains enfants sont exposés à plusieurs langues dès leur tendre enfance, parce qu'ils sont dans une famille où plus d'une langue est utilisée ou parce qu'ils grandissent dans un environnement où la langue de la maison n'est pas celle de la communauté. D'autres enfants seront exposés à une deuxième langue plus tard dans leur vie, soit parce qu'ils sont devenus immigrants ou parce qu'ils ont commencé à fréquenter un système scolaire utilisant une langue d'enseignement qui n'est pas la langue de la maison.

Ainsi, le terme bilinguisme peut revêtir plusieurs significations selon l'expérience ou l'expertise des acteurs concernés. Afin d'illustrer ce propos, il est intéressant de se tourner vers la politique canadienne en général qui utilise une définition du bilinguisme qui lui est propre. En effet, le gouvernement canadien emploie le concept de bilinguisme institutionnel qu'il définit comme étant « la capacité de l'État et de ses institutions de communiquer avec la population (...) dans les deux langues officielles », c'est-à-dire le français et l'anglais

(Hudon, 2016, p. 26). Le Grand dictionnaire terminologique, quant à lui, définit le bilinguisme comme étant la « possession de deux langues, acquises simultanément (...) » (Office québécois de la langue française, 2012). Il renvoie donc à un type de bilinguisme bien particulier, celui acquis en bas âge, le bilinguisme simultané ou précoce (Paradis et al., 2021). Selon la banque de données Termium Plus, le bilinguisme est la « capacité de parler deux langues aussi couramment l'une que l'autre ou en ayant au moins une connaissance pratique » (Gouvernement du Canada, 2023). L'utilisation du terme « couramment » dans cette définition rappelle que le bilinguisme a pu revêtir des exigences peu atteignables en termes de compétences langagières. En effet, en 1992, Grosjean rapporte que les locuteurs étaient qualifiés de bilingues s'ils arrivaient à égaler deux monolingues, c'est-à-dire que ces personnes devaient être aussi compétentes qu'un monolingue dans chacune de leurs langues, d'où découlent peut-être les termes populaires de « parfait bilingue » ou de « vrai bilingue ». L'auteur ajoute que les bilingues ont eux-mêmes de la difficulté à se qualifier ainsi, et préfèrent parfois dire qu'ils ne sont pas réellement bilingues (Grosjean, 1992). Dans les recherches plus récentes, le terme bilinguisme n'est pas toujours défini. Parfois, il l'est sommairement. Par exemple, Camara (2015) utilise « pluralité linguistique » pour définir le contexte linguistique et social de l'enfant, mais « bilinguisme » pour référer à sa capacité de parler deux langues, rappelant « qu'il existe autant de bilinguismes qu'il existe d'individus bilingues et de situations plurilinguistiques » (p. 31).

Les compétences linguistiques minimales pour parler de bilinguismes sont, par contre, plus difficiles à clarifier. Le Normand et Kern (2018) considèrent le bilinguisme comme étant la « maîtrise de deux ou plusieurs langues » (p. 43). Finalement, pour Sanson, le bilinguisme signifie être « confronté à deux, voire plus, systèmes linguistiques » (2010, p. 52). D'autres termes connexes sont aussi utilisés dans la recherche pour distinguer les monolingues des personnes parlant plus d'une langue, par exemple le plurilinguisme et le multilinguisme. Bien que certains auteurs distinguent ces termes, d'autres les utilisent plutôt comme des termes généralistes « qui désignent les usages variables de deux ou de plusieurs langues par un individu, un groupe ou l'ensemble d'une population » (Juillard, 2021, p. 267).

Devant cette multitude de définitions, il convient de présenter celle qui servira tout au long de cette recherche. Dans le contexte d'enseignement qui nous intéresse, la définition de Grosjean répond particulièrement bien à la réalité de la population au cœur de la recherche. En effet, dès 1992, Grosjean définit le bilinguisme comme « l'utilisation régulière de deux langues (ou plus) et les bilingues sont les personnes qui ont besoin ou qui utilisent deux langues (ou plus) dans leur vie de tous les jours » [traduction libre] (p. 51). Un élève pourrait évidemment utiliser plus de deux langues, l'important est qu'il ait besoin de deux langues ou plus pour communiquer dans son quotidien. Plus récemment, Kay-Raining Bird et al. (2016) ont souligné que cette définition s'appliquait particulièrement bien dans le cadre de la recherche sur les EHDAA, car selon ces chercheurs, certains de ces élèves ne pourront peut-être jamais acquérir complètement une langue, que ce soit leur langue première ou non. De même, cette définition est appropriée pour les élèves ALS parce que ces derniers ne maîtrisent pas encore la langue d'enseignement au début de leur scolarisation, bien qu'ils en aient besoin quotidiennement.

2.1.1 Éléments de définition liés au bilinguisme

Les langues parlées par une personne et le type de bilinguisme peuvent être qualifiés de différentes manières. On peut le définir par le moment de son acquisition (avant ou après 3 ans), par la façon dont il a été acquis (plusieurs langues à la fois ou l'une après l'autre) et par le niveau de compétence dans chacune des langues sur les plans oral et écrit. Il arrive en effet que certaines personnes parviennent à communiquer à l'oral sans toutefois pouvoir le faire à l'écrit. Notons aussi que certaines langues n'ont pas de système écrit (Leclerc, 2023). Plusieurs termes sont aussi utilisés pour qualifier la langue d'un individu, dont langue maternelle, première et dominante. D'autres termes permettent de qualifier la langue d'une communauté, dont langue majoritaire, minoritaire et officielle. Enfin, certains termes permettent de qualifier le type de bilinguisme, tel que bilinguisme additif, soustractif, ainsi que bilinguisme simultané et séquentiel. Il est donc important de définir chacun d'entre eux.

2.1.1.1 Langue maternelle, première, dominante

Il existe plusieurs termes et concepts qui permettent de décrire les langues d'un individu. Tout d'abord, la langue maternelle, la langue première ou encore la L1, acronyme plus souvent utilisé dans le domaine de la recherche, réfèrent à la première langue acquise par un enfant. Dans certains cas, un enfant pourrait avoir deux langues premières. Il est aussi possible qu'un enfant développe une deuxième langue maternelle, comme dans le cas d'une adoption internationale durant la petite enfance.

Au cours de sa vie, l'enfant développera sans doute une dominance dans une de ses langues, c'est-à-dire qu'il deviendra plus habile dans l'une d'entre elles (Paradis et al., 2021). En effet, au fil du temps, le bilingue développe davantage une langue à la suite de l'exposition langagière qu'il reçoit. Une de ses langues devient ainsi mieux maîtrisée. La dominance d'une langue peut changer au cours d'une vie, par exemple, à la suite de plusieurs années de fréquentation d'un système scolaire dans une langue autre que la langue première de l'enfant. La dominance d'une langue est fréquente chez les bilingues, surtout chez les enfants du préscolaire, et est habituellement associée à la langue la plus parlée et la plus entendue, puisque l'exposition à cette langue sera plus grande (Paradis et al., 2021). Afin de maintenir un développement langagier comparable à un monolingue, Kay-Raining Bird et al. (2016) recommandent que l'enfant soit exposé 40 % du temps à des interlocuteurs de qualité dans ses langues. Un enfant recevant moins de 25 % d'exposition à une langue risque de ne pas développer suffisamment sa langue pour la parler couramment (Paradis et al., 2021).

2.1.1.2 Langue majoritaire, minoritaire et officielle

D'autres termes permettent de qualifier la langue d'une communauté, elle peut être majoritaire, minoritaire ou encore officielle. On considère une langue majoritaire lorsque celle-ci est la langue la plus utilisée par la majorité des personnes de la communauté. Dans ce cas, la langue a habituellement une forme de reconnaissance sociale. Dans le contexte québécois, la langue majoritaire est le français (Paradis et al., 2021). Toutefois, le français

est plus qu'une langue majoritaire, il est également une langue officielle canadienne et québécoise. C'est sans doute la plus grande reconnaissance qu'une langue peut obtenir à l'intérieur d'une communauté. En effet, un État peut adopter une ou plusieurs langues officielles et légiférer pour en faire usage public. Les citoyens qui en sont les locuteurs reçoivent alors un droit linguistique. Au Canada, les langues officielles sont le français et l'anglais (Lecomte, 2021).

Une langue pourrait être officielle tout en ayant un statut minoritaire. La langue minoritaire se définit comme étant une langue peu parlée dans la communauté. Elle peut être la langue d'un groupe démographique minoritaire ou qui possède un statut minoritaire en vertu d'un faible pouvoir social, économique ou politique. En effet, le français demeure une langue officielle canadienne, mais est plutôt considéré comme minoritaire dans plusieurs provinces canadiennes. D'autres langues sont minoritaires sans être officielles, on pense par exemple aux locuteurs d'inuktitut au Canada (Paradis et al., 2021) qui comptent un peu moins de 40 000 locuteurs (Statistique Canada, 2017f).

2.1.1.3 Le bilinguisme additif ou soustractif

Selon Paradis et al. (2021), l'environnement dans lequel évolue un enfant exposé à plus d'une langue permettra, ou non, le développement de plusieurs langues. En effet, certains milieux permettront davantage le développement de deux langues ou plus selon la valeur que la société ou la famille leur accorde. Dans des conditions idéales, l'apprentissage d'une nouvelle langue n'entre pas en compétition avec la langue première et constitue un enrichissement. C'est ce qu'on appelle le bilinguisme additif. Il est habituellement le résultat d'un environnement qui encourage le développement de deux langues et par conséquent, de deux cultures. Le plus souvent, c'est le cas d'un enfant provenant d'un groupe culturel majoritaire ou d'un enfant dont la langue première est majoritaire et qui apprend une deuxième langue (Paradis et al., 2021). Le bilinguisme additif pourrait être, par exemple, le

résultat d'une scolarité dans un programme d'immersion francophone à l'intérieur d'une communauté anglophone.

D'autres milieux soutiennent moins le bilinguisme. Dès lors, l'apprentissage d'une nouvelle langue se fait aux dépens de la langue maternelle qui se perd graduellement, ce qui peut mener au monolinguisme. On parle alors de bilinguisme soustractif. Il s'observe plus souvent chez les enfants immigrants, réfugiés ou autochtones (Paradis et al., 2021). Le bilinguisme soustractif est aussi fréquent chez les enfants adoptés à l'international puisque ces enfants cessent souvent d'utiliser leur première langue maternelle dès l'adoption (Paradis et al., 2021).

2.1.1.4 Le bilinguisme simultané ou séquentiel

Il existe donc une grande diversité chez les bilingues puisque cette expérience implique plusieurs facteurs et que les résultats s'avèrent différents pour chacun (Camara, 2015). Le bilinguisme peut être le résultat d'une famille mixte, par exemple lorsqu'un parent parle le français et l'autre, l'espagnol, il peut aussi être le produit d'une immigration vers un pays de langue étrangère pour la famille. De plus, une langue additionnelle peut s'acquérir à différents moments dans une vie. Paradis et al. (2021) distinguent deux formes de bilinguisme : le bilinguisme simultané et le bilinguisme séquentiel.

Le bilinguisme simultané réfère à un enfant qui apprend deux langues ou plus avant ses trois ans. On l'appelle aussi bilinguisme précoce. L'enfant pourrait alors avoir deux langues maternelles. Bien que les membres de la communauté scientifique ne soient pas parfaitement en accord sur l'âge limite pour un bilinguisme précoce, avant trois ans est souvent l'âge mentionné (Paradis et al., 2021). Après cet âge, on parle plutôt de bilinguisme séquentiel; l'enfant ne parlait que sa langue maternelle avant qu'il ne soit exposé à une autre langue. Souvent, les bilingues séquentiels sont des apprenants de la langue de scolarisation. Au début d'une scolarisation dans une nouvelle langue, lorsque le centre de services scolaire est en mesure d'offrir ces programmes, ces élèves sont généralement placés en classe

d'accueil ou de francisation, programmes favorisant leur intégration, (Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). Une autre forme de bilinguisme séquentiel fait suite à la participation d'un élève à un programme d'immersion ou un programme bilingue. Tout comme les élèves ALS dans la classe d'accueil, les exigences des programmes d'immersion ou bilingues sont plus poussées en ce qui concerne la connaissance de la langue que les cours d'anglais langue seconde du programme d'études québécois. D'ailleurs, l'élève dans un programme d'immersion doit habituellement apprendre les matières enseignées à l'école dans une langue autre que sa langue maternelle, ce qui requiert une maîtrise de la langue qu'un élève dans la classe d'anglais langue seconde n'atteindra pas nécessairement.

Dans le cadre de notre recherche, toutes les formes de bilinguisme énoncées plus tôt sont considérées, peu importe le degré de maîtrise de la langue d'enseignement ou de la langue maternelle, et peu importe le moment où l'élève a acquis sa deuxième langue, comme le précise la définition de Grosjean (1992). Rappelons que le terme bilinguisme sera utilisé aussi pour les enfants utilisant plus de deux langues dans son quotidien. En revanche, un élève qui prend des cours d'anglais langue seconde dans le cadre du cursus normal du programme d'études québécois ne sera pas considéré comme bilingue pour cette recherche. Par exemple, un enfant qui parle français avec sa famille, qui reçoit sa scolarisation en français et qui suit les cours d'anglais langue seconde offerts à l'école dans le cadre normal de son parcours scolaire ne sera pas considéré bilingue. La figure 1 présente un résumé des éléments de définition liés au bilinguisme.

Langue maternelle ou première	•La première langue apprise par une personne.
Langue dominante	•Langue dans laquelle une personne est la plus habile.
Langue majoritaire	•Langue la plus utilisée dans une communauté
Langue minoritaire	•Langue peu parlée dans une communauté.
Langue officielle	•Langue adoptée par l'État pour ses communications et qui confère certains droits linguistiques.
Bilinguisme additif	•Résultat de l'apprentissage d'une nouvelle langue qui n'entre pas en compétition avec la langue première.
Bilinguisme soustractif	•Résultat de l'apprentissage d'une nouvelle langue qui se fait au dépend de la langue première. Cette dernière se perd progressivement.
Bilinguisme simultané	•Lorsque l'apprentissage de deux langues ou plus se fait avant les trois ans d'une personne.
Bilinguisme séquentiel	•Lorsque l'apprentissage d'une nouvelle langue se fait après les trois ans d'une personne.

Figure 1 Éléments de définition liés au bilinguisme

Les élèves bilingues, comme discuté au premier chapitre, sont un groupe d'élèves qui sont en augmentation dans les écoles québécoises. Par ailleurs, le bilinguisme se vit dans l'ensemble de la population, ce qui inclut les élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou encore en difficulté d'apprentissage, élèves dont il sera question dans la prochaine sous-section.

2.2 LES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

Au Québec, le système éducatif regroupe les élèves à besoins particuliers sous les termes *élèves à risque* et *élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA). Pour les fins de cette recherche, la définition du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007) sera utilisée puisque c'est celle qui est actuellement employée dans les écoles québécoises et qui guide encore aujourd'hui les professionnels de l'éducation. Il est possible de rassembler les élèves à besoins particuliers sous l'appellation EHDAA. Il est à noter que les élèves à risque, qui nécessitent aussi une attention particulière par les professionnels de l'éducation, ne sont pas inclus dans l'appellation EHDAA. Nous traiterons, dans cette sous-section, des élèves handicapés, des élèves en difficulté d'adaptation, des élèves en difficulté d'apprentissage et des élèves à risque, et ce, dans cet ordre.

2.2.1 L'élève handicapé

Dans le système éducatif québécois, pour être considéré comme handicapé, un élève doit répondre à trois conditions (Ministère de l'Éducation, 2007). Premièrement, il doit recevoir un diagnostic établi par le personnel qualifié. Par exemple, un psychologue pourra émettre un diagnostic de déficience intellectuelle profonde et un pédopsychiatre pourra diagnostiquer un trouble du spectre de l'autisme. Deuxièmement, de ce diagnostic doivent découler des incapacités et des limitations sur le plan scolaire. Troisièmement, des mesures d'appui sont nécessaires pour permettre à l'élève de progresser dans son cheminement scolaire malgré ses limitations. Comme discuté au chapitre 1 au point 1.2, les élèves handicapés peuvent recevoir différents codes du ministère de l'Éducation, associés à différents types de diagnostics : déficience intellectuelle profonde ou moyenne à sévère, déficience motrice légère ou grave, déficience organique, déficience langagière, déficience visuelle, déficience auditive, troubles envahissants du développement [*sic*], trouble grave du comportement, ou encore trouble relevant de la psychopathologie. Quand un élève répond aux trois conditions, un code lui sera attribué. Ce code pourra permettre au centre de services

scolaire de recevoir des allocations supplémentaires et lui permettra de donner le soutien nécessaire à l'élève (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Il est à noter que le mode de validation pour l'allocation budgétaire destinée aux élèves handicapés est en changement depuis 2017 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Cependant, le document *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007) est toujours d'actualité.

Enfin, parce que l'évaluation d'un élève handicapé peut prendre du temps, certains enfants peuvent obtenir un code temporaire, soit le code 99, en attendant les conclusions d'une évaluation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

2.2.2 L'élève en difficulté d'adaptation

Les élèves en difficulté d'adaptation sont ceux qui présentent des troubles de comportement et pour qui une difficulté importante à s'adapter se manifeste par des interactions difficiles dans les sphères scolaire, sociale et familiale. Ces difficultés requièrent des services éducatifs particuliers. Leurs comportements peuvent être surréactifs, par exemple des gestes agressifs, ou sous-réactifs, par exemple un comportement anormalement passif (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007) distingue le trouble de comportement du trouble grave de comportement. L'élève présentant un trouble grave du comportement se voit attribuer le code 14, un code de difficulté spécifique, tout comme l'élève handicapé. Dans ce cas, l'intensité et la fréquence des comportements sont très élevées, persistantes et constantes dans les différents contextes sociaux.

L'élève en difficulté d'adaptation est celui qui présente un trouble du comportement avec des difficultés significatives, sans pour autant être considéré comme étant aussi sévère que l'élève en trouble grave de comportement (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du

Sport, 2007). La nuance entre le trouble de comportement, que le ministère nomme la difficulté d'adaptation, et le trouble grave du comportement se retrouve dans l'intensité et la fréquence des manifestations. L'équipe multidisciplinaire, qui pourrait être composée d'un psychologue, d'un psychoéducateur ou d'un travailleur social, déterminera avec une évaluation psychosociale le degré de sévérité du trouble.

2.2.3 L'élève en difficulté d'apprentissage

Selon la définition du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), un élève en difficulté d'apprentissage présente des difficultés persistantes en langue d'enseignement ou en mathématique malgré des mesures de remédiation. Cet élève n'a pas pu répondre aux exigences minimales de réussite requises en fin de cycle (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Au primaire, l'élève doit être en échec en mathématique ou en langue d'enseignement, tandis qu'au secondaire, l'élève doit être en échec dans ces deux matières pour être identifié en difficulté d'apprentissage.

La distinction entre difficulté d'apprentissage et trouble d'apprentissage est toutefois controversée dans le domaine de la recherche, puisque les scientifiques n'arrivent pas à établir un consensus autour de sa définition (Goupil, 2020). En effet, on fait souvent la nuance entre une difficulté d'apprentissage qui, pour certains auteurs, est passagère et circonstancielle et un trouble d'apprentissage qui est plutôt permanent et d'origine neurodéveloppementale (Goupil, 2020). Il est parfois possible de nommer plus précisément ce trouble, par exemple une dyslexie ou une dysorthographe. Dans ce cas, on le qualifie alors de trouble spécifique d'apprentissage. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport n'utilise pas cette nuance dans sa définition, mais se base plutôt sur les résultats scolaires et la réussite des objectifs ministériels pour classer un élève dans cette catégorie. Les élèves qui rencontreront une difficulté ou un trouble d'apprentissage sans retard scolaire important seront alors considérés comme étant des élèves à risque par le ministère.

Malgré le manque de consensus autour de la définition de la difficulté d'apprentissage, l'élève vivant avec cette dernière, qu'elle soit passagère ou permanente, qu'elle entraîne un échec en fin de cycle ou non, sera considéré dans le cadre de cette recherche parce qu'il pourra se retrouver dans la catégorie des élèves à risque, définit dans ce qui suit.

2.2.4 L'élève à risque

Les élèves à risque sont une catégorie d'élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité les rendant à risque d'échec scolaire ou social si une intervention n'est pas effectuée rapidement (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Les élèves ALS, immigrants, réfugiés ou ayant de grands retards scolaires peuvent être considérés comme étant à risque (Fédération des syndicats de l'enseignement et Centrale des syndicats du Québec, 2018). On peut ainsi déduire qu'un élève qui rencontre des difficultés d'apprentissage telles que la dyslexie, la dysorthographe ou la dyscalculie, sans être en échec en fin de cycle, mais nécessitant du soutien, pourrait se retrouver dans cette catégorie. Les élèves ayant une déficience intellectuelle légère pourraient aussi être dans cette catégorie au tout début de leur parcours scolaire puisqu'ils n'entrent pas dans les autres catégories, mais ont tout de même besoin de soutien.

Pour résumer, les élèves à besoins particuliers présentent des profils divers et leur niveau de besoin varie d'un élève à l'autre. La présente étude porte sur l'ensemble de ces élèves, qu'ils soient handicapés, en difficulté d'adaptation, en difficulté d'apprentissage ou à risque. Cependant, les élèves à risque devront l'être pour une raison additionnelle à l'immigration ou à l'apprentissage de la langue d'enseignement. En effet, le fait d'être apprenant de la langue d'enseignement ne nous permet pas de conclure qu'il correspond aux critères d'inclusion de notre recherche. Il devra en plus rencontrer une difficulté, par exemple une dyslexie, un TDAH ou un trouble du spectre de l'autisme. Le ministère de l'Éducation ne publie pas de données sur les EHDAAs bilingues, ce qui limite les connaissances

scientifiques à leur sujet. La figure 2 présente un résumé des définitions des élèves HDAA et à risque.

Élève handicapé	• L'élève a un diagnostic, des incapacités et des limitations scolaires et des mesures d'appui sont nécessaires à sa progression scolaire. Exemples: déficience intellectuelle de moyenne à sévère, déficience visuelle, autisme.
Élève en difficulté d'adaptation	• L'élève présente des troubles de comportement et une difficulté importante à s'adapter. Il requiert des services éducatifs particuliers.
Élève en difficulté d'apprentissage	• L'élève montre des difficultés persistantes en français ou en mathématique au primaire ou en français et en mathématique au secondaire. Il ne répond pas aux exigences de fin de cycle.
Élèves à risque	• L'élève présente des facteurs de vulnérabilité le rendant à risque d'échec scolaire ou social.

Figure 2 Définition des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et des élèves à risque selon l'organisation des services éducatifs (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007)

2.3 CROYANCES CHEZ LES PERSONNES ENSEIGNANTES

Les personnes enseignantes se doivent de répondre aux besoins de tous leurs élèves (Arnett et Mady, 2018a). Certains de ces élèves seront HDAA, d'autres seront bilingues, et d'autres encore seront les deux à la fois. La recherche démontre que la réussite scolaire de tous les élèves, mais en particulier des élèves marginalisés, sera en partie influencée par les croyances du corps enseignant pratiquant auprès d'eux (Kiely et al., 2015; Lucas et al., 2015). Il convient donc de décrire ce concept essentiel à la conduite de cette recherche.

2.3.1 Une définition du concept de croyance

Définir le concept de croyance n'est pas simple, mais Pajares (1992) mentionne qu'il est nécessaire que la recherche soit fondée sur une définition claire de ce concept. Le titre de son article est particulièrement évocateur à cet égard : « Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct » (Croyances des personnes enseignantes et recherche en éducation : nettoyage d'un concept désordonné [traduction libre]). Pajares (1992) tente donc de « faire du ménage » dans le désordre entourant ce concept. Richardson (1996) évoque les difficultés historiques à clarifier le terme, sans toutefois nommer une difficulté particulière à le définir. Elle soulève même une congruence dans la définition du concept entre plusieurs domaines. Fives et Buehl (2012) écrivent, pour leur part, que malgré plusieurs années consacrées à la recherche sur les croyances des personnes enseignantes, ce terme demeure obscur. Levin (2015) mentionne aussi que les efforts pour clarifier le terme *croyance* entrepris par Pajares (1992) sont toujours en cours, possiblement en raison de la complexité du terme. Quelques chercheurs ont tout de même tenté de délimiter le concept de croyance. Les prochains paragraphes décriront les définitions utilisées dans la recherche dans un ordre chronologique pour ensuite identifier les éléments qui en ressortent et finalement conclure avec la définition qui a été retenue pour cette recherche.

D'abord, Green (1971) soutient qu'une croyance est une affirmation « acceptée comment étant vrai, ou très près de la vérité, par un individu » [traduction libre] (Green, 1971, p. 43). Une personne peut croire en son affirmation avec plus ou moins de fermeté. Pour plusieurs scientifiques, il semble que de comparer croyances et connaissances aide à en faire la distinction et ainsi mieux les définir. Selon Green (1971), connaissances et croyances sont deux concepts très près l'un de l'autre. En effet, une connaissance est une forme de croyance qui répond à deux conditions additionnelles soit être vraie et être en mesure de le prouver.

D'une manière similaire à celle de Green, Harvey (1986) rapporte le sentiment de vérité pour une personne comme étant un élément important de la définition. Afin de mieux définir le concept, il ajoute des fonctions attribuées aux croyances. Selon Harvey (1986), les

croyances sont une représentation de la réalité qui est vraisemblable et suffisamment fiable pour guider les pensées et le comportement de la personne qui les détient.

Pajares (1992) utilise aussi la comparaison entre croyance et connaissance pour arriver à définir le concept, sans pour autant en donner une définition formelle et concise. Il rapporte que les croyances s'appuient sur le jugement et l'évaluation par opposition aux connaissances qui, elles, s'appuient sur les faits (Pajares, 1992).

Bien que les auteurs précédents utilisent le concept de connaissance pour mieux définir celui de croyance, il semble que tous les scientifiques ne considèrent pas ces concepts comme étant facilement distinguables. En effet, Richardson (1996) souligne la difficulté à distinguer le concept de croyance du concept d'attitude ou de celui de connaissance. Dans son chapitre portant sur les croyances, Richardson (1996) mentionne que plusieurs termes se rapprochent de ce concept, dont celui d'attitude, de conception, de théorie, de compréhension, de connaissance pratique et de valeur. Il reste donc difficile de bien cerner le concept dans les recherches. Toutefois, elle affirme que les domaines de l'anthropologie, de la psychologie sociale et de la philosophie utilisent tous une définition similaire : les croyances relèvent d'une compréhension psychologique, d'une affirmation qui semble vraie. Donc, pour Richardson aussi le sentiment de vérité est essentiel dans la définition de croyances. Richardson (1996) en arrive ainsi à utiliser une définition dérivée de celle de Green (1971) dans ses recherches, soit qu'une croyance est une affirmation qui est acceptée comme étant vraie par l'individu.

Tout comme Richardson, Fives et Buehl (2012) précisent que la difficulté ne réside pas tant dans l'établissement d'une définition. Pour ces chercheuses, la difficulté réside plutôt dans la multitude de définitions pour un même concept à travers les différentes recherches. Elles ont donc entrepris de révéler les éléments de similitude dans les définitions utilisées dans les recherches antérieures. D'abord, les croyances sont, selon ces chercheuses, implicites et explicites. Elles sont implicites parce qu'un individu n'est pas toujours conscient d'avoir une certaine croyance et explicite parce que plusieurs croyances sont conscientes. De plus, les croyances existent le long d'un continuum de stabilité, c'est-à-dire que certaines

croyances sont profondément intégrées et font partie d'un système depuis fort longtemps, tandis que d'autres croyances sont moins stables, plus récentes et plus isolées (Fives et Buehl, 2012). Fives et Buehl (2012) ajoutent que les croyances sont, selon elles, activées en fonction des situations et des contextes qui influenceront les actions et la compréhension des personnes enseignantes. Les croyances sont en relation constante avec le contexte et les expériences. Les chercheuses soulignent également que les croyances et les connaissances des personnes enseignantes sont reliées entre elles (Fives et Buehl, 2012). Finalement, ces chercheuses confirment que les croyances font partie d'un système intégré. Les systèmes peuvent se rattacher à la pédagogie, aux connaissances, aux élèves, etc.

Levin (2015) appuie les propos de Fives et Buehl (2012) en reconnaissant que les croyances sont plutôt subjectives et personnelles. Pour Levin (2015), les croyances reflètent l'interprétation et le jugement individuel d'une personne face à une connaissance acceptée par la communauté qui l'entoure.

Enfin, Dubé et al. (2017) reprennent les éléments de vérité proposés par Green (1971), Harvey (1986) et Richardson (1996), l'idée de représentation de la réalité de Harvey (1986), les éléments de jugement et d'évaluation personnelle de Pajares (1992) et la fonction de guide de Harvey (1986) et de Fives et Buehl (2012). Dubé et al. (2017, p. 153) affirment que « les croyances sont les convictions qu'ont les enseignants (Duchesne, 2003). Elles sont aussi la représentation qu'ils se font de la réalité ; cette réalité possède assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement (Crahay et al., 2010). »

À la lumière de ce qui précède, il devient évident que d'établir une définition unique, rassembleuse et concise est une tâche complexe, mais nécessaire. Pour la présente recherche dans laquelle nous désirons décrire les croyances des personnes enseignantes à l'égard des EHDAA bilingues, la définition de Green (1971) est retenue, car, bien que vaste, celle-ci semble le point d'origine de plusieurs autres définitions et a aussi été utilisée dans les recherches antérieures. Elle est donc particulièrement rassembleuse tout en restant claire et relativement simple : une croyance est une affirmation qui est « acceptée comme étant vraie, ou très près de la vérité, par l'individu » [traduction libre] (Green, 1971, p. 43). Les croyances

des personnes enseignantes dans la présente recherche seront déterminées à l'aide de cette définition.

2.3.2 Caractéristiques particulières des croyances

Au-delà de la description du concept, plusieurs propriétés, qualités ou encore caractéristiques des croyances sont mentionnées dans la littérature. Pajares (1992) a fait une analyse plus approfondie sur le sujet, tentant de relever toutes les caractéristiques découvertes au fil des ans. D'autres membres de la communauté scientifique ont aussi mentionné des caractéristiques propres aux croyances plus récemment. Les caractéristiques qui découlent de l'étude de Pajares (1992) seront donc d'abord présentées dans un souci de clarté. Les autres scientifiques ayant travaillé sur le sujet seront ensuite présentés de manière chronologique, tout en rapportant leur propos à ceux de Pajares (1992), afin de refléter l'évolution des connaissances sur ce sujet à travers le temps.

En 1992, Pajares effectue une synthèse des particularités des croyances. Il formule les 16 affirmations suivantes :

- (1) Les croyances se forment tôt dans la vie et se perpétuent malgré les contradictions causées par la raison, le temps, la scolarisation ou l'expérience.
- (2) Chaque personne possède un système de croyances qui englobe toutes les croyances acquises par la transmission culturelle.
- (3) Le système de croyances a une fonction adaptative qui aide les individus à définir et à comprendre le monde ainsi qu'eux-mêmes.
- (4) Les connaissances et les croyances sont interreliées [...]. Les nouveaux phénomènes sont interprétés et filtrés à travers les croyances.
- (5) Les pensées peuvent être précurseurs aux croyances, mais elles sont filtrées à travers les croyances qui vont redéfinir, alterner l'interprétation de l'information et des pensées subséquentes.
- (6) Les croyances épistémologiques jouent un rôle primordial dans l'interprétation des connaissances.

- (7) Les croyances sont priorisées d'après leurs relations avec d'autres croyances [...]. Les incohérences peuvent être expliquées par la fonction accordée à une croyance ou sa centralité.
- (8) Les sous-structures du système de croyances, par exemple les croyances à propos de l'éducation, doivent être comprises en examinant les connexions des croyances entre elles, mais aussi en les liant aux croyances plus centrales du système. Ces sous-structures sont souvent appelées attitudes ou valeurs par les psychologues.
- (9) Certaines croyances sont plus incontestables que d'autres.
- (10) Plus une croyance est acquise tôt dans la vie, plus elle sera difficile à changer. À l'inverse, les toutes nouvelles croyances sont faciles à changer.
- (11) À l'âge adulte, les changements dans les croyances chez un individu sont rares [...], même si l'on parvient à prouver scientifiquement qu'elles sont incorrectes.
- (12) Les croyances aident à définir les tâches et à sélectionner les outils cognitifs permettant de planifier et de prendre des décisions. Les croyances jouent un rôle primordial dans le comportement et l'organisation des connaissances.
- (13) Les croyances influencent grandement la perception, mais sont peu fiables pour comprendre et définir la réalité.
- (14) Les croyances influencent fortement le comportement.
- (15) Les croyances doivent être inférées. On doit prendre en considération la cohérence entre la croyance et le comportement ainsi que l'intention derrière le comportement.
- (16) Les croyances relatives à l'enseignement sont déjà bien établies quand un étudiant entame ses études universitaires. [Traduction libre] (p. 324)

En 1971, Green rapporte déjà que les croyances sont interreliées et dépendantes d'autres croyances, vivant dans un système regroupant les croyances en catégories. Green (1971) propose aussi qu'un individu puisse avoir des croyances incompatibles entre elles. Comme les croyances sont regroupées en sous-groupes à l'intérieur d'un système, elles peuvent être protégées les unes des autres ; les croyances incompatibles n'ont qu'à « vivre » dans différents sous-groupes, sans être confrontées entre elles, pour demeurer. Ces caractéristiques rappellent les affirmations quatre, sept et huit de Pajares (1992).

Brown et Cooney (1982) qualifient les croyances comme étant les dispositions qui mènent vers l'action et comme étant les déterminants du comportement. Cette caractéristique est mentionnée par Pajares (1992) dans sa quatorzième affirmation. D'ailleurs, cette caractéristique représente plutôt une des fonctions des croyances qui seront présentées dans la prochaine sous-section.

Pour Nespor (1987), les croyances contiennent des présomptions existentielles. Elles peuvent vivre dans un univers plutôt fantastique, loin de la réalité, elles sont en lien avec les émotions, elles sont issues d'expériences personnelles ou de la culture d'un individu, elles sont plutôt stables et difficiles à changer et peuvent s'étendre de façon imprévisible à différentes situations. Pajares (1992) rapporte des propos semblables dans ses affirmations deux, neuf, dix et onze.

Richardson (1996) apporte une nuance à la onzième affirmation de Pajares (1992). Des membres de la communauté scientifique affirment effectivement que les croyances peuvent être très difficiles à changer et que l'expérience acquise au cours de la vie génère des croyances fortes et durables à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. Par contre, d'autres membres de la communauté scientifique affirment que modifier les croyances d'une personne enseignante ou d'une personne étudiante en enseignement n'est pas impossible. Richardson (1996) souligne toutefois que certaines croyances seront plus faciles à changer que d'autres. Levin (2015) rapporte que les croyances épistémologiques (les croyances face à la connaissance et à la manière dont elles sont acquises) seraient les plus difficiles à déloger, tout en soutenant que l'on ne sait pas de façon certaine si les croyances peuvent changer. Elle recommande donc de continuer la recherche en ce sens. Cependant, elle affirme aussi que les croyances peuvent se transformer lorsque la situation ou le contexte change. En effet, les formations professionnelles ainsi que l'expérience sur le terrain pourraient contribuer à des changements sur le plan des croyances. Richardson (1996) affirme aussi que le contexte éducatif et l'expérience sur le terrain exercent une grande influence sur le développement des croyances et des connaissances. De même, Levin (2015) insiste sur l'influence du contexte, surtout quand il s'agit de mettre ses croyances en pratique. En effet, des différences entre les

croyances des personnes enseignantes semblent être causées par la situation, par le rôle de la personne enseignante, par son expérience et par le contexte d'enseignement. Warren (2018) aussi note que lorsqu'une personne enseignante présente ses croyances comme une affirmation basée sur l'expérience personnelle, elles sont rarement contestées. Ces caractéristiques rappellent les caractéristiques douze et quatorze de Pajares (1992). Fives et Buehl (2012) abondent dans le même sens : les croyances activées dépendent du contexte. En effet, le contexte influence le développement et l'adoption des croyances. Levin (2015) poursuit en ce sens en avançant que les croyances sont effectivement influencées par le contexte et par la culture d'un individu. Selon cette chercheuse, des recherches longitudinales devraient être menées afin d'attester que les croyances changent d'après leur contexte, le nombre d'années d'expérience et les connaissances.

Ainsi, certaines caractéristiques nommées par Pajares (1992) semblent moins critiquées et d'autres semblent plutôt s'appliquer aux fonctions des croyances, par exemple les caractéristiques trois, cinq, six, et treize. Finalement, une caractéristique comme la quinzième caractéristique de Pajares (1992) semble particulièrement intéressante pour la méthodologie d'une recherche sur les croyances. Cette caractéristique souligne que les croyances doivent être inférées, que la cohérence entre la croyance et le comportement doit être prise en considération, de même que l'intention derrière le comportement. Un entretien devra donc permettre aux personnes enseignantes de décrire leurs pratiques enseignantes et les raisons ayant mené à ces pratiques.

2.3.3 Fonctions des croyances

Il est par ailleurs pertinent de se demander à quoi servent les croyances. Selon Fives et Buehl (2012) qui s'appuient sur les travaux de différents membres de la communauté scientifique, les croyances ont trois fonctions, soit de filtrer, de cadrer et de guider la pratique enseignante. Levin (2015) supporte aussi cette idée. La réalité est ainsi perçue à travers le filtre des croyances. Ce filtre s'avère particulièrement important dans le contexte de

l'enseignement, puisqu'il permet à la personne enseignante d'interpréter la situation. Lorsqu'un problème se pose pour cette dernière, des croyances sont sélectionnées pour le cadrer, c'est-à-dire pour définir le problème. Une fois le problème cadré, les croyances pourront guider et influencer les actions de la personne enseignante. Par exemple, une personne enseignante qui reçoit pour la première fois dans sa classe un élève dyslexique et bilingue utilisera d'abord ses croyances, de façon consciente ou non, pour interpréter la situation dans laquelle elle se trouve. Peut-être croira-t-elle que les difficultés de son élève sont seulement causées par la méconnaissance de la langue d'enseignement. Elle pourrait ensuite utiliser des croyances pour cadrer son problème. Elle pourrait par exemple arriver à la conclusion que tant que l'élève ne maîtrisera pas la langue d'enseignement, il ne pourra pas progresser. De même, elle pourra croire qu'il faudrait que l'élève soit exposé uniquement à la langue d'enseignement pour augmenter ses chances de réussite. Les croyances de la personne enseignante lui serviront aussi de guide qui influencera ses actions. Dans une situation comme celle-ci, la personne enseignante pourrait peut-être demander aux parents de l'élève de cesser l'emploi de la langue de la maison pour adopter celle de l'école, en croyant aider l'élève. Cette croyance ne s'arrime toutefois pas avec les recherches scientifiques (Paradis et al., 2021).

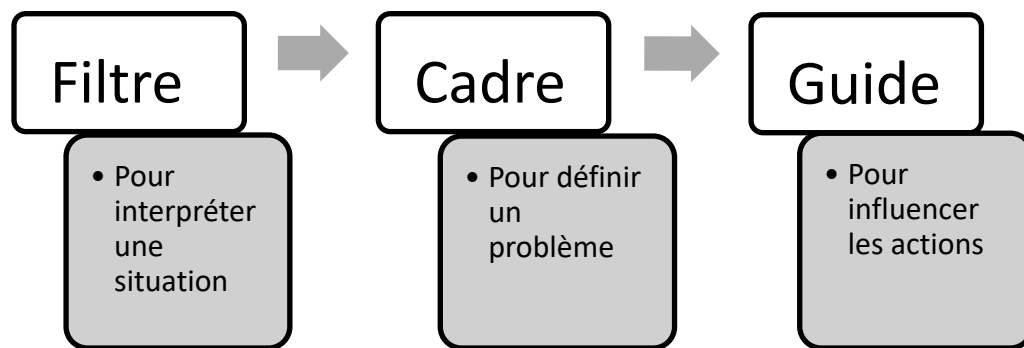


Figure 3 Fonctions des croyances selon Fives et Buehl (2012) [traduction libre]

2.3.4 L'acquisition des croyances

Les croyances des personnes enseignantes peuvent s'acquérir de plusieurs façons. D'abord, Pajares (1992) rapporte six manières de les acquérir : 1) par les dires d'une figure d'autorité, par exemple une personne enseignante ou un professionnel de la santé, 2) par la déduction logique, lorsqu'on arrive à une conclusion à la suite d'un raisonnement logique, 3) par l'expérience sensorielle, c'est-à-dire basée sur les cinq sens, 4) par le sentiment que quelque chose est vrai, 5) par l'intuition rationnelle ou une certaine apparence de nécessité et 6) par la méthode scientifique qu'on utilise par exemple en recherche. Il ajoute aussi qu'une nouvelle croyance peut être assimilée si celle-ci s'intègre facilement avec les croyances déjà en place. Dans le cas contraire, lorsque la nouvelle croyance entre en contradiction avec celles déjà en place, la personne est appelée à restructurer son système de croyances, ce qui demande beaucoup d'énergie cognitive. Acquérir ou changer une croyance n'est donc pas simple. Pajares (1992) mentionne que les autrices et auteurs de théories sur l'acquisition des croyances s'entendent pour dire qu'elles sont créées par un processus de construction sociale, de transmission culturelle. La transmission de la culture se ferait de trois façons, soit l'enculturation, l'éducation et la scolarisation. L'enculturation est définie comme étant l'apprentissage de la culture qui nous entoure par l'assimilation, l'observation, la participation et l'imitation. L'éducation est plutôt le processus qui permet l'apprentissage du comportement acceptable en société, tandis que la scolarisation est le processus d'enseignement et d'apprentissage qui se produit à l'extérieur du domicile et dans l'institution qu'est l'école.

Richardson (1996), de son côté, énonce aussi la scolarisation comme étant source d'acquisition de croyances. Elle ajoute que les croyances découlent d'expériences personnelles, d'expériences scolaires et d'expériences avec des connaissances formelles. Les connaissances formelles sont des connaissances qui ont été approuvées par la communauté scientifique comme étant valides. Bien que le vocabulaire utilisé par Richardson (1996) soit un peu différent de celui de Pajares (1992), on voit que les sources d'acquisition mentionnées par ces deux scientifiques sont comparables.

Levin (2015) rapporte des propos similaires ; elle attribue l'acquisition de croyances à des sources externes comme les connaissances formelles. Elle mentionne aussi que les sources des croyances en enseignement seraient l'éducation formelle, les connaissances formelles, les apprentissages résultant d'observations, la collaboration avec les autres et la réflexion personnelle. Ces sources semblent à la fois externes et internes. Du point de vue des personnes enseignantes, tel que rapporté dans une recherche dont Levin a pris part (2015), une grande proportion des croyances seraient attribuables à ce qu'ils ont appris au courant de leurs études, à leurs valeurs familiales ainsi qu'à leur expérience comme élèves du primaire et à leur propre expérience en enseignement. D'autres sources d'acquisition de croyances sont le développement professionnel, la lecture, le visionnement de vidéos et l'observation d'autres personnes enseignantes.

En conclusion, le concept de croyance peut se définir simplement ainsi : une croyance est une affirmation « acceptée comme étant vraie, ou très près de la vérité, par l'individu » [traduction livre] (Green, 1971, p. 43). Les croyances ont plusieurs caractéristiques encore reconnues dans les recherches récentes et pour une personne enseignante, les croyances servent de filtre, de cadre et de guide dans la pratique. Les croyances s'acquièrent de différentes manières. Quelques exemples de moyen d'acquisition incluent les études, les valeurs familiales et l'expérience.

Pour résumer et conclure ce chapitre, le bilinguisme peut se présenter de différentes façons et chaque personne bilingue aura une certaine unicité du fait de son expérience de vie. Plusieurs termes se rapportent au bilinguisme et ils permettent de mieux comprendre la situation de chaque personne bilingue. Les élèves HDAA sont tout aussi différents les uns des autres que les bilingues et regroupent une grande variété d'élèves pouvant avoir des besoins bien différents, que ce soit pour un handicap, une difficulté d'adaptation, une difficulté d'apprentissage ou pour tout autre vulnérabilité le rendant à risque d'échec scolaire ou social. La définition des EHDAA retenue se base sur celle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), car c'est celle que les professionnels de l'éducation utilisent encore dans le milieu scolaire. Le concept de croyances a été difficile à définir au cours des

années, mais il peut tout de même se définir d'une manière simple pour l'utiliser comme sujet de recherche. Les croyances présentent aussi des caractéristiques ainsi que des fonctions qui nous aident à mieux comprendre à quoi elles servent. Les trois concepts au cœur de la recherche étant définis, les connaissances transmises par les recherches antérieures au sujet du bilinguisme et des croyances des personnes enseignantes seront maintenant présentées.

CHAPITRE 3

ÉTAT DES CONNAISSANCES

Pour bien des gens, être bilingue ne se décide pas, mais est la conséquence de la réalité de leur milieu de vie. Bien que l'on profère des avantages et des défis au bilinguisme, selon Bialystok (2009), le bilinguisme conduit plutôt à une différence cognitive. En fait, le bilinguisme est une expérience qui influence les fonctions et la structure cognitives d'un individu, causant une différence entre les bilingues et les monolingues. Le bilinguisme ne serait pas supérieur ou inférieur au monolinguisme dans la structure cognitive qu'il engendre non plus ; il constitue simplement une différence cognitive. De plus, chaque cas est unique parce que l'expérience bilingue varie d'une personne à l'autre à cause des facteurs qui influencent le bilinguisme, par exemple, le temps d'exposition à chacune des langues, le statut des langues (majoritaire ou minoritaire) et le statut socioéconomique de la famille. Lorsque des élèves bilingues vivent des difficultés liées à leur développement ou à leur scolarité, leur évaluation doit prendre en considération des particularités associées au bilinguisme (Thordardottir, 2015).

Certaines connaissances à propos du bilinguisme sont essentielles pour les personnes enseignantes rencontrant des élèves bilingues dans leur classe, parce que le développement du langage chez l'élève bilingue diffère de l'élève monolingue (Paradis et al., 2021). Que les personnes enseignantes détiennent ces connaissances ou non, elles emploieront des pratiques pédagogiques dans leur classe basées sur leurs croyances pour soutenir les apprentissages de leurs élèves parce que les pratiques découlent des croyances (Baker, 2019). De plus, comme plusieurs facteurs entrent en considération dans le développement des croyances, il est essentiel de s'y attarder pour mieux comprendre l'impact des croyances. Cependant, peu de recherches se sont penchées sur la question propre à cette étude, soit les croyances des personnes enseignantes à propos des élèves HDAA bilingues. En conséquence, des recherches sur les croyances envers le bilinguisme et d'autres à propos de l'inclusion des élèves ALS ou HDAA seront rapportées.

3.1 LE BILINGUISME

Pendant de nombreuses années, la recherche a considéré les enfants bilingues comme ayant des retards de langage (Le Normand et Kern, 2018). En 1966, Macnamara soutenait que les gains dans une langue causaient inévitablement des pertes dans l'autre (cité dans Paradis et al., 2021). Même de nos jours, certains parents et professionnels peuvent penser que des enfants développent des difficultés supplémentaires à cause du bilinguisme, surtout lorsque l'enfant présente des difficultés développementales ou de langage. Ils peuvent croire aussi que développer plus d'une langue à un très jeune âge pourrait limiter leurs capacités langagières ou être au-delà de leurs compétences (Paradis et al., 2021). Les prochaines sous-sections aborderont tour à tour les avantages associés au bilinguisme, les défis liés au bilinguisme, le développement de l'enfant bilingue, les facteurs influençant le bilinguisme, la faisabilité du bilinguisme chez les EHDAA et l'évaluation du langage chez les bilingues.

3.1.1 Avantages associés au bilinguisme

Depuis plusieurs années, la science a souligné certains avantages associés au bilinguisme : des avantages cognitifs et langagiers, des avantages interpersonnels, des avantages sur le plan de l'emploi, des avantages sur le plan de la santé mentale et des avantages liés à la construction identitaires. D'abord, on remarque que les fonctions exécutives sont avantagées chez les bilingues, par exemple la capacité d'inhibition, l'attention sélective, la capacité d'adaptation lors d'un changement de tâche, la flexibilité mentale, la sélection d'information et l'actualisation de l'information dans la mémoire de travail (Bialystok, 2009; Conner et al., 2020; Gonzalez Barrero, 2017). Ces avantages s'appliquent surtout à ceux qui ont eu la chance de développer une grande compétence dans chacune de leurs langues et qui les utilisent d'une façon régulière et continue (Genesee et Delcenserie, 2016). Bialystok (2009) rapporte aussi que le bilinguisme apporterait des avantages pour résoudre des problèmes ou des tâches conflictuelles quand ils sont d'ordre non verbal.

Sans toutefois montrer qu'il conduit à un quotient intellectuel supérieur (Miri, 2020), les recherches indiquent que les bilingues réussissent mieux à l'école et semblent posséder divers avantages scolaires (Camara, 2015). Par exemple, ils sont plus habiles en métalinguistique (Camara, 2015; Fox et al., 2019), notamment sur le plan de la conscience phonologique (Camara, 2015). Les bilingues démontrent aussi une plus grande flexibilité dans l'analyse du vocabulaire et semblent plus doués pour apprendre de nouveaux mots (Fox et al., 2019). Ils arrivent également à résoudre des problèmes d'ordre conflictuel ou contenant des informations trompeuses à un âge plus précoce que les monolingues (Le Normand et Kern, 2018), et ce, en utilisant des ressources plus efficaces (Bialystok, 2009). Ils sont aussi plus performants en raisonnement abstrait et ils sont plus avantagés dans la construction de concepts (Le Normand et Kern, 2018). En général, dans des tâches d'analyse et de synthèse, les bilingues surpassent les monolingues (Camara, 2015). Autre avantage scolaire intéressant, les bilingues ont plus de facilité à apprendre une troisième langue (Camara, 2015).

Dans leurs relations interpersonnelles, les bilingues sont plus sensibles à leurs interlocuteurs et font preuve d'une plus grande souplesse d'esprit (Camara, 2015). Ils sont aussi plus compétents dans les tâches qui demandent de comprendre les états d'esprit des autres, concept appelé la théorie de l'esprit (*theory of mind*) (Bialystok, 2009), c'est-à-dire d'attribuer à l'autre des émotions, de lire sa pensée.

Dans la société d'aujourd'hui, connaître plus d'une langue est un atout important lorsque vient le temps d'entrer sur le marché du travail (Fox et al., 2019). Par exemple, maîtriser les langues officielles de son pays, comme l'anglais et le français dans un contexte canadien, peut offrir de meilleures perspectives d'emplois (Genesee et Delcenserie, 2016).

Aussi, moins de troubles psychopathologiques sont rapportés chez les enfants bilingues (Camara, 2015) et le bilinguisme présente des effets protecteurs à long terme contre les maladies neurodégénératives (Bialystok, 2009; Fox et al., 2019).

Finalemment des avantages identitaires importants se rattachent au bilinguisme. La langue étant directement reliée à la culture s'y rattachant (Paradis et al., 2021), elle fait partie intégrante de la construction identitaire d'une personne (Leroux, 2021) qui sera facilitée par l'acquisition de cette langue (Rachédi et Laaroussi, 2021).

3.1.2 Avantages associés au bilinguisme chez les élèves HDAA

De nos jours, plusieurs membres de la communauté scientifique s'entendent pour dire que le bilinguisme est possible chez les enfants et qu'il ne cause pas de difficulté d'apprentissage ou de problème de développement du langage (Conner et al., 2020; Lim et al., 2019). De plus, quand un élève a des besoins particuliers, comme un handicap ou une difficulté d'apprentissage, les recherches ont montré que les avantages du bilinguisme demeurent (Conner et al., 2020; Gonzalez Barrero, 2017).

Ce constat s'applique ainsi à tous les élèves HDAA, même quand leur handicap affecte leur fonctionnement intellectuel ou leurs habiletés langagières, comme c'est le cas avec la trisomie 21, l'autisme, le trouble de langage ou le trouble d'apprentissage (Paradis et al., 2021). D'ailleurs, on remarque que les élèves HDAA ALS performant aussi bien sinon mieux que leurs pairs monolingues en communication et en lecture (Cheatham et Hart Barnett, 2017). En fait, le bilinguisme n'affecte pas négativement le développement des élèves HDAA et ne leur cause pas de retard (Camara, 2015; Cheatham et Hart Barnett, 2017; Conner et al., 2020; Kay-Raining Bird et al., 2016; Le Normand et Kern, 2018; Lim et al., 2018; Paradis et al., 2021).

De ce fait, le bilinguisme n'est pas à proscrire pour les élèves présentant un trouble du langage. On souligne qu'avec une exposition intensive et continue dans les deux langues, les élèves qui ont un trouble du langage et qui sont bilingues simultanés (apprenant deux langues avant trois ans) ont des habiletés langagières et un développement similaire à leurs pairs monolingues ayant un trouble de langage (Kay-Raining Bird et al., 2016; Paradis et al., 2021). Le constat est similaire pour les élèves bilingues séquentiels ayant un trouble de langage

(apprenant une nouvelle langue après leurs trois ans) à la suite de la fréquentation d'un programme d'immersion : ces élèves démontrent des habiletés langagières comparables aux élèves ayant un trouble de langage dans un programme régulier (Genesee et Delcenserie, 2016).

Certaines recherches montrent même des avantages spécifiques pour les EHDAA bilingues. Par exemple, Gonzalez Barrero (2017) mentionne que le bilinguisme apporte des avantages chez les autistes en ce qui a trait aux fonctions exécutives. Selon elle, le bilinguisme donne aussi la possibilité d'interagir avec un plus grand nombre de personnes et d'appartenir à plusieurs cultures. Conner et al. (2020) remarquent également de meilleures habiletés langagières chez les élèves autistes bilingues. Conséquemment, il est important pour les élèves autistes bilingues de maintenir la langue maternelle parce que les habiletés langagières diminuent quand les mères ne parlent plus la langue maternelle avec leur enfant (Kay-Raining Bird et al., 2016). Finalement, Kay-Raining Bird et al. (2016) remarquent une différence quant à la quantité de vocabulaire que possèdent ces élèves ; ils ont généralement un vocabulaire plus restreint dans chacune des langues, mais cette différence n'est pas inquiétante parce que leurs résultats sont comparables aux bilingues au développement typique.

En conclusion, les élèves HDAA bilingues reflètent les mêmes types de difficultés que leurs pairs monolingues présentant un profil similaire et ils réussissent aussi bien, sinon mieux, qu'eux (Kay-Raining Bird et al., 2016), par exemple, en communication, en lecture et en acquisition de connaissances (Cheatham et Hart Barnett, 2017).

3.1.3 Défis liés au bilinguisme

Si le bilinguisme en soi n'est pas associé à des conséquences négatives majeures, il comporte tout de même des défis associés. Le statut d'une langue (majoritaire, minoritaire, officielle) peut également poser des défis à son locuteur. Aussi, plusieurs croyances erronées entourant le bilinguisme circulent toujours. Enfin, il arrive que les enfants bilingues se voient

accorder des diagnostics fautifs. Il sera question de chacun de ces éléments dans les paragraphes suivants.

D'abord, Miri souligne que le bilinguisme peut être considéré comme un facteur de vulnérabilité pour une personne ayant un trouble du langage ou « créer des situations fragilisantes pour l'élève sans pour autant être une cause directe de difficultés » (2020, p. 212). En effet, Miri rapporte que le vocabulaire dans chaque langue sera plus restreint et, contrairement à Cheatham et Hart Barnett (2017), elle affirme que l'accès à la scolarisation sera affecté par la connaissance, plus ou moins bonne, de la langue d'enseignement (Miri, 2020). Bialystok (2009) rapporte aussi un impact négatif sur la production du langage, dans les domaines de l'étendue du vocabulaire et de la récupération lexicale puisque le vocabulaire des bilingues est réduit, dans chacune des langues, comparativement à un monolingue, et que leurs résultats dans des tâches qui demandent de nommer des images ou dans la maîtrise de la langue sont plus faibles. En somme, les bilingues et les monolingues semblent se distinguer surtout en ce qui touche l'étendue du vocabulaire. Paradoxalement, comme le vocabulaire continue de se constituer au fil du temps, cela ne représenterait pas un handicap pour les bilingues parce que la richesse du vocabulaire, les automatismes de grammaire et de conjugaison seront éventuellement assimilés (Le Normand et Kern, 2018).

D'un autre côté, Miri (2020) souligne que la relation de dominance d'une langue par rapport à l'autre et le rapport à la culture associé aux langues et la valorisation de chacune des langues peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage de celles-ci. D'autres caractéristiques font également obstacle à l'apprentissage de plus d'une langue comme un manque de motivation ou d'effort de la part de l'apprenant (Miri, 2020).

En dépit des connaissances scientifiques sur les avantages du bilinguisme, Genesee et Delcenserie (2016) rapportent que des croyances erronées entourant le bilinguisme se perpétuent, croyances qui influenceront les recommandations éducatives prises à l'égard des enfants bilingues. Par exemple, les familles ayant un enfant HDAA se font souvent recommander de ne parler qu'une langue à la maison, le plus souvent, la langue majoritaire (Conner et al., 2020; Fahim et Nedwick, 2014; Gonzalez Barrero, 2017). Cette

recommandation, qui ne s'appuie sur aucune base scientifique (Conner et al., 2020; Gonzalez Barrero, 2017) et qui va à l'encontre des recommandations d'Orthophonie et Audiologie Canada (2021), peut entraîner plusieurs effets néfastes. Par exemple, l'absence de valorisation de la langue maternelle limite l'apprentissage de la langue majoritaire (Couëtoux-Jungman et al., 2010). En effet, une langue maternelle minoritaire qui se développe peu, parce qu'elle n'est pas parlée à la maison, ne pourra pas servir de ressources pour l'apprentissage d'une autre langue, ce qui rendra l'apprentissage de la langue majoritaire plus difficile. De même, perdre la langue maternelle entraînerait un appauvrissement langagier et culturel chez les enfants (Camara, 2015). Conséquemment, cette perte de la langue maternelle réduit la qualité des relations parent-enfant (Hampton et al., 2017) en rendant plus difficile la communication au sein même de la famille (Fahim et Nedwick, 2014; Lim et al., 2019). La perte de la langue maternelle conduit également à la perte de l'identité culturelle, ce qui engendre des impacts à long terme et peut isoler un individu (Lim et al., 2018). Il est important pour les élèves provenant de divers milieux linguistiques de devenir bilingues à cause du besoin de connaître les deux langues dans leur vie courante (Cheatham et Hart Barnett, 2017). Cela leur donne également plus d'occasions d'inclusion et contribue à leur identité culturelle et linguistique (Cheatham et Hart Barnett, 2017).

Enfin, malgré l'absence de lien entre les difficultés de langage et le bilinguisme, Thordardottir (2015) rapporte un grand nombre de diagnostics erronés chez les enfants bilingues. Par exemple, des troubles de langage ou de développement ont pu être attribués à un enfant qui, en fait, présentait des différences normales dans l'acquisition du langage chez les bilingues. L'inverse est tout aussi possible, des indices de difficultés langagières ou de réels retards de langage ont pu être ignorés chez un enfant bilingue dû à une méconnaissance des particularités du bilinguisme chez les professionnels.

3.1.4 Le développement de l'enfant bilingue

Le développement du langage chez l'enfant bilingue présente quelques caractéristiques particulières qu'il est essentiel de connaître afin de bien comprendre sa réalité. Chez les enfants bilingues simultanés, les recherches montrent que l'enfant développe deux systèmes de langage distincts, donc deux lexiques, dès le tout début de son développement langagier (Genesee et Delcenserie, 2016; Paradis et al., 2021). Comme ils apprennent de nouveaux mots en rapport avec la langue dans laquelle se déroule leur expérience, certains mots n'auront pas immédiatement d'équivalence dans l'autre langue. Les enfants bilingues acquièrent de plus en plus d'équivalences avec l'expérience, mais n'atteindront jamais 100 % d'équivalence dans leur vocabulaire (Paradis et al., 2021). De plus, les enfants bilingues peuvent démontrer quelques influences langagières croisées dans tous les domaines du langage (Paradis et al., 2021). Une influence langagière croisée est l'utilisation d'une règle langagière appartenant à une autre langue, par exemple, la reproduction de l'ordre des mots de l'anglais dans une phrase produite en français. Certains de ces aspects sont temporaires, d'autres aspects, plus subtils, semblent persister plus longtemps ou être permanents (Paradis et al., 2021). Habituellement, les bilingues ne seront pas aussi habiles dans tous les aspects d'une langue que les monolingues, mais peuvent l'être dans leur langue dominante (Paradis et al., 2021). Finalement, même si les enfants bilingues simultanés consacrent moins de temps à chacune de leurs langues que les enfants unilingues, il semble qu'ils rencontrent les étapes du développement langagier à des âges similaires à ces derniers (Genesee et Delcenserie, 2016). Par contre, les enfants bilingues doivent recevoir une exposition minimale de qualité dans toutes leurs langues pour y arriver (Genesee et Delcenserie, 2016).

Chez les bilingues séquentiels, Paradis (2021) et Thordardottir (2015) rapportent que l'apprentissage d'une deuxième langue peut prendre plusieurs années et que la plupart des enfants bilingues passeront par des étapes développementales similaires. D'abord, on remarque que les apprenants d'une nouvelle langue ne sont pas très verbaux durant la première année de leur apprentissage. Au tout début de l'apprentissage des plus jeunes apprenants, lors d'une étape généralement très courte, il arrive qu'ils utilisent leur langue

maternelle dans les contextes où celle-ci n'est pas comprise. Ensuite, ils peuvent passer par un stade non verbal. Cependant, il faut savoir qu'un stade non verbal chez un bilingue séquentiel pourrait aussi être expliqué par un écart entre les cultures ou par un traumatisme émotionnel. En effet, dans certaines cultures, les adultes n'ont pas l'habitude de faire la conversation avec de jeunes enfants, il est possible que ces derniers ne s'engagent pas naturellement dans une conversation avec un adulte pour cette raison. De son côté, un enfant ayant vécu des événements traumatisants, par exemple une guerre dans son pays d'origine, peut aussi vivre une période non verbale en lien avec le traumatisme (Paradis et al., 2021).

Après le stade non verbal, Paradis et al. (2021) notent que les premières paroles des apprenants sont plutôt courtes et formelles, et qu'ils ont tendance à imiter les conversations utilitaires. Cela donne parfois l'impression qu'ils maîtrisent la langue ce qui, en retour, leur permet de fonctionner socialement. À la suite de quelques mois d'exposition, voire un à trois ans de scolarité dans la nouvelle langue, les bilingues séquentiels peuvent devenir de bons communicateurs, mais leurs compétences grammaticales, la taille et la diversité de leur vocabulaire et de leur prononciation ne sont pas encore équivalentes aux monolingues (Paradis et al., 2021; Thordardottir, 2015). Concernant la prononciation, Paradis et al. (2021) remarquent que les personnes qui deviennent bilingues séquentielles durant leur enfance auront une prononciation semblable aux monolingues une fois adulte. Ce sont habituellement les bilingues séquentiels adultes qui garderont un accent aux consonances étrangères, même après plusieurs années (Paradis et al., 2021).

Toujours selon Paradis et al. (2021), durant cette période d'apprentissage, les apprenants commettront inévitablement des erreurs dans les différents aspects du langage. Étonnamment, les erreurs fréquentes commises par les bilingues séquentiels concernant la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe sont habituellement les mêmes pour tous les apprenants. Parfois, elles sont même similaires aux erreurs commises par les jeunes monolingues. Les erreurs commises par les bilingues séquentiels peuvent résulter d'un transfert de la langue première vers la nouvelle langue parce que les apprenants utilisent leur langue maternelle comme ressource dans l'apprentissage de la nouvelle langue.

Pour posséder des compétences similaires aux monolingues dans tous les domaines et maîtriser la « langue académique » nécessaire aux apprentissages scolaires avancés, il faudra attendre entre quatre et sept ans d'exposition à une nouvelle langue (Paradis et al., 2021; Thordardottir, 2015). D'autres membres de la communauté scientifique suggèrent qu'il faudra attendre encore plus longtemps, soit entre cinq et dix ans (Lucas et al., 2015). Paradis et al. (2021) notent cependant qu'il y a une grande variation individuelle entre les apprenants et que le temps requis pour maîtriser une langue peut varier d'une personne à l'autre. Toutefois, il serait surprenant qu'un apprenant d'une nouvelle langue puisse passer par-dessus des stades développementaux entiers, même si un enseignement intense et ciblé lui est prodigué (Paradis et al., 2021). Les bilingues séquentiels rattraperont le niveau d'habileté de leurs pairs monolingues d'abord en phonétique, ensuite dans la macrostructure de leurs histoires, puis dans la morphologie, le vocabulaire et la sémantique. L'apprentissage de tous les morphèmes grammaticaux peut, quant à lui, prendre jusqu'à six ans. On pourra remarquer que les apprenants maîtriseront certains morphèmes avant les autres et qu'ils pourront alterner entre l'usage adéquat du morphème et l'erreur (Paradis et al., 2021).

Quelques particularités sont propres au développement de l'élève HDAA. Kay-Raining Bird et al. (2016) rapportent que la langue additionnelle des élèves avec un trouble du langage reste avec un retard comparativement à leurs pairs monolingues, même après cinq ans ou plus d'exposition à la nouvelle langue. En effet, un trouble de langage se manifeste dans toutes les langues parlées par une personne (Paradis et al., 2021). Sanson (2010) ajoute que « [...] le principal piège à éviter est de considérer le bilinguisme comme étant la cause de tout trouble ou retard de parole et langage » (p. 52). En revanche, d'autres facteurs, discutés dans la prochaine sous-section, viennent influencer le bilinguisme.

3.1.5 Facteurs influençant le bilinguisme

Les bilingues présentent une grande diversité entre eux parce que chaque parcours apporte ses propres nuances. Les facteurs influençant le bilinguisme sont aussi nombreux,

certains étant propres à l'enfant, d'autres étant plutôt relatifs à son environnement. Les facteurs influençant le développement du langage chez tous les enfants seront d'abord abordés, suivis des facteurs spécifiques au bilinguisme, des facteurs intrinsèques à l'élève et, pour terminer, des facteurs extrinsèques à l'élève.

Tout d'abord, certains facteurs vont influencer le développement du langage autant chez les bilingues que chez les monolingues, par exemple, les pratiques de littératie et l'interaction avec l'enfant (Paradis et al., 2021). De plus, Le Normand et Kern (2018) rapportent que peu importe le statut bilingue ou monolingue d'un enfant, ce qui influence surtout ses performances est le facteur socioéconomique. Les enfants de milieux défavorisés, qu'ils soient bilingues et monolingues, sont peu performants comparativement aux enfants de milieux favorisés bilingues ou monolingues. En fait, ils sont même à risque d'un retard de langage qui s'explique par le manque de stimulation par la famille et l'environnement. Le Normand et Kern (2018) remarquent aussi que les enfants bilingues de milieux favorisés ont des performances lexicales combinées (le lexique de toutes les langues additionnées) plus grandes que les autres groupes, ce qui, une fois de plus, induit l'absence de lien entre le bilinguisme et le retard de langage. Ainsi, le milieu et les inégalités sociales jouent un rôle significatif et ont de fortes répercussions sur le développement du langage (Le Normand et Kern, 2018).

D'autres facteurs sont spécifiques au développement du langage chez les bilingues. Par exemple, le temps d'exposition dans le milieu linguistique est un facteur qui influence directement le niveau de vocabulaire et les habiletés pragmatiques de cette langue (Kay-Raining Bird et al., 2016). Ainsi, une langue pour laquelle l'enfant ne reçoit que très peu de temps d'exposition ne peut se développer autant qu'une langue à laquelle il est beaucoup exposé. De plus, Paradis et al. (2021) remarquent que les enfants ont la capacité d'apprendre plus d'une langue si leur expérience est riche, suffisante et continue dans chacune des langues. D'ailleurs, la compétence langagière de l'interlocuteur et la diversité des interlocuteurs sont des facteurs importants pour le développement du bilinguisme (Paradis et al., 2021). Donc, la qualité de ce temps d'exposition est tout aussi importante que sa quantité,

de même que la régularité de cette exposition. Il est toutefois à noter qu'un enfant aura besoin de plus de temps d'immersion pour apprendre une langue minoritaire, soit une langue peu parlée dans la communauté (Thordardottir, 2015).

Ensuite, Thordardottir (2015), Paradis et al. (2021) et Miri (2020) mentionnent des facteurs intrinsèques affectant l'acquisition du bilinguisme : l'âge du début de l'apprentissage, la motivation, la personnalité, la pertinence de cet apprentissage, l'effort, les habiletés cognitives comme la mémoire et les compétences analytiques et l'acceptation de la culture associée à la langue. Le développement continu ou non de la langue maternelle en est un autre. En effet, plusieurs scientifiques remarquent que l'apprentissage d'une langue seconde s'appuie sur les acquis de la langue maternelle, de là l'importance de poursuivre le développement de celle-ci (Camara, 2015; Cheatham et Hart Barnett, 2017; Fox et al., 2019; Paradis et al., 2021). Selon Kay-Raining Bird et al (2016), ce transfert des connaissances langagières se produit de la langue première (L1) vers la langue seconde (L2). En outre, les résultats en langue seconde sont aussi meilleurs si l'élève a pu apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle (Camara, 2015).

Finalement, des facteurs extrinsèques entrent en ligne de compte : le statut de la langue (minoritaire ou majoritaire), le bien-être de l'enfant et de sa famille et l'utilisation de la langue seconde avec la fratrie, mais pas avec les parents, pour qu'il puisse continuer de développer la langue maternelle avec ces derniers (Miri, 2020; Paradis et al., 2021; Thordardottir, 2015). La figure suivante résume les facteurs influençant le bilinguisme.

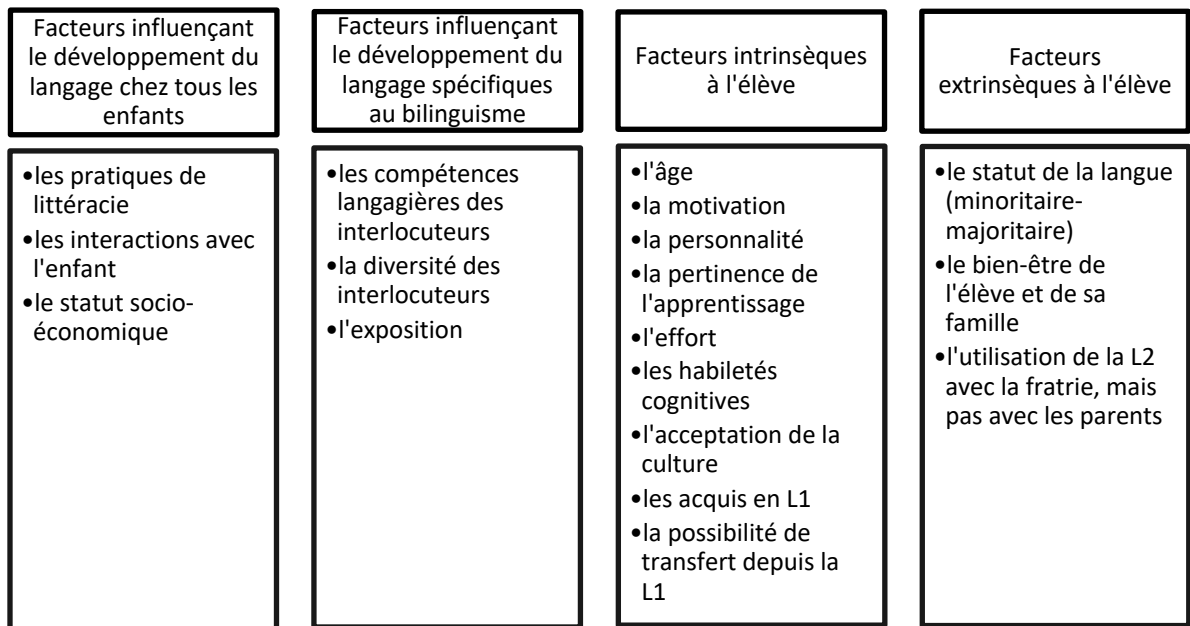


Figure 4 Résumé des facteurs influençant le bilinguisme selon Camara (2015), Cheatham et Hart Barnett (2017), Fox et al. (2019), Le Normand et Kern (2018), Miri (2020), Paradis et al. (2021) et Thordardottir (2015)

3.1.6 L'évaluation de besoins particuliers chez les élèves bilingues

Afin de soutenir les élèves en difficulté, il s'avère important de faire une évaluation fiable, qui tient compte des caractéristiques particulières du bilingue. Toutefois, l'évaluation d'un bilingue comporte certaines difficultés.

D'abord, il faut prendre en considération que l'élève bilingue peut être issu de l'immigration. Il est donc important de préciser les difficultés d'évaluation en lien avec ce contexte. En effet, selon Borri-Anadon, Lemaire et Boisvert (2021), les élèves issus de l'immigration se voient confrontés à des difficultés qui leur sont propres et qui pourront influencer leur parcours scolaire. Au cours de l'évaluation, il est alors primordial de prendre

en considération le parcours migratoire de ces élèves, leurs connaissances langagières, et leurs repères culturels, sinon, des erreurs d'évaluation peuvent en découler. Par exemple, des élèves issus de l'immigration pourraient être identifiés à tort comme ayant des difficultés d'apprentissage, alors que ces élèves pourraient avoir un faible niveau de scolarité pour leur âge. À l'autre extrême, des élèves pourraient aussi voir leurs difficultés masquées dans le processus d'évaluation en les associant, par exemple, au parcours migratoire, alors qu'ils ont une réelle difficulté.

L'évaluation du langage chez un élève bilingue comporte d'autres difficultés. D'abord, les tests sont standardisés auprès de populations monolingues, il n'est donc pas possible d'assumer que leurs résultats seront fidèles pour un bilingue (Paradis et al., 2021). Ensuite, bien qu'il soit recommandé que l'enfant soit évalué dans toutes ses langues, cela ne s'avère pas toujours possible et l'interprétation des résultats reste difficile (Thordardottir, 2015). Toutefois, une évaluation dans toutes les langues assure un diagnostic plus valide, surtout lorsque la quantité et la qualité de l'exposition dans chacune des langues sont considérés. En effet, il est important de s'assurer que les difficultés sont présentes dans toutes les langues. Quand un élève rencontre des difficultés en lecture, ou qu'il a un trouble spécifique du langage, ses difficultés se retrouvent dans toutes ses langues et elles ressemblent à celles d'un monolingue, bien que le type de difficulté puisse être différent dans chacune des langues (Paradis et al., 2021; Sanson, 2010; Thordardottir, 2015). De plus, certaines caractéristiques d'un trouble de langage chez un enfant monolingue, comme l'usage incorrect d'un morphème, ressemblent au développement typique d'un enfant bilingue séquentiel (Paradis et al., 2021). Dans l'évaluation du langage chez les enfants bilingues, Paradis et al. (2021) mentionnent qu'il faut aussi considérer que ces enfants reçoivent souvent une exposition inégale dans leurs multiples langues, ce qui affecte le rendement dans un test. Ils peuvent aussi démontrer des performances hétérogènes dans les différents domaines langagiers (Paradis et al., 2021). Il faut également prendre en considération le statut majoritaire ou minoritaire des langues de l'enfant. En effet, le statut d'une langue peut affecter son apprentissage. Les performances sont généralement plus faibles dans la langue minoritaire comme mentionnée précédemment (Thordardottir, 2015).

Interpréter les résultats d'évaluation du langage chez un enfant bilingue est donc complexe. Thordardottir (2015) suggère que le score d'un bilingue puisse être plus bas que celui du monolingue. Toutefois, plusieurs bilingues finissent par obtenir des scores comparables aux monolingues dans chacune de leurs langues selon leur exposition à celles-ci (Thordardottir, 2015).

3.2 LES CROYANCES DES PERSONNES ENSEIGNANTES

Les croyances exerçant une grande influence sur les pratiques enseignantes, il est pertinent de connaître la recherche sur ce sujet, surtout qu'il est connu que les croyances ne correspondent pas toujours aux connaissances scientifiques. Cheatham et Hart (2017) font d'ailleurs une recension des connaissances essentielles sur le bilinguisme pour les personnes enseignantes. De plus, plusieurs facteurs peuvent influencer les croyances.

Notons que les recherches sur les croyances sont rarement à propos des croyances des personnes enseignantes à l'égard des EHDAA bilingues, il est donc nécessaire de s'intéresser aux recherches qui portent sur des sujets connexes : croyances à l'égard des EHDAA, croyances en lien avec le bilinguisme et les croyances entourant l'inclusion des EHDAA et des élèves ALS.

3.2.1 Connaissances sur le bilinguisme essentielles pour les personnes enseignantes

Lucas et al. (2015) énumèrent plusieurs connaissances scientifiques acquises au fil des années concernant l'apprentissage de la langue d'enseignement qui devraient être connues des personnes enseignantes : 1) les personnes enseignantes doivent valoriser la langue et la culture prévalant à la maison de l'enfant ou de l'adolescent; 2) elles doivent aussi comprendre la relation entre la langue, la culture et l'identité ainsi que les facteurs sociopolitiques influençant la perception, l'utilisation et l'apprentissage d'une langue; 3) les personnes enseignantes doivent comprendre certaines notions entourant l'acquisition d'une langue. Sur

ce dernier point, il est important de savoir que : a) les compétences et les concepts appris dans une langue se transfèrent dans l'autre, donc la langue première devient une ressource et non pas un obstacle; b) l'apprentissage d'une langue demande un contact direct, fréquent et authentique avec des personnes qui maîtrisent la langue; c) développer une compétence sur le plan de la « langue académique », notamment le vocabulaire propre aux contenus d'apprentissages avancés, comparable à un élève monolingue peut prendre entre cinq à dix ans, indépendamment du temps passé en classe à étudier cette langue; d) la langue de conversation n'est pas équivalente à la « langue académique ». Lucas et al. (2015) rappellent enfin qu'il est essentiel de considérer toutes les formes de la langue, soit la langue orale et écrite, avant de présumer la compétence d'un élève. Ils ajoutent que les personnes enseignantes devraient être appelées à examiner leurs croyances pour identifier celles qui entrent en conflit avec les connaissances scientifiques. De son côté, Howard (2021) mentionne que la distinction imprécise entre un élève ALS et un élève HDAA ainsi que le manque de formation spécialisée conduisent à un soutien insuffisant pour les élèves qui sont à la fois HDAA et ALS.

3.2.2 Les facteurs influençant les croyances envers les élèves ALS ou HDAA

Les croyances des personnes enseignantes sont influencées par plusieurs facteurs : les antécédents de la personne enseignante, sa formation, son sentiment d'efficacité personnelle, son expérience, la matière enseignée, le contexte de l'école, ainsi que la diversité du milieu. Ces facteurs seront discutés dans les prochaines sous-sections.

3.2.2.1 Les antécédents linguistiques et le genre de la personne enseignante

Howard et al. (2021) remarquent que les différences entre les croyances des professionnels de l'éducation à l'égard du bilinguisme pourraient être dues aux compétences bilingues du professionnel. Lucas et al. (2015) relèvent même que les personnes enseignantes

bilingues entretiennent des croyances plus positives à l'égard des élèves ALS. De plus, Baker (2019) souligne que les personnes enseignantes bilingues et celles qui partagent la même culture que leurs élèves ALS sont plus susceptibles de développer des liens forts avec ceux-ci. Par contre, bien que les personnes enseignantes bilingues soient plus sensibles à l'idée de soutenir l'apprentissage à l'aide de la langue maternelle, Lucas et al. (2015) notent qu'ils ne l'utilisent que très peu en classe. Cette pratique pourrait être le reflet de leur propre expérience scolaire. En effet, plusieurs personnes enseignantes se montreraient ouvertes à l'idée d'utiliser la langue maternelle pour soutenir l'enseignement, sans toutefois appliquer cette pratique dans leur classe. Deux études de 13 participants qui comparent l'héritage culturel des personnes enseignantes relèvent que de futures personnes enseignantes à la peau blanche en formation initiale expriment des croyances stéréotypées concernant les élèves d'origine latine (Lucas et al., 2015). Les futures personnes enseignantes caucasiennes de cette étude parlent des déficits des élèves et de leur environnement désavantageux qui pourraient les empêcher de vivre des réussites. De plus, peu de personnes enseignantes croient en leur réussite scolaire. De leur côté, les personnes enseignantes hispaniques croient davantage que les élèves ALS d'origine latine auront du succès dans leurs études et que leurs difficultés sont dues à leur école et à leur communauté plutôt qu'aux élèves eux-mêmes ou à leur famille.

Le genre de la personne enseignante serait aussi un facteur influençant ses croyances, bien que les résultats à ce sujet divergent. D'un côté, Lucas et al. (2015) notent que les femmes ont des croyances plus positives à l'égard des élèves ALS que les hommes. Quant aux croyances envers les EHDAA, Dubé et al. (2016) soulignent également des croyances légèrement plus positives chez les femmes que chez les hommes, mais cette fois, concernant la responsabilité institutionnelle professionnelle et personnelle envers le respect du droit à l'éducation des élèves HDAA au collégial. D'un autre côté, Massé et al. (2020) rapportent que les recherches antérieures ne montrent pas de consensus quant à l'influence du genre de la personne enseignante sur ses croyances à l'égard des EHDAA.

3.2.2.2 La formation des personnes enseignantes

La formation de la personne enseignante influence aussi ses croyances (Arnett et Mady, 2018b). Dans une méta-analyse de Lucas et al. (2015), plusieurs recherches mentionnent que les personnes enseignantes se sentent inadéquatement préparées à enseigner à des élèves ALS. Warren (2018) souligne aussi ce sentiment de manque de préparation pour enseigner aux élèves ALS incluant ceux qui rencontrent des difficultés scolaires. Arnett et Mady (2018b) ajoutent également que plusieurs membres du personnel enseignant notent n'avoir reçu que peu de formation à propos des élèves ALS ou ayant un trouble d'apprentissage. Deux recherches rapportées dans la méta-analyse de Lucas et al. (2015) indiquent toutefois des résultats plus encourageants, où les personnes enseignantes se sentent modérément préparées. Cependant, Lucas et al. (2015) indiquent que ces recherches comportent peu de répondants et que les personnes enseignantes croient que leur gentillesse, leur bonne formation et leur volonté sont suffisantes comme qualification auprès des élèves ALS.

Recevoir une formation sur les particularités des élèves bilingues pourrait possiblement avoir un impact sur les croyances des personnes enseignantes. Lucas et al. (2015) rapportent que le personnel enseignant ayant reçu une formation initiale pour enseigner aux élèves ALS a plus d'attitudes positives envers ces élèves. Par exemple, ils ont tendance à promouvoir le maintien de la langue maternelle à la maison, à utiliser la langue maternelle en classe, ils ont une attitude plus positive envers les programmes bilingues et envers leurs habiletés à enseigner à ces élèves comparativement aux personnes enseignantes sans formation spécifique. Toutefois, on ne sait pas si les attitudes sont plus positives en raison de la formation qu'ils ont reçue ou si, à la base, ce sont les personnes enseignantes avec des attitudes plus positives qui suivent ces formations. Sans avoir suivi une formation particulière visant une préparation à enseigner aux élèves ALS, Lucas et al. (2015) relatent aussi que les personnes enseignantes ayant étudié une langue seconde ou ayant reçu des cours à contenu multiculturel détiennent des attitudes plus positives envers les élèves ALS.

De manière similaire, selon une étude rapportée par Massé et al. (2020), une formation en lien avec les élèves à besoins particuliers exercerait une influence positive sur les

croyances relatives aux difficultés de comportement. Il est constaté que plus le nombre d'heures de formation augmente, plus les croyances sont positives. La participation à des rencontres de plans d'intervention exerce la même influence sur les croyances : plus une personne enseignante participe à des plans d'intervention, plus son désir d'intégrer les élèves HDAA et d'adapter son enseignement est grand. D'après Massé et al. (2020), la possibilité de discuter avec les autres professionnels de l'éducation permet aussi de mieux comprendre la situation et de mieux répondre aux besoins d'un élève.

Outre la formation spécifique à l'enseignement aux élèves ALS, d'autres types de formations pourraient aussi avoir un impact positif sur les croyances des personnes enseignantes. Dans une recherche auprès de 237 membres du corps enseignant québécois au niveau collégial, Dubé et al. (2016) remarque que les personnes enseignantes ayant eu des cours concernant les droits de l'homme ont des croyances légèrement plus positives face aux modalités d'exercice du droit à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers que ceux n'ayant pas reçu de cours à ce sujet durant leur formation. Dubé et al. (2016) mentionnent aussi que des études auprès de personnes enseignantes du primaire et du secondaire tendent à montrer que leur formation initiale aurait un impact positif sur le sentiment d'efficacité d'une personne, soit la croyance relative à sa capacité de réussir une tâche. De plus, lorsque les personnes enseignantes croient que leur formation initiale contribue à leur capacité d'enseigner, leur sentiment d'efficacité personnelle augmente.

Toutefois, d'autres scientifiques rapportent des résultats mitigés quant à l'impact d'une formation sur les croyances. Kiely et al. (2015) soulignent que la formation initiale pourrait amener des changements positifs sur les croyances des personnes enseignantes au sujet des EHDAA et de leur inclusion. Les membres de l'équipe de recherche mentionnent que les personnes enseignantes ayant suivi au moins un cours en adaptation scolaire durant leur formation initiale ou un perfectionnement professionnel d'au moins quatre jours à ce sujet ont des croyances plus favorables envers l'inclusion des EHDAA. Cependant, l'équipe de recherche rapporte aussi qu'une étude menée auprès de futures personnes enseignantes durant leur formation initiale impliquant des apprentissages à propos des EHDAA et une

expérience sur le terrain amènent les personnes enseignantes à avoir davantage de connaissances sur ces élèves sans toutefois adopter des croyances plus positives quant à leur inclusion. De plus, le vécu scolaire des nouvelles personnes enseignantes a des conséquences sur la vision qu'elles se font des élèves HDAA. En effet, d'après Noël (2017), la formation initiale n'aurait qu'un faible poids sur le changement des croyances comparativement à l'expérience accumulée sur le terrain ou le vécu personnel relativement aux handicaps ou aux difficultés. Il se peut même que des cours en formation initiale sur les EHDAA aient un effet contraire à celui souhaité en confirmant la croyance que ces élèves se doivent de recevoir un enseignement à part. Pour contrer cette croyance, la compétence à intégrer les EHDAA devrait plutôt être enseignée de façon transversale, c'est-à-dire être enseigné dans l'ensemble des cours offerts en formation initiale (Noël, 2017).

De leur côté, Dubé et al. (2017) ont effectué une étude quantitative auprès de 317 personnes étudiantes en formation initiale dans deux programmes de formations à l'enseignement : un programme en adaptation scolaire et sociale et un programme au préscolaire-primaire. L'équipe de recherche a tenté d'évaluer leurs connaissances, croyances et attitudes quant au droit à l'éducation des élèves HDAA et leur sentiment d'efficacité personnelle. L'équipe a comparé les résultats entre les deux programmes de formation ainsi que l'évolution de leurs réponses entre le début et la fin de la première année d'études. Les résultats de cette recherche montrent que les personnes aux études dans les deux programmes ont vu leurs connaissances, croyances et attitudes envers les droits des personnes en général évoluer de façon positive dans cette première année. Par contre, en ce qui concerne les modalités de l'exercice de ces droits et leur responsabilité face à ceux-ci, la vision des deux groupes diffère. En effet, les personnes étudiant en adaptation scolaire ont des conceptions plus négatives que les personnes étudiant au préscolaire-primaire, peut-être à cause de l'aspect plus clinique de l'adaptation scolaire qui se veut plus individualisée, et à un manque d'expérience. Dubé et al. (2017) constatent que les croyances des personnes étudiantes en première année de formation en enseignement, tant au préscolaire-primaire qu'en adaptation scolaire, sont plutôt négatives quant à l'inclusion des élèves HDAA, mais les membres de cette équipe de recherche ont tout de même espoir que le reste de leur formation leur

permettra d'acquérir des croyances plus positives. Dubé et al. (2016) rapportent que les croyances erronées associées aux élèves HDAA devraient être démystifiées durant la formation pour diminuer l'effet des préjugés sur l'enseignement et ainsi mieux les préparer. Un des moyens proposés par Dubé et al. (2016) est de faciliter des rencontres entre futures personnes enseignantes et les membres du corps enseignant ayant vécu des expériences d'inclusion positives. La personne chargée de la formation pourrait aussi amener le personnel enseignant à réfléchir de façon critique sur leur pratique pour les aider à développer une meilleure connaissance de leurs responsabilités quant à l'équité éducative pour les EHDAA.

3.2.2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle se rapporte à l'impression d'être en mesure, ou non, d'effectuer une tâche adéquatement (Bandura, 2007, cité dans Dubé et al., 2017). Seules des recherches portant sur le sentiment d'efficacité personnelle en lien avec les EHDAA seront indiquées ici. Les travaux de Kiely et al. (2015) soulignent que les personnes enseignantes qui présentent un grand sentiment d'efficacité personnelle adaptent davantage leurs objectifs en fonction des résultats des élèves que les personnes enseignantes qui ont un faible sentiment d'efficacité. Elles sont aussi portées à formuler des objectifs plus ambitieux (Kiely et al., 2015) et à innover dans leurs pratiques (Dubé et al., 2016). Kiely et al. (2015) mentionnent aussi que les personnes enseignantes des classes ordinaires qui montrent un grand sentiment d'efficacité personnelle vont également se percevoir comme étant capables d'enseigner aux élèves HDAA. Cette perception augmente lorsque les membres du corps enseignant entretiennent de bonnes relations de travail avec leurs collègues et lorsqu'ils ont reçu une formation de qualité sur les EHDAA. Dubé et al. (2017) rapportent de leur côté une étude démontrant un lien positif entre le sentiment d'efficacité personnelle et les attitudes envers l'inclusion des élèves à besoins particuliers. Le sentiment d'efficacité personnelle peut, en effet, prédire les décisions liées au placement des EHDAA et l'enseignement qui leur sera destiné (Kiely et al., 2015).

Une recherche rapportée par Kiely et al. (2015) montre que les personnes enseignantes ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle croient que les élèves inattentifs ont moins de chance de réussir à l'école. Kiely et al. (2015) établissent également un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et la volonté d'inclure les EHDAA dans les classes ordinaires.

3.2.2.4 L'expérience de la personne enseignante

Jordan et Stanovich (2004) remarquent que la différence entre les croyances des personnes enseignantes ne serait pas reliée au nombre d'années d'enseignement, au nombre d'élèves par classe ou encore au niveau scolaire dans lequel une personne enseignante exerce. Pourtant, Lucas et al. (2015) ont mentionné que plus les personnes enseignantes ont de l'expérience avec des élèves ALS, ou avec la diversité linguistique en général, plus leurs croyances envers ces élèves sont positives. De plus, les personnes enseignantes qui ont plus d'expérience en inclusion et celles qui connaissent bien les ressources disponibles sont plus positives envers l'inclusion de ces élèves. Enfin, Arnett et Mady (2018a) notent que les changements sur le plan des croyances sont en lien avec l'expérience quotidienne des personnes enseignantes dans leur classe.

Toutefois, Warren (2018) rapporte que les personnes enseignantes se servent de leur expérience pour construire des affirmations qui simplifient ou généralisent les élèves ALS. Elles peuvent, par exemple, avoir une vision binaire de leurs élèves en opposant les ALS aux élèves ayant la langue d'enseignement comme langue première ou en les mettant dans la même catégorie que d'autres élèves en difficulté. Selon cette croyance, les élèves ALS auraient les mêmes besoins que les élèves en difficulté d'apprentissage.

Finalement, Dubé et al. (2016) constatent un lien entre l'expérience d'une personne enseignante au collégial et son sentiment d'efficacité personnel à enseigner aux élèves HDAA. Selon leur recherche, les personnes enseignantes qui détiennent moins de cinq

années d'expérience présentent un sentiment d'efficacité personnel significativement plus bas que les personnes enseignantes ayant une expérience de onze ans ou plus.

L'expérience semble donc être un facteur influençant les croyances, que ce soit positivement ou négativement, même si les recherches évoquées dans cette sous-section ne s'entendent pas sur la force de son impact.

3.2.2.5 La matière enseignée et le contexte

Différentes croyances en lien avec la matière enseignée sont mentionnées dans les études antérieures. Dans une étude de cas américaine auprès de trois personnes enseignantes, un large éventail de réponses ressortent : une personne enseignante croit qu'il est de son ressort d'enseigner à tous les élèves et d'inclure les élèves ALS dans sa classe, une autre croit que l'enseignement aux élèves ALS n'est pas sa responsabilité, et une autre ne croit pas nécessaire d'adapter son enseignement lorsqu'elle accueille des élèves ALS dans sa classe, ce qui contribue à la marginalisation de ces derniers (Lucas et al., 2015). Arnett et Mady (2018b) rapportent que la matière enseignée joue effectivement un rôle sur les croyances des personnes enseignantes. Une personne enseignante pourrait, par exemple, croire que sa matière est inaccessible pour un élève ALS et prendre des décisions concernant les matières auxquelles l'élève aura accès.

La culture de l'école ou le contexte éducatif dans lequel les personnes enseignantes travaillent joue aussi un rôle sur les croyances des personnes enseignantes. En fait, cette culture ou ce contexte et son système de croyances sont fortement liés aux croyances des personnes enseignantes (Jordan et Stanovich, 2004; Levin, 2015; Richardson, 1996). Pour illustrer le rôle de la culture de l'école, Lucas et al. (2015) citent une étude américaine de Johnson effectuée en 2000 auprès d'écoles offrant un programme bilingue, mais prenant des approches éducatives diamétralement opposées. Une école était soi-disant axée sur un enseignement avancé, misant sur l'accélération des apprentissages pour soutenir les élèves académiquement forts, tandis que l'autre proposait une approche axée sur la remédiation,

afin d'aider les élèves en difficultés scolaires. Les personnes enseignantes de l'école qui offrait l'accélération des apprentissages percevaient les élèves ALS de façon plus positive que l'école qui offrait plutôt de la remédiation. Les personnes enseignantes de cette dernière citaient davantage de problèmes intrinsèques à l'enfant comme des raisons pouvant mener à son échec, par exemple un manque de motivation, de connaissances de la langue d'enseignement, de préparation et un milieu socioéconomique défavorisé. Elles étaient aussi moins enclines à soutenir l'utilisation de la langue maternelle que les personnes enseignantes dans l'école offrant un programme avancé (Lucas et al., 2015).

Lucas et al. (2015) montrent aussi l'impact du contexte sur les croyances des personnes enseignantes à l'aide d'une étude ethnographique longitudinale menée par Harklau en 2000. Cette étude révèle que la vision de la personne enseignante envers l'élève est influencée par la vision de l'établissement dans laquelle elle enseigne. Son étude montre une première école où les personnes enseignantes voient les élèves ALS comme étant de bons élèves tandis que le personnel d'une autre école considère ces élèves difficiles et sous-performants, reproduisant les visions prédominantes des établissements. Plusieurs autres membres de la communauté scientifique confirment ces dires en rapportant eux aussi que les personnes enseignantes reproduisent souvent le discours dominant de l'établissement dans leurs propres croyances (Jordan et Stanovich, 2004; Noël, 2017; Warren, 2018).

Pour ce qui est des EHDAA en général, Noël (2017) montre que le contexte joue également un rôle dans la représentation qu'une personne enseignante se fait de ses élèves. En effet, un contexte propice à la collaboration encourage un changement positif dans la mise en place d'une pédagogie différenciée, tandis qu'un contexte où la personne enseignante se retrouve plus isolée la poussera à croire que certains élèves devraient être scolarisés dans une classe spéciale. L'accompagnement des personnes enseignantes par des pairs ou des personnes enseignantes spécialistes pourrait également faire une différence dans le maintien ou l'évolution des croyances. En somme, les personnes enseignantes ont tendance à aligner leurs croyances à celles de l'établissement dans lequel elles enseignent (Noël, 2017). En effet, un environnement dans lequel la personne enseignante sera soutenue par sa direction et ses

collègues encourage les personnes enseignantes à pratiquer l'inclusion des EHDAA dans leur classe (Kiely et al., 2015).

3.2.2.6 La diversité

Selon Lucas et al. (2015), une plus grande exposition à la diversité culturelle dans le milieu de vie engendre des croyances plus positives envers les élèves ALS. Pourtant, ils rapportent aussi que ce sont les personnes enseignantes qui travaillent dans les écoles recevant depuis peu un grand nombre d'élèves ALS qui ont des croyances neutres ou positives, plus réalistes et informées. Ce sont aussi ces personnes enseignantes qui veulent recevoir les élèves ALS dans leurs classes et qui sont prêtes à suivre de la formation continue en lien avec cette réalité. Par contre, les personnes enseignantes qui travaillent depuis longtemps dans des écoles avec un haut taux d'immigration expriment des croyances neutres ou très négatives, et ne sont pas intéressées par la formation reliée à cette réalité. Quant aux personnes enseignantes travaillant dans les écoles qui reçoivent peu d'élèves immigrants, mais depuis un certain temps, elles ont des croyances plutôt naïves et optimistes et préfèrent ne pas accueillir ces élèves dans leurs classes ou faire du perfectionnement à ce sujet (Lucas et al., 2015).

Les élèves ASL peuvent aussi être HDAA. Bien qu'il y ait peu d'études sur le sujet, Howard et al. (2021) apportent des informations quant aux élèves autistes. Ils remarquent que les personnes enseignantes dans les communautés davantage bilingues rencontrent plus souvent des élèves qui sont à la fois bilingues et autistes, donc pour ces personnes enseignantes, cette situation devient la norme. Ces professionnels entretiennent ainsi des croyances plus positives envers ces élèves que les professionnels qui évoluent dans des communautés plutôt monolingues.

3.2.3 Croyances des personnes enseignantes à l'égard des EHDAA

Dans leurs travaux portant sur les croyances des personnes enseignantes à l'égard des EHDAA au niveau collégial, Dubé et al. (2016) rapportent que contrairement à celles qui ont des contacts occasionnels avec les EHDAA, les personnes enseignantes qui n'ont pas de contact avec des élèves à besoins particuliers et celles ayant des contacts fréquents avec ces élèves ont des croyances plus positives envers ces élèves. Massé et al. (2020) ainsi que Kiely et al. (2015) considèrent trois variables pouvant influencer les croyances à l'égard des élèves HDAA : 1) les caractéristiques des élèves comme le type de difficulté ou leur sévérité, 2) les caractéristiques personnelles des personnes enseignantes comme la formation reçue et 3) le contexte d'enseignement.

De plus, des études de Jordan et Stanovich (2004) montrent que les croyances des personnes enseignantes à l'égard des EHDAA sont étroitement reliées aux pratiques pédagogiques. Ces scientifiques ont développé un guide d'entretien pour évaluer le système de croyances des personnes enseignantes à propos des EHDAA sur un continuum qui va de pathognomonique à interventionniste. Les personnes enseignantes qui entretiennent des croyances pathognomoniques voient les difficultés ou les handicaps comme étant endogènes, inhérents, inchangeables et voient leurs responsabilités envers ces élèves comme minimales puisque, selon elles, la responsabilité ne repose pas entre les mains de la personne enseignante du secteur régulier. Ces croyances sont plus traditionnelles, basées sur la pathologie, le déficit, sur une perspective médicale et sur une notion de normalité.

Au contraire, les personnes enseignantes qui ont des croyances interventionnistes considèrent le facteur exogène du handicap ou des difficultés et se voient responsables envers l'élève. Ils sentent le besoin d'intervenir en fournissant des accommodations et en différenciant leur enseignement. La difficulté ou le handicap est compris comme étant un attribut de l'élève qui peut lui imposer des barrières dans ses apprentissages ou durant les enseignements. La difficulté ou le handicap est vu sous un angle social dans lequel ce sont les pratiques non inclusives qui occasionnent les limitations des EHDAA. La responsabilité des personnes enseignantes est de chercher à contourner ces obstacles.

Kiely et al. (2015) notent que les personnes enseignantes plus interventionnistes ont été qualifiées comme étant plus efficaces dans leur enseignement. En effet, elles passent plus de temps à enseigner, à engager la conversation en petit groupe ou en individuel et à parler de la matière à l'étude. Elles cherchent à connaître les incompréhensions des élèves, à les corriger, elles les questionnent pour qu'ils apprennent à prédire, à évaluer ou à estimer. Elles interagissent deux fois plus longtemps avec les EHDAA que les personnes enseignantes ayant des croyances pathognomoniques, en gardant toutefois du temps pour le dialogue engageant cognitivement avec l'ensemble de leurs élèves. Jordan et Stanovich (2004) rapportent que plus les croyances des personnes enseignantes sont interventionnistes, plus les interactions enseignant-élève sont nombreuses et de bonne qualité. De plus, les personnes enseignantes plus interventionnistes ont moins besoin de faire de la gestion de classe parce que les routines sont bien ancrées et souvent gérées par les élèves eux-mêmes. Jordan et Stanovich (2004) ont découvert que près de 50 % du personnel enseignant au régulier manifestent des croyances pathognomoniques et 7 % ont des croyances interventionnistes. Le reste des personnes enseignantes adoptent des croyances dans les deux pôles du continuum ou alors vacillent entre les deux. La figure 4 résume le continuum pathognomonique-interventionniste de Jordan et Stanovich (2004).

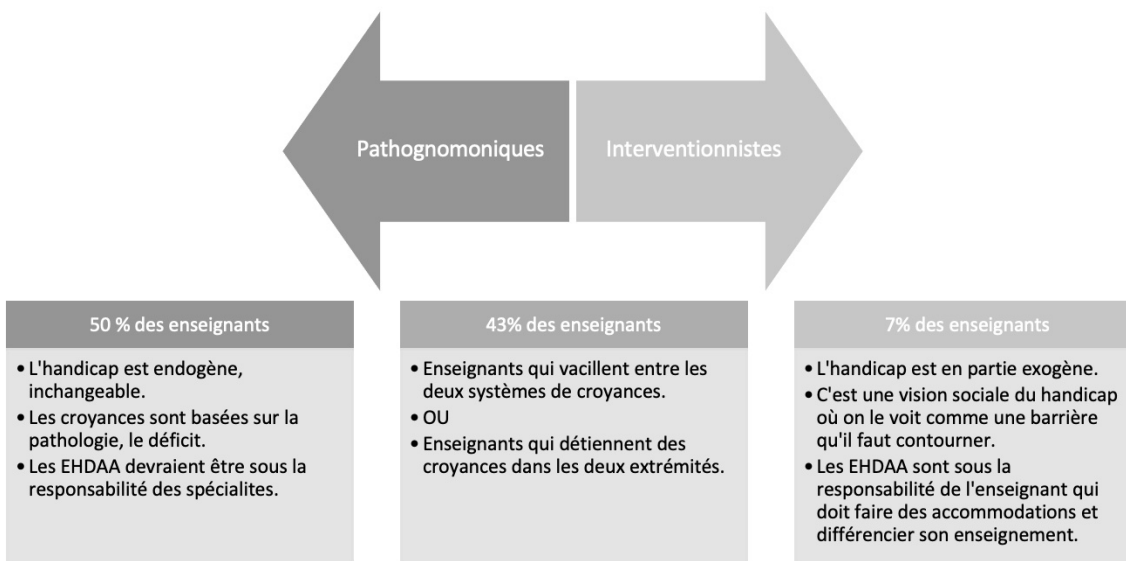


Figure 4 Croyances à propos des pratiques pédagogiques selon Jordan et Stanovich (2004)

De son côté, Noël (2017) distingue trois types de représentations autour des EHDAA : une vision médicale, une vision caritative et une vision environnementale. La personne enseignante adhérant à la vision médicale considère les EHDAA comme ayant un déficit fixe et immuable, qui marque les limites de ce à quoi l'on peut s'attendre d'eux. Ce sont des caractéristiques intrinsèques. Il s'agirait donc de compenser ce déficit dans l'enseignement. Cependant, ces personnes enseignantes ont des attentes plutôt basses envers les EHDAA, elles remettent peu en question leurs pratiques et envisagent moins les alternatives possibles. De plus, l'école et le corps enseignant pourraient avoir un comportement désengagé envers les EHDAA et se permettre de ne pas assumer leurs responsabilités envers ces élèves. Selon Noël (2017), une vision médicale des EHDAA serait un obstacle à l'inclusion de ces élèves.

Toujours selon Noël (2017), si la personne enseignante adhère plutôt à la vision caritative, elle perçoit l'élève qui présente des besoins particuliers comme une victime de son handicap ou de sa difficulté. L'élève inspire l'empathie. La personne enseignante cherche

alors à prioriser son bien-être et son intégration sociale. Les personnes enseignantes qui ont été entourées de personnes identifiées HDAA ou qui le sont eux-mêmes tendent à avoir une vision plus caritative.

Enfin, dans la vision environnementale de Noël (2017), la personne enseignante ne voit plus l'élève comme étant le seul responsable de ses besoins. Son environnement, dont font partie l'école et les pratiques enseignantes, est en partie responsable de sa réussite. Une personne enseignante ayant une vision environnementale voit les besoins uniques de chacun de ses élèves et utilise toutes les ressources disponibles dans son environnement pour y répondre, permettant ainsi à tous les élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Les personnes enseignantes qui ont une vision plus environmentaliste considèrent davantage le contexte et interagissent davantage avec les élèves HDAA au sujet de leurs apprentissages. Noël (2017) constate que les personnes enseignantes qui ont elles-mêmes été identifiées EHDAA et pour lesquels le parcours scolaire n'a pas été bien vécu ont tendance à avoir une vision plus environmentaliste des élèves HDAA.

D'après la recherche de Noël (2017) effectuée auprès de 15 nouvelles personnes enseignantes suisses ayant toutes au moins un élève HDAA dans leur classe, la majorité des personnes enseignantes présentent une vision médicale ou caritative de l'élève HDAA, tandis que les personnes enseignantes spécialisées, comme celles étant spécialisées en enseignement en adaptation scolaire ou les orthopédagogues, adopteraient majoritairement une vision médicale. Pourtant, depuis plusieurs années, une mouvance vers une définition plus environmentaliste du handicap se manifeste. En effet, Noël (2017) rapporte une vision qui s'appuie davantage sur un modèle biopsychosocial qui reconnaît que le handicap se trouve au-delà de la pathologie, c'est-à-dire dans l'environnement de la personne. Ainsi, selon Noël (2017), le handicap se trouve dans l'interaction entre les caractéristiques de la personne et les caractéristiques de l'environnement qui feront obstacle au fonctionnement d'une personne ou faciliteront sa participation sociale. La figure 5 présente un résumé des visions de Noël (2017).

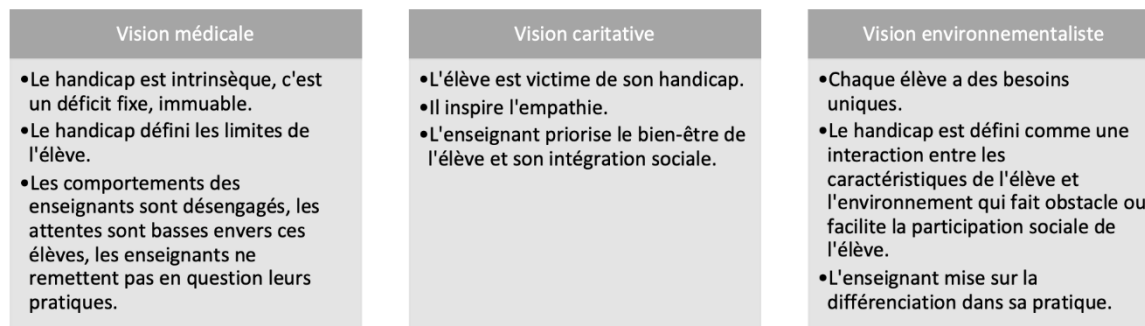


Figure 5 Représentation des EHDAA selon Noël (2017)

Durant la première année d'enseignement, Noël (2017) remarque que trois personnes participant à sa recherche passent d'une vision environnementale ou caritative à une vision médicale. Deux personnes enseignantes passent d'une vision médicale à une vision plus environnementaliste. Les dix autres personnes participantes ont conservé leur vision de départ, soit huit visions médicales, une vision caritative et une vision environnementaliste.

Des similitudes sont manifestes entre les définitions des croyances pathognomoniques et interventionnistes de Jordan et Stanovich (2004) et les visions médicale, caritative et environnementale de Noël (2017). Dans la vision environnementale et dans les croyances interventionnistes, on reconnaît que le handicap provient de l'environnement et que la personne enseignante a un rôle à jouer afin de pallier les difficultés des élèves. En résumé, la vision de la personne enseignante sur les EHDAA et la compréhension de son rôle influencent grandement ses pratiques pédagogiques.

3.2.4 Croyances des personnes enseignantes en lien avec le bilinguisme

Les croyances répertoriées en lien avec le bilinguisme se rapportent à trois thèmes : les croyances envers l'acquisition de la langue de scolarisation, celles en lien avec le potentiel des élèves ALS et finalement, les croyances relativement au maintien de la langue maternelle.

D'après une étude rapportée par Lucas et al. (2015), la majorité des personnes enseignantes considèrent que l'apprentissage de la langue de scolarisation prend deux ans. Pourtant, les études montrent que cet apprentissage peut prendre beaucoup plus de temps (Paradis et al., 2021), pouvant même nécessiter jusqu'à cinq à dix ans (Lucas et al., 2015). Dans une étude citée par Arnett et Mady (2018a), les personnes enseignantes de maternelle interrogées croient que le programme régulier est préférable à un programme bilingue pour un élève ALS, pour qu'il puisse ainsi se concentrer sur la langue de scolarisation. Pourtant, des études indiquent que les élèves ALS obtiennent des résultats similaires ou supérieurs aux élèves maîtrisant la langue d'enseignement dans les programmes bilingues. Finalement, cette même étude précise que ces personnes enseignantes croient généralement que la langue maternelle ne soutient pas l'acquisition de la langue de scolarisation, alors que des études montrent le contraire (Arnett et Mady, 2018a).

Lucas et al. (2015) mentionnent que sept des neuf études dans leur méta-analyse abordant le potentiel des élèves ALS rapportent que les personnes enseignantes entretiennent des croyances négatives sur les habiletés scolaires et le potentiel de ces élèves (2015). Warren (2018) spécifie aussi que des personnes enseignantes croient que les élèves ALS ont un potentiel parfois limité. Les personnes enseignantes auraient aussi tendance à catégoriser ces élèves et à mettre l'accent sur leurs difficultés. Dans la méta-analyse de Lucas et al. (2015), une étude en particulier montre que les personnes enseignantes sont portées à s'attarder aux lacunes en écriture des élèves ALS. Elles ont aussi tendance à croire que ces difficultés scolaires sont liées à une interférence avec la langue maternelle (Lucas et al., 2015). Par contre, Paradis et al. (2021) notent que les recherches ne montrent pas de lacunes chez les bilingues, mais plutôt de meilleures habiletés cognitives. De plus, Cheatham et Hart (2017) stipulent que plusieurs personnes enseignantes croient que les élèves HDAA ne peuvent pas ou ne devraient pas être bilingues, même si le contraire a été observé (Arnett et Mady, 2018a)

Au contraire, les personnes enseignantes dans l'étude d'Arnett et Mady (2018a) croient pour leur part que les élèves ALS ont le potentiel d'apprendre une langue seconde et qu'ils devraient avoir la chance de le faire. Pour ce qui est des élèves HDAA, les personnes

enseignantes considèrent qu'ils devraient avoir la chance de réussir en langue seconde. En revanche, elles croient qu'il ne sera peut-être pas possible de répondre aux besoins de ces élèves dans une classe de langue seconde et que leurs difficultés influenceront leurs chances de réussir.

Les croyances des personnes enseignantes peuvent aussi concerner le maintien de la langue maternelle chez leurs élèves. Certaines personnes enseignantes croient que l'immersion totale dans la langue d'apprentissage, en excluant la langue maternelle, reste le meilleur moyen pour aider les élèves ALS (Cheatham et Hart Barnett, 2017; Young et Mary, 2016). Ainsi, ces croyances vont au-delà des pratiques pédagogiques se déployant à l'intérieur de l'école. En effet, d'après plusieurs recherches, des personnes enseignantes (Lucas et al., 2015) croient que les élèves devraient parler la langue de scolarisation à la maison quand en fait, le maintien d'une langue maternelle forte contribue à soutenir l'apprentissage de la langue de scolarisation (Genesee et Delcenserie, 2016; Howard et al., 2021; Lucas et al., 2015). Aussi, les élèves qui sont à la fois bilingues et autistes se font régulièrement demander par leurs enseignants de ne parler que la langue majoritaire à la maison (Howard et al., 2021). Pourtant, Howard et al. (2021) soutiennent que cette pratique désapprouvée par les recherches scientifiques peut empêcher le développement du bilinguisme et nuire à la communication entre les parents et leur enfant. De plus, Howard et al. (2021) rapporte qu'en Angleterre, plusieurs élèves ALS se font rapidement assimiler par la majorité linguistique et culturelle au risque de perdre leur langue maternelle. Néanmoins, les recherches montrent que ce qui inquiète surtout les professionnels de l'éducation, ce n'est pas la perte de la langue maternelle, mais le manque de compétence dans la langue d'enseignement qui constituerait, selon eux, un frein aux apprentissages (Howard et al., 2021).

3.2.5 Croyances des personnes enseignantes en lien avec l'inclusion des élèves ALS et des EHDA

Puisque les croyances des personnes enseignantes ont un effet sur leurs pratiques, il est possible que ces croyances influencent l'inclusion des élèves ALS, des élèves HDAA et des élèves ALS HDAA. L'inclusion peut se définir comme étant « la participation pleine et entière de chaque élève à la vie du groupe » (Gremion et Ramel, 2017, p. VIII). Peu de recherches ont été menées au Québec à ce propos, il a donc été nécessaire de consulter également des recherches menées en contexte relativement comparable au Canada anglophone et aux États-Unis.

3.2.5.1 L'inclusion des élèves ALS

Les élèves ALS peuvent parfois être regroupés en classe spécialisée, par exemple la classe d'accueil ou de francisation, parfois être inclus dans les classes ordinaires (Ministère de l'Éducation, 2014). Des élèves ayant commencé leur parcours en classe d'accueil ou de francisation rejoignent fréquemment la classe ordinaire après un certain temps, alors que d'autres poursuivront leur parcours scolaire dans le secteur de l'adaptation scolaire. Borri-Anadon et al. (2021) présentent d'ailleurs la transition entre l'accueil et les classes ordinaires et l'orientation dans les parcours scolaires comme des zones de vulnérabilité quant à l'inclusion de ces élèves. D'autres zones de vulnérabilité pouvant mener à l'exclusion des élèves issus de l'immigration, élèves souvent ALS, sont aussi mentionnées : l'évaluation et le soutien aux difficultés d'apprentissage ou comportementales, la participation aux activités parascolaires et l'accès aux projets particuliers.

Aux États-Unis, une méta-analyse de Lucas et al. (2015) rapportent que des personnes enseignantes aiment l'idée que les élèves ALS devraient être inclus dans les classes ordinaires sans toutefois vouloir avoir ces élèves dans leur classe. Cette réticence semble plus grande envers les élèves qui ont très peu de compétence dans la langue de scolarisation (Lucas et al., 2015). Les personnes enseignantes ne croient pas avoir le temps de répondre adéquatement

aux besoins de ces élèves et ils croient que leur inclusion ne profite pas à tous les élèves. Une autre recherche montre des attitudes plutôt neutres chez les personnes enseignantes face à l'inclusion des élèves ALS (Lucas et al., 2015). Enfin, une autre étude indique plutôt que les attitudes varient, allant de la neutralité à la désapprobation, face à l'inclusion des élèves ALS (Lucas et al., 2015).

Arnett et Mady (2018a) notent que les élèves ALS se voient parfois exclus des cours de langue seconde. Les raisons évoquées pour soustraire un élève ALS du cours de langue seconde sont les suivantes : 1) le cours de langue seconde constitue une charge inutile pour l'élève, 2) l'âge de l'élève ou son âge à son arrivée au Canada et 3) l'élève ALS doit se concentrer sur l'apprentissage de la langue de scolarisation. Arnett et Mady (2018a) rapportent qu'au Canada, sur 132 politiques en éducation, seulement cinq assuraient des opportunités équitables pour l'inclusion de tous les élèves dans les classes de langue seconde. Selon Arnett et Mady (2018a), sans politiques d'opportunités équitables, les décisions reposent entre les mains de personnes qui ne sont pas nécessairement bien informées, qui sont influencées par leurs croyances sur les bienfaits d'une langue seconde, ou par les compétences ou la réussite des apprenants. Toujours selon les autrices, l'expérience de ceux qui sont en position de prendre ces décisions passe devant les connaissances scientifiques qui pourraient, en fait, affirmer le contraire. La décision d'exclure un élève d'une classe ou d'un programme revient souvent aux personnes enseignantes. Dans la recherche d'Arnett et Mady (2018a), l'équipe de recherche remarque qu'au début de leur carrière, les personnes enseignantes entretiennent des croyances favorisant davantage l'inclusion des élèves ALS dans les programmes de langue seconde. Par contre, après trois ou quatre années d'expérience en enseignement, ces personnes enseignantes expriment des croyances plus favorables quant à l'exclusion des élèves ALS si ces derniers éprouvent des difficultés d'apprentissage.

3.2.5.2 L'inclusion des EHDA

Malgré un effort politique d'inclusion des élèves HDAA à cause des retombées positives qui y sont associées, cette inclusion demeure plutôt limitée. En effet, les personnes enseignantes du milieu ordinaire se montrent favorables à l'inclusion, sans toutefois vouloir assumer toute la charge de travail qui s'y rattache (Dubé et al., 2017). Dubé et al. (2017) proposent qu'étant peu formées quant à l'inclusion des élèves HDAA, les personnes enseignantes pourraient adopter des croyances négatives face à celle-ci. Ces croyances exerceront inévitablement une influence sur les pratiques enseignantes qui pourraient nuire à l'inclusion (Dubé et al., 2016).

Massé et al. (2020) s'intéressent à une catégorie d'élèves HDAA en particulier, soit les élèves en trouble de comportement. De tous les élèves HDAA, ceux présentant des troubles de comportement sont les plus difficiles à inclure en classe ordinaire : au Québec, seulement 32,6 % des élèves présentant un trouble grave du comportement sont en classe ordinaire, tandis que 74 % des élèves HDAA cheminent en classe ordinaire (Massé et al., 2020). Les chercheuses précisent que les personnes enseignantes en adaptation scolaire auraient des croyances plus positives que celles du parcours régulier à l'égard de l'inclusion des élèves HDAA. Elles soulignent également que les croyances positives peuvent diminuer les problèmes de comportement et influencer les perceptions des autres élèves à l'égard des élèves en difficulté. Les croyances positives contribuent aussi à augmenter la différenciation dans la pratique enseignante et l'utilisation de pratiques recommandées. Cependant, les autrices remarquent que plus le nombre d'élèves présentant des difficultés comportementales dans une classe ordinaire est grand, moins les personnes enseignantes croient aux bienfaits de leur inclusion. Sur ce point, des recherches ont montré qu'il importe de respecter, dans la classe ordinaire, un certain ratio d'élèves HDAA et d'élèves qui ne le sont pas pour bien réussir l'inclusion (Massé et al., 2020). Plusieurs membres de la communauté scientifique rapportent également que, plus un élève vit des difficultés sévères, plus les croyances des personnes enseignantes seront négatives en général, ce qui inclut les croyances en lien avec leur inclusion (Massé et al., 2020). Enfin, pour ces autrices, les croyances des personnes

enseignantes à l'égard de l'inclusion influencent la chance de réussite des élèves ayant des besoins particuliers.

Ce ne sont pas toutes les personnes enseignantes qui se sentent à la hauteur lorsqu'il est question d'inclure les élèves à besoins particuliers dans les classes ordinaires et elles ne sont pas nécessairement reconnues comme étant aptes à le faire. En effet, les directions d'école et les personnes enseignant en adaptation scolaire croient en majorité que les personnes enseignant dans le milieu ordinaire ne peuvent pas répondre aux besoins des EHDAA, selon les résultats rapportés dans la méta-analyse canado-américaine de Kiely et al. (2015). Effectivement, les scientifiques mentionnent que les personnes enseignant en adaptation scolaire se croient mieux préparées pour soutenir l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire que les personnes enseignantes ayant une autre formation (Kiely et al., 2015). Paradoxalement, même si les personnes enseignantes spécialisées en adaptation scolaire ont le sentiment d'être plus à l'aise avec l'inclusion des élèves en difficulté comportementale que les personnes enseignantes possédant une autre formation par exemple, les bienfaits de l'inclusion ne leur semblent pas si manifestes (Massé et al., 2020).

Les croyances concernant les bienfaits de l'inclusion des EHDAA seraient moins positives et le désir d'intégrer ces élèves serait moins grand chez les personnes enseignantes du secondaire que du préscolaire-primaire. Il est à noter que les parcours éducatifs particuliers au secondaire, le programme d'étude intermédiaire (PEI) par exemple, forment des classes homogènes regroupant des élèves plus performants, ce qui a pour effet de regrouper un plus grand nombre d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires (Massé et al., 2020). De telles circonstances peuvent sans doute influencer les croyances des personnes enseignantes du secondaire.

De même, Kiely et al. (2015) soulignent que les croyances positives envers l'inclusion ne se traduisent pas toujours en des pratiques pédagogiques efficaces pour les EHDAA. En effet, des personnes enseignantes croient que l'enseignement devrait être le même pour tous les élèves puisque les objectifs pédagogiques sont les mêmes pour tous.

Enfin, selon Cheatham et Hart (2017), plusieurs personnes enseignantes croient que les élèves HDAA ne peuvent pas ou ne devraient pas être bilingues. En conséquence, les élèves HDAA se voient parfois exclus des classes de langue seconde. Les facteurs invoqués par les personnes enseignantes pour exclure ces élèves sont le type de pédagogie utilisé à l'intérieur du programme ou la nature de leurs difficultés, et leur motivation (Arnett et Mady, 2018a). Une croyance propagée est donc qu'il existe des classes qui ne seraient pas adéquates pour certains élèves et qu'il n'est pas possible ou raisonnable de répondre à leurs besoins dans la classe de langue seconde.

3.2.5.3 L'inclusion des élèves ALS HDAA

Les élèves ALS HDAA peuvent aussi être freinés dans leur inclusion, d'autant plus qu'ils présentent une double différence. D'ailleurs, les élèves issus de l'immigration, plusieurs d'entre eux étant bilingues ou ALS, sont surreprésentés dans la population EHDAA (Collins et Borri-Anadon, 2021). Selon Collins et Borri-Anadon (2021), cette surreprésentation pourrait être expliquée par la présence de croyances capacitistes et néoracistes dans l'identification des difficultés de ces élèves. Le capacitisme désigne la hiérarchisation des personnes selon leurs capacités ou incapacités, menant vers une dévalorisation des personnes étant considérées inadéquates (Collins et Borri-Anadon, 2021). Le néoracisme renvoie aussi à la hiérarchisation des personnes, mais cette fois, elle se rapporte aux différences culturelles perçues et acceptées comme étant vraies, menant à l'exclusion des personnes qui seraient d'une culture considérée incompatible. Dans une recherche visant à documenter leurs interprétations des difficultés des élèves issus de l'immigration où participèrent 21 intervenants, dont quatre personnes enseignantes, deux titulaires en soutien linguistique et trois orthopédagogues, Collins et Borri-Anadon (2021) font ressortir cinq interprétations. La première est la *médicalisation par mise à l'écart des marqueurs culturels*, interprétation dans laquelle les intervenants scolaires mettent de côté toute utilisation des marqueurs culturels pour expliquer les difficultés perçues. La deuxième est la *médicalisation par contrainte professionnelle* où les difficultés constituent

des déficits intrinsèques et sont centrées sur les incapacités de l'élève, ce qui rappelle les croyances pathognomoniques de Jordan et Stanovich (2004) ou la vision médicale de Noël (2017). La troisième est la *médicalisation par déficitarisme culturel* dans laquelle la culture contribue aux difficultés de l'élève. La quatrième interprétation est *l'attente de précaution*, caractérisée par une utilisation de nuance quant à la provenance des difficultés et de la reconnaissance de plusieurs facteurs pouvant les expliquer. La cinquième et dernière interprétation est le *différentialisme culturel* qui explique les difficultés en ayant recours aux marqueurs culturels, remettant ainsi en question la médicalisation des difficultés. Cette interprétation tend à être utilisée surtout quand l'élève est en réussite ou en progrès scolaire et est plutôt rare. En effet, les interprétations médicales sont plus souvent rencontrées chez les intervenants (Collins et Borri-Anadon, 2021). Cette constatation reflète les résultats rapportés par Noël (2017), qui a rencontré davantage de visions médicales chez les personnes enseignantes, et ceux de Jordan et Stanovich (2004), qui ont relevé davantage de visions pathognomoniques.

Arnett et Mady (2018a) se sont penchées plus spécifiquement sur l'inclusion des élèves ALS et ALS HDAA dans les classes de langue seconde. Les personnes enseignantes de l'étude d'Arnett et Mady (2018a) croient que l'exemption de la classe de langue seconde peut être nécessaire pour ces élèves, mais ils sont tout de même réticents à considérer cette option. Les personnes enseignantes considèrent cette option lorsqu'ils sont inquiets à propos du bien-être de l'élève, à propos de sa réussite dans la langue de scolarisation et à propos du soutien que l'élève peut recevoir. Elles entrevoient aussi cette possibilité quand elles considèrent que l'élève a trop de langues à apprendre. Certaines de ces croyances vont à l'encontre des apports de nombreuses recherches à ce sujet, qui indiquent que les élèves ALS sont aussi capables d'apprendre la langue de scolarisation de même qu'une langue additionnelle. Aussi, il peut être avantageux d'être déjà bilingue lorsque s'ajoutent d'autres langues à apprendre (Arnett et Mady, 2018a). Toutefois, les croyances des personnes participant à la recherche d'Arnett et Mady (2018a) pourraient refléter un biais monolingue découlant du contexte canadien anglophone où se déroule cette étude, dans lequel l'apprentissage d'une langue autre que l'anglais est un luxe plutôt que la norme. Les

personnes enseignantes de cette recherche souhaitent donner une chance aux EHDAA dans la classe de langue seconde en notant toutefois qu'il se peut que cette classe ne réponde pas à leurs besoins. Les chercheuses ajoutent que la classe de langue seconde est en fait le seul programme d'études auquel un EHDAA est exclu s'il rencontre des difficultés. En effet, l'élève HDAA doit poursuivre ses apprentissages dans toutes les autres classes même quand celles-ci produisent une réponse émotionnelle négative chez l'élève, sauf quand il s'agit de la classe de langue seconde.

Les croyances des personnes enseignantes entrent en jeu quand il est question de l'inclusion des élèves. La figure 6 résume les motifs d'exclusion chez les trois clientèles scolaires abordées dans cette section : les élèves ALS, les élèves HDAA et les élèves ALS HDAA.

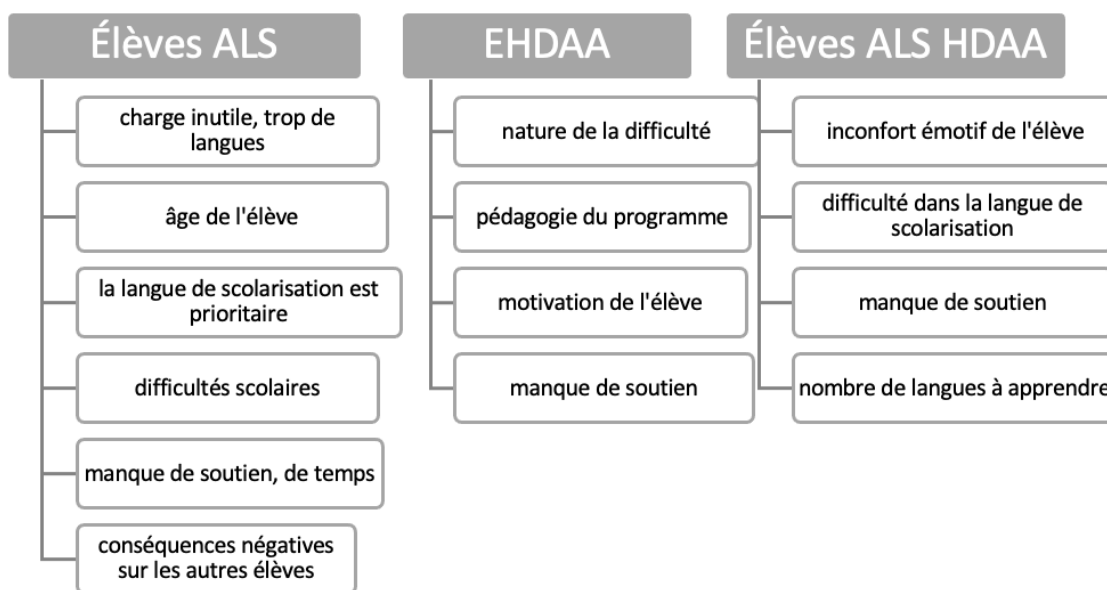


Figure 6 Motifs d'exclusion de l'enseignement de la langue seconde selon Arnett et Mady (2018 b) et Lucas et al. (2015)

En conclusion, il existe plusieurs avantages liés au bilinguisme et le bilinguisme semble possible pour tous les élèves, en considérant toutefois que chaque élève atteindra un niveau de compétence différent, dépendamment des facteurs extrinsèques comme le contexte, mais aussi des facteurs intrinsèques comme les habiletés de l'élève (Miri, 2020; Paradis et al., 2021; Thordardottir, 2015). Certains défis pourront être présents et des différences dans le développement du langage sont possibles. L'évaluation de ces enfants doit d'ailleurs prendre en considération plusieurs facteurs. De plus, en général, les croyances des personnes enseignantes sont influencées par plusieurs facteurs. Afin d'établir des balises dans le but d'analyser les données issues de la présente recherche, les croyances en lien avec le bilinguisme, les élèves HDAA et l'inclusion de ces élèves ont été répertoriées. Afin d'avoir une idée globale des recherches consultées en lien avec les croyances des personnes enseignantes, un sommaire sous forme de tableau a été inséré en annexe.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

Afin d'établir la méthodologie du présent projet de recherche, il est important de rappeler la question au cœur de la recherche : « Quelles sont les croyances des personnes enseignantes à l'égard des élèves HDAA bilingues ? ». Les objectifs se rattachant à cette question sont de décrire les croyances des personnes enseignantes et de les comparer avec les recherches antérieures. Ce chapitre contient les éléments concernant les considérations éthiques, la posture épistémologique ainsi que les choix méthodologiques. Il contient également les éléments relatifs aux participantes et aux participants tels que la population, les critères d'inclusion, les modalités de recrutement, l'échantillonnage de même que la description des personnes participant à la recherche. Finalement, ce chapitre couvre la collecte des données, leur traitement et leur analyse.

4.1 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

La recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Rimouski (# CER-122-983) qui adhère à l'Énoncé de politique des trois Conseils. D'abord, la dignité humaine a été respectée durant la recherche. Le vouvoiement était utilisé pour s'adresser aux personnes participantes, à moins qu'elles ne demandent le tutoiement, le lieu de rencontre a été décidé d'un commun accord pour assurer leur bien-être physique et les questions étaient respectueuses. Ensuite, un consentement libre et éclairé des personnes participantes a été obtenu. Le recrutement a été fait sans créer une influence ou une incitation induite sur les personnes participantes potentielles, car elles avaient à contacter la chercheuse si elles souhaitaient y participer. Le consentement était libre parce que les personnes participantes n'étaient pas contactées directement par la chercheuse. Il a été considéré qu'une personne potentiellement participante qui ne répondait plus aux courriels après deux relancements se désistait, donc aucune sollicitation supplémentaire ne fut faite. Le formulaire de consentement a été envoyé aux personnes participantes une

semaine à l'avance, leur donnant le temps de le lire et de poser des questions. Au moment de la rencontre, un retour a été fait sur le formulaire afin de vérifier que l'information était bien comprise et ne suscitait pas de questions supplémentaires. Les personnes participantes étaient informées qu'elles n'étaient pas tenues de répondre aux questions. En cas de refus de répondre, la discussion irait immédiatement à la question suivante. Le bien-être des personnes participantes a été protégé. Elles ont été traitées de façon juste et équitable et un grand souci a été apporté au respect de leur vie privée et de leur confidentialité. Les entretiens ont été enregistrés avec leur accord pour permettre une écoute attentive de la chercheuse, mais ces enregistrements furent détruits dès la transcription terminée. Les verbatims anonymisés seront conservés jusqu'à la diplomation de la chercheuse pour ensuite être détruits. Le corpus a été anonymisé durant la transcription en attribuant un pseudonyme à chaque personne participante. Pour éviter qu'elles puissent être identifiées de façon indirecte, tous renseignements personnels ont été supprimés. Par exemple, les noms des écoles ont été supprimés ainsi que les noms des collègues ou des élèves, le nom du centre de services scolaire n'est pas identifié précisément non plus. Le nom des villes mentionnées a été remplacé par la région, par exemple « Bas-Saint-Laurent », ou encore par un qualificatif comme « grand centre ». Ce n'est qu'une fois anonymisées que les transcriptions de verbatims ont pu être accessibles aux directions de recherche pour valider l'analyse. Les données informatisées ont été sécurisées à l'aide d'un mot de passe connu uniquement par la chercheuse. Tout le matériel non numérique comme les formulaires de consentement ont été gardés dans un classeur, sous clé, au bureau de la chercheuse. Chaque personne participante a signé un formulaire de consentement. Une copie vierge de ce formulaire est insérée en annexe 3. Il est à noter que les personnes participantes n'ont reçu aucune rémunération ni compensation. De plus, les entretiens se sont déroulés en dehors des heures de travail, c'est-à-dire sur le temps personnel des personnes enseignantes, donc aucune demande particulière n'a été nécessaire auprès des centres de services scolaires.

4.2 POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Une posture épistémologique se définit comme étant « tout ce que nous croyons pouvoir savoir au sujet de notre monde » (Gaudet et Robert, 2018, p. 11). Toute recherche est teintée de la posture épistémologique des chercheuses et des chercheurs et sera influencée par leur compréhension du phénomène étudié. Les connaissances issues de ce travail le seront aussi. La réalité des personnes enseignantes interrogées étant considérée comme plurielle, la posture adoptée pour cette recherche se situe dans le paradigme interprétatif. Ce paradigme considère que les personnes peuvent interpréter la réalité de façon différente (Fortin et Gagnon, 2022). Ainsi, les interprétations des personnes participantes seront, à leur tour, comprises sous la lunette de la chercheuse, qui a elle-même une façon unique de concevoir la réalité.

De plus, il n'y a que très peu de recherches sur le sujet qui nous intéresse (Kiely et al., 2015). Cette recherche a pour but de produire de nouvelles connaissances sur les croyances des personnes enseignantes à l'égard des EHDAA bilingues, principalement dans la région du Bas-Saint-Laurent. Comme cette recherche n'essaie pas de solutionner un problème précis, cela en fait une recherche fondamentale (Fortin et Gagnon, 2016). Cette recherche se trouve plutôt à être une étape préalable pour éventuellement diminuer les écarts entre les connaissances scientifiques sur le bilinguisme chez les EHDAA et les croyances des personnes enseignantes. On peut aussi qualifier notre démarche de recherche d'exploratoire, car celle-ci permet de décrire une situation qui est peu documentée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

4.3 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Puisqu'il s'agit ici de décrire un phénomène et de l'interpréter, une méthodologie qualitative semble tout indiquée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). En effet, la recherche qualitative permet d'avoir accès au sens que les individus accordent à leurs expériences pour ainsi mieux les comprendre (Fortin et Gagnon, 2022). La chercheuse reconnaît dès lors qu'ils

peuvent avoir différentes croyances face à une situation semblable. Recourir à la méthode qualitative permet d'avoir accès aux croyances des personnes enseignantes et de répondre à la question de recherche. D'ailleurs, Richardson (1996) ainsi que Kiely et al. (2015) recommandent la recherche qualitative pour mieux comprendre les croyances des personnes enseignantes.

4.3.1 Outils de collecte de données

D'abord, le journal de bord a été utilisé comme outil de collecte de données. Ce document a permis de collecter les impressions, les sentiments et les idées de la chercheuse qui surgissent durant la recherche. Il a également eu comme fonction de faire réfléchir, d'exprimer des interrogations et de conserver les informations importantes au cours de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Un autre outil de collecte choisi pour répondre à la question de recherche est l'entretien individuel semi-dirigé qui consiste en la rencontre de chaque personne participante avec la chercheuse (Gaudet et Robert, 2018) pour une conversation autour de thèmes prédéterminés (Savoie-Zajc, 2021). Il se définit aussi « comme un échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit » (Savoie-Zajc, 2021, p. 275) pour lequel le guide d'entretien offre une certaine structure sans pour autant être restrictif, mais assurant la couverture de tous les thèmes entourant la question de recherche. Le guide permet de diriger la chercheuse pendant l'échange, de lui rappeler les sujets qui sont à aborder, ce qui assure aussi une certaine homogénéité des entretiens effectués (Gaudet et Robert, 2018). De plus, l'entretien semi-dirigé laisse plus de liberté que l'entretien dirigé par sa structure souple, permettant aux personnes participantes de discuter de leurs opinions ou de leurs sentiments (Fortin et Gagnon, 2016). Pajares (1992) ainsi que Jordan et Stanovich (2004) rappellent que les croyances doivent être inférées. Donc, l'entretien semi-dirigé semble un outil de choix pour décrire les croyances des personnes enseignantes à l'égard des EHDAA bilingues, car il permet d'avoir accès aux croyances implicites à travers l'expérience racontée (Jordan et

Stanovich, 2004) et d'expliciter la réalité de la personne participante (Savoie-Zajc, 2021). Enfin, Pajares (1992) note qu'une des méthodes efficaces pour connaître les croyances des personnes enseignantes est par la méthode qualitative, plus particulièrement l'entretien. Lucas et al. (2015) rapportent pour leur part qu'il est nécessaire d'avoir une cohérence dans les méthodes utilisées entre les recherches sur les croyances afin de pouvoir comparer les résultats plus facilement. L'entretien est d'ailleurs un outil qui a été utilisé dans plusieurs recherches antérieures portant sur les croyances, ce qui nous assure une cohérence avec les recherches antérieures et permet de répondre à notre question de recherche.

Le guide d'entretien a été rédigé pour donner un ordre à l'entretien et assurer la couverture de tous les thèmes pertinents. Il se retrouve en annexe 4. L'élaboration du guide s'est fait selon les six étapes de Paillé (1991) : 1) l'élaboration du premier jet, 2) le regroupement thématique, 3) la structuration interne des thèmes, 4) l'approfondissement des thèmes, 5) l'ajout de questions de relance et 6) la finalisation du guide. Dans cette recherche, les thèmes abordés ont été développés à partir du cadre de référence, de l'état des connaissances et en s'inspirant des thèmes élaborés dans les recherches antérieures sur les croyances. Le guide qui en résulte contient huit sections. La première section porte sur les antécédents et la formation des personnes enseignantes participant à la recherche parce que ces facteurs semblent influencer les croyances de façon importante. La deuxième section porte sur le bilinguisme. Cette section permet d'abord de connaître la définition du bilinguisme que se donne la personne participante, mais aussi de connaître l'expérience de la personne participante auprès d'élèves bilingues. La section couvre aussi les différences, les défis et les avantages que la personne enseignante reconnaît au bilinguisme. La troisième section concerne les services offerts aux élèves bilingues et la quatrième section invite les personnes participantes à s'exprimer quant à la faisabilité du bilinguisme chez les élèves HDAA. Parce que les recherches antérieures rapportent la propagation de croyances erronées et un manque de connaissances envers les élèves EHDAA bilingues et parce que les pratiques enseignantes sont influencées par ces croyances, la cinquième section s'est concentrée sur la pédagogie utilisée auprès des élèves bilingues. Les pratiques enseignantes peuvent aussi mettre en lumière un décalage entre les croyances et les pratiques mises en place. La sixième

section porte sur la relation famille-école parce que la recherche (Baker, 2019) mentionne que cette collaboration est particulièrement importante pour les élèves ALS. Finalement, les septième et huitième sections s'intéressent au contexte d'enseignement et au soutien au corps enseignant parce que ces éléments peuvent aussi avoir un impact sur les croyances (Jordan et Stanovich, 2004; Kiely et al., 2015; Levin, 2015; Lucas et al., 2015; Noël, 2017; Warren, 2018).

Puisque cette recherche est de nature qualitative, il est important de mentionner que les résultats ne peuvent être généralisés, ils peuvent cependant être transférés à des contextes similaires (Fortin et Gagnon, 2022).

4.3.2 Triangulation

Afin d'assurer la crédibilité de la recherche, la triangulation a été mise en œuvre. La triangulation consiste « à faire usage de multiples sources de données (...) [qui] permettent de tirer des conclusions valables sur ce qui constitue la réalité à propos d'un même phénomène » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 168). Trois types de triangulation ont été utilisés : la triangulation des méthodes, la triangulation de la chercheuse et la triangulation des sources (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Le journal de bord a été utilisé tout au long de la recherche et consulté fréquemment pour assurer une triangulation des méthodes. Le journal a permis de regrouper les idées, perceptions et commentaires de la chercheuse avant, durant et après la collecte de données. De plus, l'analyse des données s'est faite de manière verticale et horizontale, permettant une vision à la fois individuelle de chaque verbatim et transversale, en les comparant entre eux. Pour assurer une triangulation de la chercheuse, les directions de recherche ont été consultées tout au long de l'analyse du corpus, permettant la considération d'autres points de vue et une discussion autour des décisions prises durant l'analyse. Finalement, la triangulation des sources a été garantie par la diversité des personnes enseignantes rencontrées, ces personnes ayant des expériences diverses auprès des élèves HDAA bilingues. En outre, des entretiens furent réalisés jusqu'à la saturation des données.

4.4 POPULATION

La région du Bas-Saint-Laurent a été choisie parce qu'elle présente des caractéristiques particulières. En effet, la population immigrée dans cette région est passée de 2000 personnes en 2006 à 2445 personnes en 2016, ce qui représente une hausse de 22,3 % en dix ans (Service de la recherche de la statistique et de la veille du ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration, 2020).

Au Bas-Saint-Laurent, la majorité des résidents sont unilingues, avec 78,6 % d'entre eux déclarant connaître uniquement le français et 0,1 % disant connaître uniquement l'anglais (Statistique Canada, 2022). Ainsi, 99,9 % des résidents prétendent connaître le français ou l'anglais, 21,2 % de la population connaît suffisamment l'anglais et le français pour être capable de maintenir une conversation dans ces langues et 2,8 % de la population dit pouvoir soutenir une conversation dans une langue non officielle du Canada. Le Bas-Saint-Laurent représente donc une réalité différente des grands centres québécois parce qu'on n'y retrouve que peu de personnes bilingues. En revanche, les bilingues sont bel et bien présents. Par exemple, bien que le pourcentage de personnes pouvant s'exprimer à la fois en anglais et en français soit bas, cela représente tout de même 41 615 personnes. De plus, 5 305 personnes déclarent pouvoir maintenir une conversation dans une langue non officielle. Il y a donc un nombre important de personnes bilingues dans des langues autres que celles officielles au Canada, bien que leur densité soit moindre que dans les grands centres. Ces personnes se distinguent des autres habitants dans leur milieu de vie, car elles parlent souvent plus d'une langue, dont des langues non officielles du Canada.

Cette diversité linguistique et culturelle s'étend aux écoles de la région. Sur les 85 établissements scolaires de la région administrative du Bas-Saint-Laurent, 78 comptent maintenant des élèves issus de l'immigration (Borri-Anadon et Hirsch, 2021). En tout, cette région du Québec compte 194 élèves ayant une langue maternelle autre que le français pour une diversité linguistique de 28 langues. L'anglais est la langue maternelle la plus courante

après le français, suivi par l'espagnol et l'arabe (Borri-Anadon et Hirsch, 2021). Comme il en a été discuté plus tôt, certains élèves issus de l'immigration pourraient être francophones et monolingues, car être immigrant ne signifie pas d'emblée être bilingue. En effet, la langue du pays d'origine et la langue maternelle pourraient être le français. Par exemple, un élève pourrait être un immigrant venant de France. De même, d'autres élèves utilisant plus d'une langue dans leur quotidien pourraient ne pas être issus de l'immigration. Par exemple, un élève provenant d'une communauté autochtone pourrait parler la langue de sa culture à la maison. Cet élève appartient aussi à la diversité linguistique sans être immigrant.

La population au cœur de l'étude regroupe les personnes enseignantes ayant une expérience auprès d'élèves bilingues. La population cible, elle, regroupe toutes les personnes enseignantes ayant cette expérience, mais travaillant au Bas-Saint-Laurent. La population accessible se trouve dans le réseau public francophone du Bas-Saint-Laurent.

4.5 CRITÈRES D'INCLUSION

Les personnes participantes devaient avoir une expérience d'enseignement au primaire ou au secondaire et détenir une expérience auprès d'élèves bilingues. Un enfant qui parle deux langues ou plus, ou qui est en apprentissage de la langue d'enseignement, est considéré comme bilingue dans la présente étude, peu importe à quel moment les langues ont été acquises, ou de quelle façon. L'important est qu'il soit toujours capable de communiquer, en fonction de son âge, dans la langue culturelle de sa famille. Un élève est aussi considéré comme bilingue s'il parle dans sa langue maternelle sans nécessairement pouvoir la lire ou l'écrire puisque l'apprentissage de la langue écrite se fait généralement à l'école. Effectivement, un enfant né de l'immigration pourrait bien parler et comprendre la langue associée à sa culture d'origine sans toutefois savoir la lire ou l'écrire puisque le contexte scolaire ne lui permet pas de développer ces connaissances. Il faut également noter que certaines langues sont principalement orales et ne s'écrivent que très peu (Leclerc, 2023). Finalement, pour qu'un élève soit classifié bilingue, la connaissance de la langue

d'enseignement n'aura pas à être acquise complètement, puisque son acquisition continuera au cours des prochaines années par la fréquentation du système scolaire francophone québécois.

4.6 MODALITÉS DE RECRUTEMENT

La stratégie de recrutement demandait seulement aux personnes enseignantes de niveau primaire ou secondaire d'avoir une expérience auprès d'élèves bilingues. Avoir une expérience auprès d'élèves bilingues sans associer spécifiquement ce ou ces élèves à un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ne constituait pas un problème pour plusieurs raisons.

Premièrement, obtenir un diagnostic est déjà un processus long et complexe pour les élèves HDAA et le parcours peut l'être encore plus chez un élève bilingue ou multiculturel (Fahim et Nedwick, 2014). D'ailleurs, de nombreux scientifiques remarquent un grand nombre de diagnostics erronés (sous-diagnostic et surdiagnostic) chez les enfants bilingues (Paradis et al., 2021; Thordardottir, 2015). Ce processus peut également être plus complexe pour un élève provenant d'une culture minoritaire, car les tests sont généralement standardisés auprès de la culture dominante, donc les résultats risquent d'être biaisés (Paradis et al., 2021). De plus, Paradis et al. (2021) recommandent d'attendre après au moins trois ans d'exposition à la langue avant de faire passer un test standardisé à un enfant dans cette langue. Aussi, il peut être plus ardu de déceler des problématiques chez des élèves ALS parce que les personnes enseignantes peuvent avoir tendance à assumer que les difficultés sont attribuables à un accès restreint à la langue d'enseignement ou à croire que ces élèves ont un potentiel plus limité (Lucas et al., 2015). Pour les élèves immigrants ayant déjà reçu un diagnostic avant leur arrivée au Canada, le processus a pu être différent et leur diagnostic ne sera pas nécessairement reconnu par les centres de services scolaires. Enfin, l'obtention d'un diagnostic ou de services aurait pu être impossible avant l'immigration compte tenu de la situation précaire du pays d'origine (Phenglawong, 2021). Il faut aussi considérer que

certaines élèves bilingues ont pu vivre des moments plus difficiles parce qu'ils sont réfugiés ou parce qu'ils vivent simplement de grands bouleversements personnels et familiaux (Kaplan et al., 2016), ce qui pourrait ralentir ou accentuer l'identification d'un HDAA. Finalement, le manque de personnel spécialisé dans les écoles québécoises peut ralentir la démarche d'identification d'un HDAA (Ducharme et Magloire, 2018).

Deuxièmement, le taux d'EHDAA est tout de même élevé, représentant 20 % des élèves québécois (Tremblay, 2017). Parmi les personnes enseignantes interrogées, nous nous attendions à ce que certaines ciblent des expériences auprès d'élèves bilingues HDAA et d'autres davantage des expériences liées à des élèves bilingues sans HDAA. Toutefois, comme l'intérêt de cette recherche porte sur les croyances, il n'était pas nécessaire que toutes les personnes participantes aient vécu une expérience formelle avec un élève bilingue HDAA pour faire part de leurs croyances.

Pour ce qui est du recrutement en soi, nous avons d'abord ciblé certaines écoles qui avaient un taux plus élevé d'élèves issus de l'immigration ou d'élèves HDAA. Une liste d'envoi a été créée à l'aide des sites internet des écoles de la région. Une lettre personnalisée a été acheminée aux personnes enseignantes de ces écoles par l'entremise des secrétaires affectées aux écoles visées. Une copie de la lettre se trouve en annexe 2. Ces lettres ont permis de recruter trois personnes participantes. Une fois les premières personnes participantes recrutées, elles ont pu faire connaître la recherche à leurs collègues dans leurs écoles selon la méthode de l'échantillonnage par réseaux (Fortin et Gagnon, 2016). Les réseaux des premières personnes participantes ont permis de recruter cinq personnes additionnelles qui ont contacté la chercheuse pour participer à la recherche. Avant d'entreprendre la collecte de données, une personne participante connue de la chercheuse a répondu aux questions afin d'améliorer le guide d'entretien. Cependant, l'entretien fut trop riche pour être ignoré. Son verbatim fut donc conservé et cette personne constitue une participante additionnelle.

4.7 ÉCHANTILLONNAGE

En ayant pour but la saturation des données, neuf personnes participantes ont été recrutées (Savoie-Zajc, 2021). Ce nombre n'a pas été choisi d'avance, mais a été le nombre d'entretiens nécessaires pour obtenir la saturation des données. Il se trouve qu'il est représentatif, parce qu'une étude similaire, mais ayant une population plus grande, a atteint la saturation des données avec un échantillon de 13 personnes participantes, un nombre similaire à la présente recherche (voir Howard et al., 2021). La saturation des données reste un concept subjectif et établir un nombre de personnes participantes est difficile avant la fin de l'analyse complète des données (Braun et Clarke, 2021). La saturation des données est atteinte lorsque la chercheuse ne reçoit plus de nouvelles informations aidant à la compréhension du phénomène lors des entretiens additionnels (Savoie-Zajc, 2021), ce qui fut le cas après sept entretiens. En effet, toutes les réponses possibles avaient été obtenues ou les réponses se répétaient. Il n'était donc plus pertinent de recruter de nouvelles personnes participantes. Les deux entretiens additionnels ont permis de confirmer la saturation, tout en apportant des éléments congruents et, parfois, des nuances subtiles. Même si l'analyse plus détaillée montre un éventail varié de subtilités, l'analyse générale révèle une saturation des données parce que toutes les catégories semblaient abordées par les personnes participantes.

4.8 DESCRIPTION DES PERSONNES PARTICIPANTES

Une diversité intéressante a été remarquée chez les personnes participantes. Dans un souci d'anonymat, les caractéristiques de ces personnes seront présentées de façon générale afin d'éviter l'identification indirecte. Le tableau 1 résume les caractéristiques sociodémographiques, présentées en détail dans ce qui suit, qui seront mobilisées durant l'analyse.

Sur les neuf personnes participantes, six sont des femmes et trois sont des hommes. Leurs origines culturelles sont majoritairement québécoises ($n = 8$), sauf une qui est originaire d'Europe. Elles ont toutes la peau blanche. Elles ont grandi, pour la plupart ($n = 7$),

dans des régions éloignées des grands centres. Seulement quelques-unes (n = 2) ont grandi dans un grand centre. Bien qu'elles disent toutes avoir grandi dans des milieux francophones, une participante mentionne que son école secondaire chapeautait à la fois un programme d'enseignement francophone et un programme d'enseignement anglophone. Elle était donc exposée à la communauté anglophone dans son milieu scolaire. Une autre personne participante a vécu quelques années en milieu non francophone. Elles ont toutes (n = 9) déclaré avoir le français comme langue maternelle. Elles ont aussi toutes reconnu pouvoir au moins se débrouiller en anglais, mais une seule personne admet être capable de le parler et une seule considère le maîtriser. En questionnant les personnes participantes davantage, il apparaît qu'elles sous-estiment peut-être leurs capacités. Quelques personnes participantes (n = 3) disent se débrouiller dans des langues autres que le français ou l'anglais. Une personne participante est en apprentissage d'une nouvelle langue.

Les personnes enseignantes participantes ont toutes une formation en enseignement, par contre, une personne participante n'a pas complété sa formation initiale. Cela lui confère donc le titre de personne enseignante non légalement qualifiée, reflétant la réalité actuelle dans les écoles. De plus, une personne participante a reçu sa formation en enseignement à l'extérieur du Canada. Aussi, la plupart (n = 7) ont fait de nombreuses années d'études au-delà de la formation initiale en enseignement. En effet, une personne a complété deux baccalauréats et une personne a entamé un baccalauréat dans un domaine autre avant de commencer son baccalauréat en enseignement. Les personnes participantes ont fait des études de premier cycle au baccalauréat en enseignement du français au secondaire, en communication, en éducation physique, en musique, en enseignement au préscolaire-primaire, en enseignement en adaptation scolaire ou en enseignement du français langue seconde. Même si elles ont toutes une formation en enseignement, complète ou non, une grande variété apparaît dans le type de formation enseignante. Plusieurs ont même complété des certificats ou une formation technique (technique en éducation spécialisée, certificat en adaptation scolaire, certificat en sciences sociales), un programme court de premier cycle universitaire ou des études de deuxième cycle (maîtrise en enseignement, maîtrise en développement régional, programme de prévention de la violence en milieu scolaire).

Des personnes enseignantes de tous horizons ont été recrutées : du primaire, du secondaire, mais aussi des personnes enseignantes ayant une expérience à l'éducation aux adultes, ce qui était inattendu. Ces dernières avaient tout de même une expérience en enseignement secondaire, elles faisaient donc partie des critères d'inclusion. Les personnes enseignantes travaillaient dans des classes ordinaires, d'adaptation scolaire, d'accueil ou de spécialités. La matière et l'année enseignées des personnes participantes des ordres primaires et secondaires sont fort diverses, allant de la première année du primaire à la cinquième année du secondaire. L'expérience d'enseignement est également variée chez les personnes recrutées. Elles ont de l'expérience auprès d'élèves du primaire, du secondaire, et même à l'éducation des adultes pour quelques personnes participantes (n = 3). Bien que ce ne soit pas toutes les personnes participantes qui aient une formation en adaptation scolaire, elles ont presque toutes (n = 8) une expérience en adaptation scolaire, soit en tant que titulaires d'une classe d'adaptation scolaire ou en tant qu'orthopédagogues offrant un soutien individuel ou en petits groupes. Finalement, force est de constater que la stratégie de recrutement s'est avérée fructueuse. Toutes les personnes participantes ont eu au moins une expérience avec un élève bilingue HDAA ou soupçonné HDAA, sauf une. Cette dernière avait toutefois une expérience auprès d'un élève bilingue avec un plan d'intervention, mesure généralement accordée aux élèves HDAA. Toutefois, aucune vérification de ces informations n'a été faite parce que les dossiers des élèves n'étaient pas accessibles. Les difficultés associées à ces élèves par les personnes enseignantes sont le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, le trouble du spectre de l'autisme, le trouble développemental du langage, les troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe), ou la déficience intellectuelle légère.

Tableau 1

Résumé des caractéristiques sociodémographiques des neuf participants

Genre	Origine	Provenance	Exposition à l'anglais	L1	L2	L3	Formation	Ordres d'enseignement
F = 6 H = 3	Québec = 8 Europe = 1	Région éloignée = 7 Grand centre = 2	non = 8 oui = 1	Fr = 9	9	3	Brevet d'ens. = 8 Sans brevet = 1	Primaire Secondaire Adulte

4.9 COLLECTE DES DONNÉES

La collecte des données s'est faite lors d'entretiens semi-dirigés. Pour que les personnes participantes se sentent à l'aise durant cette rencontre, l'endroit a été décidé conjointement. Les entretiens ont ainsi pu se dérouler dans une salle de travail de la bibliothèque, dans une salle privée d'un espace de travail collaboratif, dans la classe de la personne enseignante ou encore par Zoom (pour une seule personne participante). En somme, la rencontre s'est déroulée dans un lieu permettant de préserver la confidentialité de l'échange et l'anonymat des personnes participantes (Savoie-Zajc, 2021). Les entretiens ont duré entre 45 et 60 minutes et ont été enregistrés pour permettre l'écoute active de la chercheuse, et ce, sans avoir besoin de prendre de notes. La plupart des entretiens se sont déroulés dès la fin de l'année scolaire 2021-2022, durant la période de vacances estivales du corps enseignant. Elles étaient donc plus disponibles et certaines avaient eu l'occasion de prendre un certain recul face à l'année qui venait de se terminer. Un seul entretien fut mené durant l'automne 2022 à la demande de la personne participante.

Pour favoriser la fluidité des échanges au courant de l'entretien, s'il arrivait que certaines questions prévues ne conviennent pas pour une personne, elles pouvaient être

ajustées en conséquence. Par exemple, les personnes enseignant en classe de spécialité au primaire ont rarement des liens directs avec les parents. Les questions relatives à la relation famille-école ont donc été limitées à la question générale « Est-ce que le participant peut décrire la communication entre la famille d'une élève bilingue et l'école ? », sans passer par les sous-questions, si les réponses données suggéraient que le thème avait été couvert dans son entièreté.

4.10 MODALITÉS DE TRAITEMENT DES DONNÉES ET D'ANALYSE

Des prénoms fictifs ont été attribués à chaque personne participante afin de conserver leur anonymat. Pour rendre les verbatims plus fluides lors de la lecture, quelques corrections y ont été faites. Par exemple, les *pantoute* sont devenus *pas du tout*, les *pis* sont devenus *et* ou *puis*, dépendamment du contexte, les *fait que* ont été remplacé par *donc* ou ont été omis s'ils représentaient une béquille ou un tic verbal, de même que les *comme*, les *tu sais*, les *là*, les *ça fait que là*, les *ben* et les *j'veux dire*. Des mots déformés dans la langue orale ont repris leur première nature comme *drette* devenue *direct*, *si il* changé pour *s'il*, *que on* corrigé par *qu'on* et *ça l'a jamais été* rectifié par *ça n'a jamais été*. Des élisions à l'oral ont aussi repris une forme correcte à l'écrit, par exemple *t'es* a été remplacé par *tu es* et *t'entends* par *tu entends*. Les pronoms manquants ont aussi été ajoutés pour faciliter la lecture comme *faut que* qui est devenu *il faut que*. Certains accords ont également été corrigés, par exemple *fournissent* pour *fournit*, *suivent* pour *suit* et *qui sont* pour *qu'ils sont* afin de respecter l'accord avec le sujet. Finalement, l'ajout des éléments de négations absent, comme *n'* ou *ne* a été effectué pour rendre la lecture plus aisée. D'autres éléments ont toutefois été conservés afin de laisser transparaître les nuances non verbales des personnes participantes. Les hésitations, les pauses et les rires sont encore présents dans les verbatims sous forme de note entre parenthèses ou de points de suspension.

Après la transcription, l'analyse thématique selon Paillé et Mucchielli (2021) des neuf entretiens semi-dirigés a été effectuée à l'aide du logiciel *NVivo*. Une analyse verticale de

chaque verbatim a d'abord été faite afin de repérer tous les thèmes présents dans chacun des corpus. Un thème reflète directement ce qui a été dit par la personne participante et est, en quelque sorte, un résumé de ses propos. À chaque fois qu'un thème a été repéré dans la lecture, il a été annoté en marge ; la thématisation est donc continue. Cette démarche permet une analyse riche sans échapper de thèmes qui n'auraient pas été pensés au préalable. Les thèmes ont ensuite été regroupés en rubriques, c'est-à-dire une analyse plus large de chaque thème, pour faciliter la comparaison durant l'étape à venir, soit l'analyse horizontale. Un arbre thématique a été construit simultanément à l'aide des rubriques et des sous-rubriques qui ont émergé durant l'analyse. L'arbre thématique permet de schématiser visuellement l'ensemble des thèmes repérés durant l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2021). Une analyse horizontale a ensuite été effectuée pour comparer les verbatims. La comparaison des verbatims permet de mettre en évidence des récurrences, des recoupements, des éléments qui se rejoignent, se contredisent ou se complètent (Paillé et Mucchielli, 2021). Une fois l'analyse horizontale complétée, afin de faciliter et d'accélérer la lecture des données, un tableau Excel a été conçu pour mettre en évidence les informations clés et les réponses réduites à leur plus simple expression de chaque personne participante. Ce tableau ne peut pas être reproduit dans le mémoire parce qu'il permet une identification indirecte des personnes participantes.

En conclusion, les exigences éthiques ont été respectées afin de mener à terme cette recherche. Les choix méthodologiques comme l'entretien semi-dirigé et le journal de bord s'appuient sur une posture interprétative, permettant de répondre à la question au cœur de la recherche, soit « Quelles sont les croyances des personnes enseignantes à l'égard des élèves HDAA bilingues ». La méthode d'échantillonnage, d'abord par le biais d'une lettre envoyée dans les écoles choisies et ensuite par réseau, a permis le recrutement de neuf personnes enseignantes ayant une expérience auprès d'au moins un élève bilingue HDAA ou soupçonné HDAA. Après la participation de chaque personne enseignante à l'entretien semi-dirigé, les verbatims ont été analysés afin d'en dégager les thèmes permettant de répondre à la question de recherche.

CHAPITRE 5

ANALYSE

L'analyse du corpus a été faite avec l'objectif de trouver une réponse à la question de recherche, soit « Quelles sont les croyances des personnes enseignantes à l'égard des élèves HDAA bilingues ? » L'analyse des verbatims a fait ressortir les thèmes permettant de répondre à cette question.

À travers l'analyse, plusieurs croyances des personnes enseignantes sont ressorties et ont été groupées en quatre rubriques, chacune présentée dans une section de ce chapitre : 1) la définition du bilinguisme selon les personnes participantes, 2) les croyances des personnes enseignantes, 3) l'appréciation de la formation enseignante et 4) le ressenti envers le soutien obtenu dans l'enseignement. Certaines réponses aux rubriques, bien qu'intéressantes, n'ont pas su répondre à la question de recherche et ont été mises de côté pour cette raison : les pratiques enseignantes, les croyances envers la culture, les défis de la personne enseignante, le service de francisation et les relations famille-école. L'arbre thématique en annexe 5 rassemble les rubriques et les sous-rubriques émergeant de l'analyse thématique qui ont été conservées.

5.1 DÉFINITION DU BILINGUISME SELON LES PERSONNES ENSEIGNANTES

Le bilinguisme peut revêtir plusieurs significations. Cette multitude d'interprétations s'est d'ailleurs manifestée dans les entretiens auprès des personnes participantes. Les réponses à la définition du bilinguisme prennent cinq directions : 1) le bilinguisme comme étant la capacité de parler français et anglais, 2) une incertitude face à la définition, 3) le bilinguisme comme étant la capacité de communiquer dans plus d'une langue, 4) le bilinguisme comme étant la maîtrise de deux langues ou plus et finalement 5) le bilinguisme comme étant le résultat d'un contexte linguistique.

Bien qu'aucune personne participante ne l'ait mentionné de façon explicite, quelques-unes (n = 3) ont fait référence au bilinguisme comme étant la capacité de parler anglais et français. Hugo s'est rendu compte de sa croyance implicite au cours d'une réponse : « Bien, je dis toujours anglophones, mais en tout cas. » D'ailleurs, une incertitude plane autour de la définition pour quelques (n = 2) personnes participantes. Katia, par exemple, hésite dans sa réponse et sa définition ne semble pas encore stable :

Bien, d'être capable de... converser ou d'avoir... Bien, pas nécessairement de converser, mais de trouver un moyen de communiquer, par soit l'écrit ou l'oral, mais je pense que (...), être bilingue c'est d'être capable de se débrouiller au moins... (hésitations) Puis... Mais tu sais..., je suis encore embêté parce que je me disais je pense que tu l'es plus que moi parce que je ne me considère pas bilingue (...)

Notons ici que la participante présume que les compétences linguistiques de la chercheuse sont supérieures aux siennes. En effet, l'entretien s'est déroulé exclusivement en français, aucune mention des capacités linguistiques ou du parcours de vie de la chercheuse n'a été mentionnée et ces deux personnes ne se connaissent pas autrement.

La plupart des personnes participantes ont tout de même une définition précise du bilinguisme. Plusieurs (n = 4) considèrent qu'une personne bilingue est une personne capable de communiquer ou de parler dans deux ou plusieurs langues. Annick le décrit ainsi : « Je vais aller avec l'étymologie du mot bi/linguisme, donc deux langues, donc au moins deux langues, qu'on parle, (...), avec lesquelles on peut communiquer. »

D'autres personnes participantes (n = 5) ont des critères plus exigeants quant au bilinguisme. Elles mentionnent entre autres la nécessité de maîtriser les langues, d'être fluide, de pouvoir penser, réfléchir dans les langues pour être considéré bilingue. Hugo utilise l'élément de perfection dans sa définition : « Quelqu'un qui est bilingue, bien c'est quelqu'un qui maîtrise parfaitement au moins deux langues, j'imagine. » De son côté, Fabrice ajoute le concept de facilité : « Pour moi c'est quelqu'un qui a autant de facilité dans une langue que dans l'autre, qui peut passer d'une langue à l'autre sans effort. » Les personnes participantes exigent parfois que cette maîtrise soit autant à l'oral qu'à l'écrit comme Barbara le précise : « Être capable de bien le parler et bien l'écrire. Ça serait être capable de bien maîtriser une

deuxième langue, de savoir bien la parler et l'écrire. » D'autres fois, c'est surtout la maîtrise à l'oral qui est requise. Gabrielle ajoute une idée intéressante sur ce point :

(...) c'est vrai que c'est important de savoir écrire une langue, mais en même temps, (...) tu peux tellement te servir dans ta vie quotidienne de juste l'oral. Tu sais, il y a des gens qui sont analphabètes puis qui se débrouillent bien comme il faut dans la vie de tous les jours.

D'ailleurs, la plupart (n = 8) des personnes participantes sont réticentes à qualifier leurs propres habiletés langagières, refusant souvent de se dire bilingue. Hugo avoue que la définition qu'il donne au bilinguisme est difficile à atteindre : « fait que c'est pour ça que je ne suis pas capable de me dire parfaitement [bilingue], mais pas loin. » Katia qui avait une définition plutôt vaste semble tout de même rechercher une certaine perfection face à ses propres habiletés, autant dans le vocabulaire que dans la compréhension des différents accents :

Non, je ne me considère pas bilingue parce que, je ne suis pas assez... J'irais dans une certaine rencontre, je ne pourrais pas suivre. (Hésitations) Quelque chose spécifique à l'éducation, je pense que je suivrais, mais je ne pense pas que j'irais dans... Comme quand je voyage avec ma belle-sœur, on rencontre un Anglais qui est British, je suis perdue.

Les exigences de maîtrise des langues semblent très élevées comme l'admet Barbara : « Moi je ne me considère pas comme étant bilingue. Non. Je suis peut-être trop exigeante envers moi-même. » Il y a aussi des contradictions dans les discours des personnes participantes. Par exemple, Fabrice dit : « Moi, des fois, je suis jaloux parce que je ne maîtrise pas vraiment, parfaitement une autre langue ». Il admire ses élèves en apprentissage du français et les qualifie facilement de bilingues, mais ne s'identifie pourtant pas comme tel lui-même, quand tout porte à croire que ses compétences sont au moins similaires à ses élèves. En effet, dans l'analyse verticale du discours de Fabrice, tout porte à croire qu'il détient de très bonnes capacités linguistiques, puisqu'il a déjà vécu dans un milieu où il devait utiliser une autre langue que le français.

Finalement, quelques personnes participantes (n = 2) mentionnent le contexte quand ils exemplifient le bilinguisme. Fabrice parle du contexte linguistique communautaire : « Je pense aux jeunes Montréalais souvent, pour moi, je les considère comme des gens

bilingues », et Jérôme pense au contexte familial qui peut amener au bilinguisme simultané : « tu sais, admettons avoir deux parents, je ne sais pas, ils sont français ou anglais, ou français-espagnol, peu importe, [l'enfant] a appris l'autre langue très jeune... ou [il] a eu une immersion. »

5.1.1 La reconnaissance des élèves bilingues

Peut-être à cause de la définition explicite, mais aussi implicite que les personnes participantes donnent au bilinguisme, plusieurs personnes enseignantes (n = 4) se rendent compte, en cours d'entretien, qu'elles ont une plus grande expérience auprès d'élèves bilingues ou HDAA bilingues qu'ils ne le croyaient. Plus la discussion avance, plus elles se rappellent les élèves bilingues rencontrés au cours de leur carrière. Annick est sans doute la participante qui met cette remarque le plus en évidence. Au début de l'entretien, elle pense à un seul élève bilingue. Toutefois, elle se rend compte qu'elle travaille avec plusieurs élèves bilingues en cours d'entrevue, jusqu'à ce qu'elle se rappelle qu'elle travaille à temps partiel dans une classe de francisation depuis peu, une classe remplie d'élèves bilingues. Voici quelques commentaires relevés tout au long de l'entretien :

Je vais revenir à l'autre question d'avant. J'ai deux élèves qui ont... trois élèves ! (...) Là je te parlais d'un cas, mais j'en ai trois en réalité. (...)

C'est ça j'en rajoute un autre ! Il m'en revient hein ! Veux-tu recommencer l'entrevue (rires) ? (...)

Je viens de me rappeler que je travaille en francisation en plus ! (rires) (...) [Poursuit sur un ton ironique] J'en ai connu juste 3, dans ma vie ! (rires) Ayoye ! Non, mais je ne m'étais pas préparé pas du tout !

Jérôme aussi se rappelle un élève additionnel en cours d'entretien, qui semble être HDAA et bilingue :

(Hésitations) Ah bien, c'est vrai, il y avait un élève... C'est vrai ! Oui, je me rappelle de ce petit garçon-là qui venait de la Colombie. (...) Oui, lui c'était plus difficile. (...) Mais c'est un petit garçon qui avait d'autres problématiques aussi. Oui, oui, oui, oui, c'était une petite torpille, il y avait de l'hyperactivité quelque part là-dedans. (...) ça me revient maintenant, j'avais oublié ce petit garçon-là !

En début d'entretien, Dina identifie deux élèves bilingues. Par ses réponses et sa définition du bilinguisme, il est possible de déduire que sa définition, sans toutefois être explicite, réfère à des élèves qui parlent le français et l'anglais. En lui demandant de parler des élèves qui parlent une autre langue à la maison, peu importe la langue, elle ajoute deux autres élèves à son discours. Gabrielle, de son côté, n'avait pas de difficulté à identifier des élèves bilingues, mais c'est en cours d'entretien qu'elle s'est rendu compte qu'un de ses élèves était possiblement bilingue et HDAA : « Bien, il y en a un cette année pour qui j'ai fait les démarches pour avoir... Ah bien, dyslexie, c'en est ça HDAA ? Ah bien voilà. Lui, on l'a trouvé cette année. »

En résumé, une variété de définitions de ce qu'est le bilinguisme est présente chez les personnes participantes. De plus, on remarque que plusieurs personnes ont de la difficulté à se qualifier de bilingues, bien qu'elles répondent aux critères du bilinguisme associé à cette recherche. Enfin, il semble aussi que les personnes enseignantes aient eu de la difficulté à identifier les élèves bilingues rencontrés en cours de carrière.

5.2 CROYANCES DES PERSONNES ENSEIGNANTES

Plusieurs croyances ont été relevées lors de l'analyse des entretiens. Dans les prochaines sous-sections, il sera question des croyances des personnes enseignantes envers le bilinguisme des EHDAA, envers la langue de scolarisation et envers la langue maternelle. Il sera aussi question des croyances quant à l'inclusion des élèves HDAA bilingues et quant aux compétences et qualités nécessaires pour enseigner à ces élèves.

5.2.1 Croyances des personnes enseignantes envers le bilinguisme des EHDAA

Les croyances des personnes enseignantes envers le bilinguisme des EHDAA sont regroupées en cinq sous-rubriques : la faisabilité du bilinguisme chez ces élèves, les

avantages du bilinguisme, les défis liés au bilinguisme, les croyances en lien avec l'évaluation d'un HDAA chez un élève bilingue et les facteurs influençant le bilinguisme.

5.2.1.1 La faisabilité du bilinguisme et les facteurs influençant le bilinguisme

Lorsque questionnés sur la faisabilité du bilinguisme chez les élèves HDAA, trois types de réponses sont ressortis chez les personnes participantes qui forment une sorte de continuum : 1) le bilinguisme est possible, 2) une opinion plus ambivalente ou incertaine sur la question et 3) un HDAA peut constituer une barrière au bilinguisme. Plusieurs réponses peuvent se retrouver chez une même personne participante. De plus, quelques personnes enseignantes (n = 2) rapportent que les difficultés des élèves HDAA ne sont pas attribuables au bilinguisme.

D'abord, il faut souligner que des personnes participantes (n = 2) soulignent d'elles-mêmes que le bilinguisme des HDAA n'est pas la cause de leurs difficultés et la nuance est importante. Par exemple, Annick prend soin de préciser que les problèmes langagiers pour un de ses élèves sont en lien avec son trouble de langage, et non pas avec son bilinguisme : « moi, d'emblée, je travaille avec des enfants en difficulté, mais je n'attribue pas cette difficulté-là nécessairement à la langue. » Gabrielle précise aussi que le bilinguisme n'est pas la cause des difficultés ou ne nuit pas aux EHDAA : « des enfants qui ont une langue ou deux langues ça n'aura pas d'impact sur les difficultés d'apprentissage (...) l'enfant est assez bon pour se développer dans les deux langues. » Ces deux personnes participantes semblent donc croire que le bilinguisme n'est pas à pointer du doigt quant à la raison des difficultés de l'élève.

Des personnes participantes sont plutôt incertaines dans leur réponse comme Gabrielle. Son expérience lui laisse croire que le bilinguisme est possible chez les élèves HDAA, mais son entourage ne lui rapporte pas la même chose :

Moi dans ma classe avec les élèves... l'expérience que j'ai eue... je pense que tout le monde pourrait l'être bilingue, mais je sais que ma collègue au primaire, elle,

avait un élève qu'elle soupçonnait autiste, que malgré de nombreux efforts, ça ne débloquent pas [il n'arrivait pas à apprendre le français]. Elle en avait un autre petit, qui avait comme 8 ans, je pense. Lui aussi peu importe les efforts, ça ne débloquent pas. Je pense que... peut-être qu'il y en a pour qui ce sont des efforts vraiment trop intenses.

Tout au cours de l'entretien, Annick démontre aussi une certaine ambivalence, passant de la certitude à l'incertitude. Au début de son entretien, elle souligne que les EHDAA devraient tous pouvoir devenir bilingues : « Mais tu sais un enfant qui peut communiquer d'emblée, physiologiquement il peut communiquer, bon, bien oui, moi je pense qu'il peut apprendre plusieurs langues. Pas de problème pour ça. » Plus tard, elle indique plutôt que le bilinguisme pourrait possiblement être trop difficile pour certains enfants : « Je ne sais pas. Mais ça se peut ». De plus, certaines personnes participantes ayant des doutes sur la faisabilité du bilinguisme chez les élèves HDAA avouent ne pas avoir de preuves pour appuyer leurs doutes. Katia, par exemple, n'ayant pas de preuves concrètes du contraire, pense que le bilinguisme n'est pas impossible chez les EHDAA.

Plusieurs personnes participantes (n = 5) croient que les HDAA pourraient constituer une forme de barrière pour le bilinguisme, ou du moins que les apprentissages seront plus lents et plus difficiles, ou même que certains apprentissages seront impossibles. Par exemple, Barbara affirme ceci :

Si tu es dyslexique, dysorthographique, tu as déjà de la misère à faire le transfert de l'oral à l'écrit... J'imagine que les transferts, s'ils se font mal dans ta tête, de devenir bilingue, tu vas avoir de la difficulté. Oui, tu vas avoir de la difficulté...

Face à des difficultés, Hugo avance qu'elles peuvent peut-être être trop grandes pour certains élèves et « quand il y a des cas d'élèves qui ont de la difficulté, de la misère à concilier puis à s'adapter, si c'est pour nuire à tout le reste, aussi bien ne pas insister. » Annick, de son côté, pense que certains types de difficultés pourraient être plus problématiques que d'autres, mais qu'en général, le bilinguisme devrait être possible :

Moi, je pense... Tous les enfants du monde apprennent [au moins] une langue (hésitations). Au moins... Si tu n'as vraiment pas trop de problèmes sérieux. Que tu aies une trisomie où que tu aies un trouble de comportement, tu vas parler un moment donné une langue. (...) c'est sûr que le trouble de langage ça n'aide pas, trouble de langage, des trucs cognitifs, mais à part de ça, non.

Katia abonde dans le même sens, tout en rappelant que l'apprentissage risque d'être plus long : « Ce n'est pas impossible, je pense, qu'ils apprennent la langue, mais c'est vraiment plus long. » Ces personnes participantes ne sont peut-être pas certaines de la faisabilité du bilinguisme chez tous les EHDA, mais plusieurs s'entendent sur une chose qu'Émilie résume bien : « si déjà tu as des difficultés, si en plus [l'école] ce n'est pas dans ta langue maternelle, c'est sûr que ça n'aide pas. »

La présence d'un HDAA pourrait donc être un facteur influençant le bilinguisme en agissant comme une barrière. En fait, il pourrait influencer le bilinguisme selon la majorité des personnes enseignantes (n = 7). D'ailleurs, il n'est pas simple pour les personnes enseignantes de différencier les défis associés à l'apprentissage d'une nouvelle langue et un HDAA. Katia l'illustre dans cet extrait : « On est peut-être au-delà de la deuxième langue finalement, c'est plus des apprentissages que la deuxième langue, peut-être. C'est plus des difficultés d'apprentissage. » Par contre, on garde une incertitude quant à l'impact exact d'un HDAA sur le bilinguisme. Dina fait part de ses appréhensions :

Ce n'est pas que je dis qu'un élève en difficulté ne peut pas apprendre une autre langue, ce n'est pas ça. C'est que quand il arrive dans l'autre langue, [qu]'il doit (...) écrire, lire, puis que ça n'a pas été [enseigné dans] sa langue maternelle, puis qu'en plus c'est un élève qui a des difficultés, liées, mettons à une dyslexie, une dysorthographe ou... Tu sais, je suppose que ça doit être plus difficile. Par contre, je n'ai pas la preuve de ce que j'avance.

Les personnes enseignantes rencontrées ont mentionné d'autres facteurs pouvant influencer le bilinguisme chez les élèves. Elles mentionnent la motivation, le talent, le contexte et la famille. Gabrielle mentionne toutefois ne pas être certaine des facteurs influençant le bilinguisme :

(...) faut que l'intérêt soit là. Mais je ne le sais pas, je me le demande. Parce que moi, mettons j'ai une facilité à apprendre les langues, mais pourquoi ? Je ne le sais pas ! (rire) Je ne le sais pas. Fait que je peux... je ne sais pas si peux répondre à la question.

La motivation, qui est d'ailleurs souvent nommée par les personnes participantes (n = 7), est rapportée de différentes façons. Il est fait mention d'un « intérêt pour la langue »,

« d'un gout d'apprendre », « d'un amour pour la langue », « d'un besoin de connaître une langue » et « d'une certaine capacité d'autonomie » de l'élève dans cet apprentissage. Émilie remarque l'impact de la motivation sur la vitesse d'apprentissage d'un de ses élèves : « lui, vraiment, il avait la motivation de parler français, versus les autres qui l'avaient moins, et il s'est développé vraiment beaucoup plus rapidement (...) ». Fabrice parle d'un amour pour la culture associée à une langue comme motivateur : « Il y a certaines personnes qui vont apprendre une langue parce que, je ne sais pas, ils aiment telle culture ». La motivation peut aussi naître d'un besoin. Émilie illustre une situation vécue avec ses élèves qui démontre comment le besoin peut affecter le développement du bilinguisme :

Mais tu sais, l'autre jeune, à la maison, il parlait swahili quand même. En famille, c'était sa langue maternelle. Mais quand il arrivait à l'école, pour pouvoir socialiser avec les autres, ce sont des jeunes, ils ont tous besoin de socialiser, il n'avait pas le choix d'essayer de se débrouiller en français.

L'utilisation de stratégies d'apprentissage favorisant la rapidité d'acquisition d'une langue peut découler de la motivation. Émilie parle d'un de ses élèves qui apprenait rapidement : « Mais lui, son dictionnaire français-espagnol : [il l'utilisait] toujours. Il cherchait, il se débrouillait, il avait des stratégies vraiment bien développées. »

Aussi, plusieurs personnes participantes (n=4) croient que la facilité dans l'apprentissage d'une autre langue serait innée, un talent que certains possèdent et d'autres, non. Jérôme décrit bien cette pensée : « Il y a certaines personnes qui sont naturellement... plus attirées ou ont une facilité du moins innée comme d'apprendre des langues. (...) Il y a une prédisposition à apprendre rapidement (...) »

Le contexte entre aussi en jeu, selon les personnes participantes, dans le développement du bilinguisme. Le fait d'avoir une famille dont les parents ne parlent pas la même langue est un exemple de contexte favorisant le bilinguisme mentionné par Fabrice. Autre facteur important dans le développement du bilinguisme en lien avec le contexte : la qualité des interlocuteurs avec lesquels l'enfant échange en français. Barbara nous fait part de cet élément :

Je pense que d'essayer de forcer les parents à parler (...) français pour aider leur enfant quand ils n'ont même pas un bon français, ça va juste lui nuire. Fait qu'il faut qu'il ait quelqu'un devant lui qui est capable de bien formuler ses phrases (...)

Un contexte d'immersion où l'élève est exposé à la langue est d'ailleurs mentionné par la plupart des personnes participantes (n = 6) en tant que facteur influençant le bilinguisme comme l'évoque Katia : « Évidemment, ça peut être soit en écoutant beaucoup cette langue-là, mais... les lectures, des cours, des formations, mais, je pense, c'est d'être plongé direct dedans ! » Dina parle plus particulièrement du contexte scolaire comme lieu d'immersion : « Puis l'autre chose : juste que leur enfant soit toujours dans un milieu francophone à l'école, il baignait là-dedans, veux, veux pas, tu entends les autres, puis ça... tu assimiles la langue plus facilement ».

La famille, la collaboration entre la famille et l'école et l'implication de la famille sont aussi mentionnées comme facteurs influençant le bilinguisme. Sur ce point, certaines personnes enseignantes croient qu'il est bon que la famille parle français à la maison pour favoriser son apprentissage. Gabrielle souligne que le français devrait être appris par tous les membres de la famille et parlé à la maison :

[S]i à la maison, ils parlent juste swahili puis ils n'essaient pas de pratiquer les enfants ou même les parents aussi, les parents aussi il faut qu'ils apprennent, ils vont aux adultes. Je pense que ça peut... pas nuire, mais ralentir, d'atteindre le bilinguisme.

En résumé, de façon générale, les personnes participantes semblent croire à la faisabilité du bilinguisme chez les EHDA, mais se gardent tout de même une réserve, surtout lorsque les difficultés sont plus importantes. La présence d'un HDAA pourrait d'ailleurs être un facteur influençant le bilinguisme, tout comme la motivation, le talent, le contexte et la famille.

5.2.1.2 Les avantages du bilinguisme selon les personnes enseignantes rencontrées

Les personnes enseignantes rencontrées ont rapporté plusieurs avantages au bilinguisme bien que quelques personnes participantes (n = 2) n'aient pas pu en trouver. Il est aussi intéressant de noter que les personnes enseignantes rapportaient des avantages spécifiques à la connaissance de l'anglais, langue qui semble être plus valorisée que les autres. Les personnes participantes reconnaissent aussi des avantages cognitifs au bilinguisme. D'autres avantages ont été nommés comme l'ouverture d'esprit et la curiosité, la richesse personnelle qu'apporte le bilinguisme et la possibilité de devenir une référence pour la classe.

Les personnes enseignantes reconnaissent des avantages au bilinguisme, même que certaines personnes participantes ne lui confèrent aucun inconvénient comme Jérôme : « Oui, mais encore là. Si tu es capable de te faire comprendre par la langue officielle de ton pays, tu peux bien en parler huit [langues] si tu veux... Je ne vois aucun désavantage à ça. » D'autres personnes enseignantes n'ont pas pu identifier des avantages propres au bilinguisme. Annick reconnaît que tous les élèves ont des forces, mais ne peut pas identifier des forces propres au bilinguisme parce que sa tâche est orientée vers les difficultés des élèves : « Bien, moi, c'est sûr, je travaille avec les enfants en difficulté, donc ils ont toujours [de] prime abord des difficultés. Leurs forces vont être variées, mais je ne peux pas faire le lien avec le bilinguisme vraiment. ». Émilie ajoute que le bilinguisme, selon les langues connues et le contexte, ne constitue peut-être pas un avantage :

Un jeune qui est bilingue, qui parle français swahili, puis que ce n'est pas le français sa langue maternelle, est-ce que c'est un avantage ? Pas bien, bien. Ce n'est pas... C'est un désavantage parce qu'il est dans un pays francophone puis sa langue maternelle ce n'est pas le français, puis là en plus, s'il veut s'ouvrir des portes, il faudrait qu'il apprenne l'anglais. Ce n'est pas toujours nécessairement un avantage, je pense.

L'anglais semble en effet plus valorisé dans les situations de bilinguisme comme le rapportent d'autres personnes participantes. Hugo semble d'accord avec Émilie et croit que l'anglais constitue un atout important :

[C]'est sûr qu'être bilingue c'est quand même avantageux, surtout quand une des langues c'est l'anglais. Veux, veux pas, c'est la langue qui est utile un peu partout dans le monde. Quand tu connais l'anglais, tu peux te débrouiller quand même pas mal à plusieurs endroits.

Dans un même ordre d'idées, plusieurs personnes participantes (n = 5) reconnaissent un éventail diversifié d'opportunités, des possibilités plus abondantes pour les bilingues, que ce soient des possibilités d'emplois plus nombreuses ou encore des possibilités communicationnelles plus grandes, surtout quand la personne bilingue maîtrise l'anglais. Jérôme décrit bien cette valorisation de l'anglais :

C'est certainement une corde à leur arc de plus, de pouvoir parler une deuxième langue admettons, et dans le meilleur des mondes dès la naissance. (Hésitations) (...) Si c'est l'anglais (...), c'est la langue internationale, c'est sûr que si un enfant a la chance de pouvoir parler anglais et la langue d'usage de son pays, ce sont des points [supplémentaires].

Émilie aussi reconnaît l'avantage de connaître l'anglais dans notre société et les opportunités qui s'y rattachent : « quelqu'un qui est bilingue anglais-français, ici au Québec, au Canada, c'est sûr qu'il y a un avantage du côté de l'autonomie, les portes vont s'ouvrir beaucoup plus pour les jeunes, au niveau du travail, de l'étude, des choses comme ça. » De son côté, Barbara reconnaît également un avantage sur le plan professionnel : « Au niveau de la société, on dit "Wow ! Il est bilingue lui, il va pouvoir faire tout ce qu'il veut dans la vie". Ça l'a un gros avantage en tant que citoyen, si tu veux travailler dans le milieu international. » Elle souligne toutefois que cet avantage reste contextuel, qu'il n'est pas nécessairement essentiel.

Les personnes participantes reconnaissent aussi des avantages cognitifs au bilinguisme. De façon générale, Fabrice précise que le bilinguisme, « c'est bon pour le cerveau ». Certaines personnes voient les élèves bilingues, quand ils n'ont pas de difficultés, comme étant doués. Dina semblait particulièrement impressionnée par une de ses élèves bilingues : « Mais c'était une élève qui était très, très, très douée ». Katia souligne aussi la capacité des élèves bilingues scolarisés dans une langue autre que le français de transférer leurs connaissances : « [Les] immigrants qui sont scolarisés dans leur propre pays, qui ont la chance d'être allés à l'école, ils font juste transposer le langage en français sur ce qu'ils connaissent déjà, puis ça va vite. » On leur reconnaît aussi une facilité sur le plan de

l'acquisition des langues. Fabrice explique : « une personne qui parle bien deux langues va avoir plus de facilité à apprendre une troisième langue ».

Des avantages plus intrinsèques ont aussi été mentionnés. Plusieurs personnes participantes mentionnent l'ouverture d'esprit ou la curiosité comme avantage découlant du bilinguisme. Fabrice décrit cette ouverture d'esprit comme un accès à une compréhension différente du monde qui nous entoure : « Puis c'est avoir deux visions du monde aussi parce que chaque... quand on parle une langue on a une vision du monde ». Annick reconnaît le lien qui unit langue et culture et qui crée une ouverture vers le monde : « En tout cas, dans ma tête, les langues vont avec les cultures, donc moi je trouve que... ils sont plus ouverts, plus curieux, c'est ça. » Elle souligne toutefois que cette ouverture d'esprit n'est pas propre aux bilingues, qu'elle peut se retrouver chez des personnes unilingues aussi. Finalement, Gabrielle mentionne que l'apprentissage de plus d'une langue pourrait déclencher une plus grande curiosité : « selon moi, j'imagine que l'enfant qui connaît plus d'une langue va être plus curieux d'en apprendre davantage ». Quelques personnes participantes (n = 2) considèrent le bilinguisme comme une richesse personnelle et un avantage indéniable tel que rapporté par Fabrice : « C'est une richesse culturelle, c'est aussi une richesse personnelle (...) une autre corde à son arc professionnel. »

Finalement, on reconnaît parfois l'élève comme une ressource pour les camarades de classe, comme Hugo qui voit la possibilité de profiter de l'expertise culturelle des élèves :

[M]ême si c'est en français, je ne sais pas, on lit quelque chose qui est lié avec l'anglais ou avec le pays originaire de la personne, s'il est originaire d'un autre pays, des choses comme ça, peut-être qu'il peut nous éclairer.

Katia utilise aussi l'expertise de ses élèves, mais en soutien pour faciliter la transition des nouveaux arrivants : « Déjà, les élèves qui parlent deux ou trois langues, ils m'aident quand il y a un nouvel arrivant, parce que lui parle cette langue-là un peu ! C'est tellement avantageux de pouvoir parler plein de langues ! Vraiment, vraiment ! »

5.2.1.3 Les défis liés au bilinguisme

Le bilinguisme ne comporterait pas uniquement des avantages selon les personnes rencontrées. En effet, toutes les personnes participantes voient des défis relatifs au bilinguisme, des défis liés à l'intégration dans un nouveau milieu, à la méconnaissance de la langue d'enseignement et au temps requis pour apprendre la nouvelle langue.

Hugo craint que l'élève bilingue vive des défis liés à l'intégration et qu'il soit victime de rejet :

(...) des fois il peut avoir un impact un peu négatif, surtout plus jeune, (...) surtout si ça ne fait pas longtemps qu'ils sont arrivés dans le milieu. Il va avoir des gens qui le pointent du doigt, ou même, des fois, des jeunes qui peuvent comme un peu rire si l'élève a un accent, si des fois il se trompe dans son choix de mots

Émilie aussi réalise que l'adaptation peut être difficile pour les élèves qui arrivent dans un milieu différent de ce qu'il connaissait : « (...) c'est sûr que pour lui ça va être difficile de s'intégrer dans un milieu francophone complètement. » Gabrielle souligne le choc culturel que peuvent vivre certains élèves lorsque leurs croyances acquises à travers leur culture et leur interprétation du monde sont confrontées aux connaissances enseignées dans leur cours de science, par exemple : « Tu sais, ils ont tellement des croyances autres que scientifique, qu'en plus il faut que... ils sont confrontés à... à leur culture. »

D'autres défis sont liés plus directement à la méconnaissance de la langue d'enseignement comme le souligne Dina : « Personnellement, je crois que cet élève-là doit travailler plus fort pour arriver à fournir ce que la majorité fournit. Parce qu'il y a vraiment comme un enjeu au niveau de la compréhension de toute cette langue-là. »

Les personnes enseignantes ciblent certains aspects de la langue comme étant plus problématique, soit le vocabulaire, les connaissances grammaticales, les expressions propres à la langue, les référents et la syntaxe. Le manque de vocabulaire dans la langue d'enseignement serait en partie responsable des difficultés des élèves bilingues selon Émilie : « On voit encore aujourd'hui que... le vocabulaire poussé, quand on rentre en secondaire 3, 4, 5 c'est du vocabulaire qui est poussé donc quand on arrive avec (...) des textes qui sont

plus spécifiques, lui c'est vraiment plus difficile. » Pourtant, Émilie précise bien que l'élève bilingue n'est pas en déficit langagier, mais que son vocabulaire s'étend sur plusieurs langues. En effet, son nombre de mots connus est similaire à un élève du même âge, mais il est divisé sur deux langues :

(...) il a l'air d'avoir un vocabulaire qui est moins varié, mais, il est quand même avancé pour son âge, il n'est pas en retard. C'est juste que, quand tu regardes le total de nombre de mots, (...) il va connaître *table* et *table*, pour lui c'est deux mots.

Le manque de connaissances grammaticales est également mentionné par Gabrielle : « la faiblesse je pense que ça peut être là, à l'écrit, parce que tu es mêlé dans toutes les règles grammaticales. » Les référents et les expressions peuvent aussi constituer des défis pour les élèves bilingues comme l'indique Barbara : « il faut vraiment que tu maîtrises la langue parfaitement pour comprendre toutes les petites... [chercheuse : les subtilités ?] Oui, les subtilités. » Finalement, Dina mentionne la syntaxe comme étant une source de défi : « Tu sais ça va à l'encontre de sa propre langue (...) Des subtilités par exemple, mettons masculin-féminin, ou des déterminants, ou l'ordre des mots dans une phrase. »

Un dernier défi, selon les personnes enseignantes, pour les élèves bilingues est le temps requis pour l'apprentissage de la langue d'enseignement. Parfois, les élèves ont besoin de plus de temps à cause de leur parcours de vie comme le mentionne Katia : « Moi, j'ai des élèves qui arrivent beaucoup de camps de réfugiés, donc ils sont sous-scolarisés. Comme ils sont sous-scolarisés de plus de trois ans de retard, on a quand même du chemin à faire. » D'autres fois, on choisit de rallonger leur parcours scolaire afin de leur donner du temps supplémentaire pour apprendre la langue d'enseignement, tel que rapporté par Gabrielle : « Parce que si tu arrives tout de suite, français de 5, bien là l'examen du ministère à la fin d'année il est hyper difficile. Fait que là, ça donne comme deux ans pour pratiquer le français. »

5.2.1.4 Croyances en lien avec l'évaluation d'un HDAA chez un élève bilingue

Les personnes enseignantes sont en première ligne quant à l'orientation des élèves ayant des besoins particuliers vers des services complémentaires. Les personnes enseignantes mentionnent que ce processus prend en compte leurs soupçons, l'implantation de stratégies d'aide, la consultation de collègues afin de mieux définir les besoins de leurs élèves et l'historique de l'élève comme source d'informations nécessaire à l'évaluation d'un HDAA.

Des soupçons d'une personne enseignante quant à une difficulté chez les élèves bilingues sont souvent la première étape d'un processus d'évaluation selon les personnes enseignantes interrogées. Cependant, ce processus semble plus long et plus difficile pour les élèves bilingues, soit parce qu'il faut du temps pour mieux connaître l'élève, soit parce qu'il faut d'abord tenter certaines interventions en classe. Plusieurs personnes participantes (n = 5) mentionnent que le temps additionnel dédié aux élèves possiblement HDAA est un signe leur faisant croire que l'élève vit des difficultés qui vont au-delà de la méconnaissance de la langue de scolarisation. Katia mentionne que c'est la nécessité pour un élève de recevoir un enseignement individualisé qui l'a amené à considérer qu'il était possiblement HDAA : « C'était du 1/1 constamment, avec des démarches séquentielles... ». Pour Barbara, le temps consacré dépassait largement ce qui aurait dû être nécessaire à la compréhension de son élève :

(...), mais la barrière de la langue un moment donné, quand tu passes autant de temps avec un enfant à lui expliquer une question, à revoir son processus de réflexion, puis ses stratégies de métacognition, tu te dis, houuu, il y a quelque chose qui cloche. Parce que tu sais un enfant normal, tu lui aurais donné ce soutien-là puis il serait passé au travers.

Pour Annick, c'est la perception de l'atteinte d'un plateau qui peut indiquer un HDAA : « mais on voit un moment donné où est-ce que ça stagne, où est-ce que l'élève ne peut pas aller plus loin, et puis c'est là qu'on peut déceler les difficultés selon moi. »

Après l'apparition des premiers soupçons, les personnes enseignantes se voient aussi consacrer du temps à l'observation ou à l'implantation de nouvelles stratégies. Émilie

remarque d'ailleurs qu'un temps additionnel est nécessaire à l'évaluation des élèves issus de l'immigration ou réfugiés qui n'ont pas de dossier scolaire qui les suit :

Faut tout le monter le dossier, et ça, ça demande du temps et ce n'est pas propice nécessairement de mettre les professionnels tout de suite là-dedans (...) c'est notre travail de faire les premières observations, et là quand on voit que ça stagne, ça ne progresse pas comme on veut, là, on va demander de l'aider.

Elle remarque aussi la complexité associée à l'évaluation des élèves ALS et issus de l'immigration :

Il y a des élèves qui ne savent même pas... tu leur mets une feuille puis « écris ton nom », puis ils ne comprennent même pas le principe d'écrire sur une ligne, d'écrire de gauche à droite, il y en a qu'il faut tout, tout apprendre. (...) Des fois, ça peut prendre jusqu'à deux, trois ans d'observation avant d'être capable de dire : « OK, je pense qu'il y a quelque chose, on va aller évaluer un petit peu plus loin. »

Katia corrobore avec les propos d'Émilie et met en garde contre les diagnostics hâtifs : « il ne faut pas aller trop vite dans les diagnostics surtout les réfugiés. Parce qu'il faut laisser le temps, ils n'ont jamais eu la chance d'apprendre. » Gabrielle aussi reconnaît que la démarche est longue et complexe chez les élèves ALS issus de l'immigration. Par contre, elle semble croire que le processus pourrait être plus court, que le système scolaire n'a peut-être pas suffisamment de ressources ou que ses employés sont peut-être trop patients :

Ça faisait 4 ans qu'il était arrivé au pays. Puis justement, vu que bon, c'est... il est nouveau, il est en apprentissage, (...) ça n'a jamais été approfondi. Mais là, quand je suis arrivée cette année, direct au début d'année, (...) on a fait appel à l'orthopédagogue (...). Elle a pu l'évaluer en 1-1, mais tu sais, ce sont des ressources précieuses dans le système de l'éducation, (...) ça été à la fin de l'année pour qu'elle l'[évalue].

Parfois, l'évaluation doit attendre parce que l'élève n'est pas disposé aux apprentissages et parce qu'il a des problèmes de santé, ce qui ralentit le processus d'évaluation quand la personne enseignante a des doutes tels que rapportés par Émilie : « (...) ce n'est pas la première fois que je vois ça : les jeunes qui arrivent avec des problèmes de santé. Donc, là, ils ne sont pas disposés aux apprentissages. Ils ont beaucoup de rendez-vous médicaux (...) »

La consultation de collègues et des professionnels est aussi souvent mentionnée comme moyen d'identifier un HDAA chez un élève bilingue. Hugo dit avoir recours aux professionnels quand il a des doutes :

Des fois, on s'en doute, on le voit, tu sais un élève qui mélange le b et le d, c'est un classique, des choses comme ça. Donc, on s'en doute un peu, puis là on va voir avec les gens qui sont formés pour ça. Souvent, souvent, c'est confirmé.

Fabrice aussi s'appuie sur ses collègues quand des élèves présentent des difficultés : « Moi j'échange beaucoup. Sur la dernière session, j'ai beaucoup échangé avec ma collègue et puis on a mis des choses en place pour certains apprenants. »

Dans l'évaluation des élèves bilingues, il est aussi important, selon quelques personnes participantes (n = 3), de prendre en considération l'historique de l'élève, son parcours, comme le mentionne Fabrice : « (...) avec certaines personnes, notamment des réfugiés, il y avait d'autres difficultés aussi parce que leur parcours (...) était souvent traumatique, chaotique et il y a des difficultés aussi d'apprentissage par rapport à ça, et puis par rapport au fait qu'ils ne sont pas beaucoup allés à l'école ou alors par bribes. »

5.2.2 Croyances des personnes enseignantes envers l'apprentissage de la langue de scolarisation

Deux thèmes ressortent en ce qui concerne les croyances entourant la langue de scolarisation : la valorisation du français et la durée de l'apprentissage.

Pour Jérôme, le français est peu valorisé comparativement à l'anglais dans la culture québécoise : « Oui l'anglais c'est... la culture anglophone (hésitations) est vraiment importante. » La conséquence de ce manque de valorisation du français selon Jérôme serait de rendre moins importante la connaissance du français par la population en général. Cependant, la langue officielle du Québec étant le français, il est important que les élèves l'apprennent comme Barbara le souligne : « tu sais, tu es dans une école francophone, tu dois apprendre à lire en français. »

Quant à la durée de l'apprentissage du français, plusieurs réponses sont données. Dina mentionne que l'apprentissage serait plus rapide quand l'enfant arrive en milieu francophone dans les premières années de son primaire. Katia rend d'ailleurs compte d'un progrès très

rapide dans la première année de scolarité chez des élèves du primaire : « Mes élèves sont tellement hot, comment ils apprennent vite ! Tu sais des enfants c'est incroyable, en 10 mois : de quand ils arrivent jusqu'à quand ils sortent, c'est... c'est incroyable ! » Gabrielle suggère qu'en deux ans de scolarité en français, un élève ALS devrait être à l'aise dans cette langue et qu'en cinq ans, il devrait être capable d'être intégré dans la classe régulière, mais en gardant du soutien linguistique. Émilie note que le temps d'apprentissage est variable d'une personne à l'autre et que plusieurs facteurs entrent en cause. Fabrice, lui, rapporte que c'est plutôt une question de patience : « beaucoup sont impatients, ils veulent... ils ne comprennent pas qu'il faut plusieurs mois, plusieurs années pour bien apprendre le français. » Dina mentionne que le temps requis est variable, mais avoue cependant ne pas être certaine de la durée de l'apprentissage : « Bien, d'après moi, ça doit être vraiment du cas par cas. Ça doit être lié à... à la rapidité d'apprentissage de la langue. Je ne serais pas capable de le quantifier, on dirait. » L'apprentissage du français prend du temps, cette langue est aussi considérée comme particulièrement difficile par Barbara : « La langue française est très complexe. Puis quand tu viens pour écrire en français, si toi, ta langue maternelle c'est l'anglais, c'est... c'est le jour et la nuit. »

5.2.3 Croyances des personnes enseignantes envers le maintien de la langue maternelle

Les personnes enseignantes ont des croyances hétérogènes et parfois conflictuelles quant au maintien de la langue maternelle, ce qui fait que certaines personnes peuvent détenir des croyances contradictoires et donner plusieurs réponses à la fois. La majorité des personnes participantes (n = 8) semblent croire qu'il est important pour les élèves bilingues de conserver leur langue maternelle. Quelques-unes (n = 2) semblent plutôt se soucier de la langue de la communauté, le français, et ne voient pas vraiment la nécessité de s'inquiéter de la langue maternelle. Quand elles sont questionnées sur les recommandations qu'elles font aux parents quant à la langue à parler à la maison, trois types de réponses ressortent : recommander de parler la langue maternelle à la maison (n = 4), recommander le français

(n = 2), ou considérer que ce n'est pas à la personne enseignante de faire ce genre de recommandation ou que la décision appartient aux parents (n = 3).

Katia est définitive dans sa réponse quand on lui demande si les élèves devraient conserver leur langue maternelle : « Oui, clairement ! Il faut ! » Dina semble plus incertaine, mais plus elle avance dans son raisonnement, et plus sa réponse semble s'éclaircir :

« [P] ersonnellement je crois que oui, ça serait bien de la conserver. Mais, c'est basé juste sur des perceptions. Je me dis que, on le sait qu'aujourd'hui ça peut ouvrir des portes, de parler anglais entre autres ou... Je garderais... Je pense que ça peut être un bon atout dans la vie de tous les jours de parler plus d'une langue. Je conserverais ça dans la maison. »

Les personnes participantes voient aussi l'importance de conserver la langue maternelle pour « favoriser une bonne communication dans la famille », pour « permettre de conserver la culture » et pour « offrir une possibilité de transfert vers la langue de scolarisation ». Barbara souligne l'importance d'une bonne communication au sein de la famille :

Donc, qu'ils parlent en anglais à la maison, ça me convient, c'est la langue dans laquelle ils se comprennent. L'important c'est que l'enfant se sente bien et qu'ils se sentent compris, qu'il comprenne ses parents et qu'il soit capable de parler dans une langue dans laquelle il se sent bien.

Dina, de son côté, mentionne l'interrelation entre la culture et la langue pour appuyer le maintien de la langue maternelle à la maison : « Tu sais, oui, je pense qu'il faut continuer parce que c'est la culture qui est derrière ça aussi. »

Plusieurs (n = 4) recommandent l'utilisation de la langue maternelle à la maison, en accord avec leurs croyances sur le maintien de cette langue. Par contre, on peut voir des contradictions entre les croyances de plusieurs personnes participantes (n = 4) et leurs pratiques. Par exemple, Gabrielle mentionne l'importance de conserver la langue maternelle, mais recommande tout de même de parler français à la maison :

Il ne faut pas effacer la langue maternelle non plus (...), mais obliger les élèves... leurs enfants d'écouter la télé en français (...) Donc oui, puis tu sais, favoriser des échanges en français. Moi, c'est ce que je propose. Quand je rencontre les parents, je leur dis : « écoutez la télé en français, essayez de faire des petits moments... de parler la langue que vous apprenez pour que ça aide tout le monde. »

De son côté, Annick semble surtout accorder de l'importance au développement du français, en lien avec la définition qu'elle se donne de son rôle professionnel, soit d'améliorer les aptitudes en français. Selon elle, le développement de la langue maternelle, incluant l'écriture et la lecture dans cette langue, serait de la responsabilité parentale. Toutefois, ses recommandations encouragent plutôt les parents à exposer leurs enfants au français à la maison. Elle laisse néanmoins place à une décision parentale, reconnaissant leur liberté de choisir, mais avoue que la tâche est ardue : « ce n'est pas gagné (...) si les parents veulent qu'il acquière des aptitudes en lecture-écriture en espagnol [langue maternelle], il va falloir qu'ils l'enseignent ou qu'ils payent quelqu'un pour l'enseigner ».

5.2.4 Croyances des personnes enseignantes quant à l'inclusion des élèves HDAA bilingues

Sans être une question spécifique de l'entretien semi-dirigé, la discussion avec les personnes enseignantes a parfois fait ressortir le thème de l'inclusion. Les personnes enseignantes parlent de l'inclusion dans les cours d'anglais langue seconde et dans les classes optionnelles, de la rétrogradation de certains élèves, du parcours scolaire des élèves bilingues et de l'inclusion sociale des élèves bilingues.

Pour ce qui est des élèves bilingues qui intègrent directement la classe ordinaire, avec ou sans soutien linguistique, ils ont accès à tous les cours du programme scolaire québécois, selon les propos des personnes participantes. Les croyances de Dina vont d'ailleurs vers l'inclusion des élèves bilingues ou HDAA dans la classe d'anglais langue seconde : « je n'exempterais pas quelqu'un d'un cours de langue seconde, admettons. Même, tu sais, j'ai enseigné en classe spécialisée, j'avais des élèves en trouble grave d'apprentissage, puis ils avaient leur cours d'anglais quand même, ils n'étaient pas exemptés de ça ». De son côté, Barbara semble croire que le cours d'anglais pourrait être utilisé autrement dans le cas où c'est la langue maternelle de l'élève et des difficultés sont présentes dans les autres matières : « dans les cours d'anglais, ça va super bien, donc, ils peuvent se consacrer aux autres

matières ». De plus, quand les élèves commencent leur scolarisation au Québec en classe d'accueil, l'anglais n'est pas tout de suite mis à l'horaire comme le précise Katia. Les élèves restent aussi regroupés entre eux :

En fait, [en] éducation physique c'est tout mon groupe qui est ensemble. Ils ne sont pas intégrés, ils sont ensemble en éducation physique. On n'a pas mis d'anglais (rire) évidemment, pas tout de suite ! (...) parce que là, déjà qu'ils ont l'apprentissage du français, on ne mettra pas tout de suite une troisième langue, fait qu'on n'a pas mis l'anglais tout de suite. (...) quand ils commencent à être intégré au régulier, de façon partielle, bien, des fois, ils vont faire des cours d'anglais (...)

Gabrielle aussi rapporte que l'anglais est souvent le dernier cours ajouté à l'horaire des élèves sortant de la classe d'accueil :

Je commence avec éduc[ation physique], art. Deux cours, (...) pour (...) jaser avec des jeunes (...). Les attentes sont plus faciles, art plastique c'est difficile quand même, mais ça leur fait faire autre chose que d'être dans la classe. Fait que je commence avec ces deux matières-là, ensuite, on ajoute un cours à option (...) ça dépend vraiment des intérêts des élèves qu'est-ce qu'on ajoute comme cours de base. Mais c'est vraiment graduel sur plusieurs étapes (...) math, anglais vont souvent être dans les derniers.

Barbara soulève que l'élève bilingue peut être rétrogradé, c'est-à-dire qu'on pourrait lui faire reprendre des années déjà complétées, afin de faciliter ses études : « Même que, une chance qu'il a [repris] sa 5e année parce que... (...) ça aurait été impossible [de rentrer au secondaire cette année]. Je pense qu'il aurait refait sa 6e année. » Une rétrogradation peut aussi arriver avec les élèves issus de l'immigration sans retard scolaire à cause de leur âge quand celui-ci est près de l'âge correspondant à la fin du parcours dans le secteur des jeunes. Gabrielle note qu'un élève qui arrive dans le système scolaire vers la fin du parcours général des jeunes peut être rétrogradé pour lui donner plus de temps afin de compléter les prérequis du diplôme d'études secondaires et pour parfaire ses connaissances du français : « Elle, elle n'avait pas de retard scolaire. (...) on l'a descendu [d'une année] parce que là, il y a la diplomation aussi (...) elle serait dans le secondaire 5, mais on l'a envoyée en secondaire 4. » D'ailleurs, à cause de la diplomation, elle précise aussi que tous les cours obligatoires doivent être suivis, incluant les cours d'anglais langue seconde : « je ne pense pas que c'est légal [d'enlever ce cours] parce que l'anglais de 5 est obligatoire pour la diplomation. »

Bien que les élèves qui passent par la classe d'accueil ou la francisation finissent par rejoindre les autres élèves après quelques années, le choix du parcours scolaire suivant la classe d'accueil semble influencé par la réussite scolaire de l'élève. Voici ce qu'Émilie rapporte à ce sujet :

On est dans les premiers qui intègrent vers le régulier de plus en plus... vers le régulier et vers l'adaptation scolaire. De faire le choix de dire : lui on ne peut pas l'envoyer en secondaire 3 régulier, il est beaucoup trop faible, c'est le placer comme en situation d'échec. Fait que là, de faire des choix, l'envoyer vers des classes comme : cheminement et consolidation, vers FMS [formation des métiers semi-spécialisés], vers les groupes de FPT [formation préparatoire au travail]. Où on le place, c'est complexe quand même.

L'inclusion dans les classes ordinaires ou le type de classe que l'élève intégrera se fait de façon individualisée pour chacun. Pour plusieurs élèves, il semble qu'un parcours en adaptation scolaire soit nécessaire, surtout ceux qui sont allés en classe d'accueil, ceux qui ont un HDAA, un apprentissage lent ou un grand retard académique, ce qui semble être le cas pour plusieurs élèves comme le rapporte Gabrielle : « Le parcours de chacun en intégration au régulier est différent. Mais c'est sûr qu'il va y en avoir plein en adapt[ation scolaire]. D'après moi, l'année prochaine en juin, d'après moi, il y a en plein qui vont y aller. » Gabrielle ajoute ceci concernant l'expérience des élèves : « je pense qu'ils sont très bien dans ma classe, mais ils aimeraient quand même aller au régulier plus rapidement, je pense, certains. »

Finalement, Émilie soulève l'importance de l'inclusion sociale des jeunes provenant de diverses communautés et de la responsabilité des personnes enseignantes envers cette inclusion :

Moi je pense qu'ils ont vraiment quelque chose à nous apporter, par rapport à leur culture, (...) il va falloir peut-être être un petit peu plus ouvert, à leur laisser cette place-là. Qu'ils puissent un peu plus prendre la place pour partager leur culture. Il y a des gens qui sont ouverts à ça, puis il y a des gens qui sont fermés, mais je pense que c'est en leur laissant de plus en plus de place, que les gens vont s'ouvrir, justement, aux autres cultures. Parce que, moi, je trouve que nos jeunes sont intégrés physiquement : ils sont là, ils ont leur classe, mais ne sont pas intégrés [au]tant socialement.

Fabrice apporte aussi ces éléments d'inclusion dans son discours, inclusion qui va bien au-delà de la place d'un élève dans une classe. Il soulève que les personnes bilingues constituent une richesse à mettre en valeur dans la communauté : « je pense aux langues autochtones, je pense même aux gens dont les parents (...) ont immigré ou peu importe tu vois. Il faut vraiment qu'on mette ça en avant. C'est une richesse. »

5.2.5 Croyances des personnes enseignantes quant aux compétences et qualités nécessaires pour enseigner aux élèves HDAA bilingues

Questionnés sur les compétences nécessaires pour enseigner auprès d'élèves HDAA bilingues, plusieurs personnes enseignantes (n = 4) nomment quelques compétences, mais la plupart d'entre elles (n = 7) nomment surtout des qualités qui devraient être présentes chez les personnes enseignantes. Ces qualités ne semblent pas issues d'une quelconque formation, mais plutôt de la personnalité de chacun.

En ce qui concerne les compétences nécessaires, Annick mentionne qu'il existe une formation spécifique pour enseigner aux élèves ALS, mais que cette formation est disponible à Montréal seulement : « Oui, mais oui, les profs d'accueil, il y a des cours, des formations, à Montréal, il y a des profs d'accueil qui sont formés pour être prof d'accueil. » Elle ajoute que les compétences à acquérir sont toutefois accessibles, dans le sens qu'elles peuvent être acquises par toutes les personnes désirant les acquérir : « ce sont des compétences que tout le monde peut acquérir en passant, ce n'est pas surnaturel ! Mais oui, je pense qu'il doit y avoir une approche spéciale ». Quelques personnes enseignantes (n = 2) mentionnent que la connaissance de la langue maternelle de l'élève peut être un atout, quoique cela puisse être accompagné de désavantages, sans toutefois les préciser. Parce qu'il connaît l'anglais, Hugo se considère comme plus compétent pour enseigner à un élève dont l'anglais serait sa langue maternelle. Gabrielle trouve aussi que de connaître la langue de l'élève peut avoir des avantages :

Ça peut être un atout aussi, mais à double tranchant, je trouve, de connaître la langue des autres, pour faire des liens justement, ça, je trouve ça vraiment parfait, pour au

début quand il n'a aucune idée de ce que je dis en français, que là on puisse avoir une certaine communication.

Gabrielle souligne aussi l'importance de bien connaître la langue d'enseignement quand il s'agit d'enseigner aux élèves ALS. De son côté, Barbara croit que les personnes enseignantes qui accueillent des élèves bilingues doivent bien connaître les services disponibles pour eux, pour les informer adéquatement : « Leur donner toutes les alternatives de soutien qu'ils peuvent avoir au sein de la famille et au sein aussi de l'établissement. Leur offrir de l'aide qui est à leur disponibilité, (...) les informer (...). Je trouve que c'est notre rôle (...) ».

La majorité des personnes participantes (n = 7) croient que certaines qualités personnelles sont nécessaires pour enseigner aux élèves apprenant la langue de scolarisation ou bilingue, qu'ils soient HDAA ou non. Être ouvert d'esprit (n = 6) ressort comme la qualité la plus importante comme le souligne Katia : « Première chose, même avant tout ce qui est de l'apprentissage, avant toute chose, c'est l'ouverture. » Dina abonde dans le même sens : « Bien, des compétences je ne le sais pas, juste ici on pourrait parler peut-être plus des qualités, je crois que l'ouverture d'esprit de la personne (...) je crois que ce sont des qualités qui peuvent aider à ce que ça se passe mieux. » La flexibilité, soit en sachant adapter son enseignement, en étant polyvalente ou en étant capable de sortir du cadre est aussi mentionnée par plusieurs (n = 5) personnes participantes. Les qualités de la personne semblent même plus importantes que la formation pour certaines personnes enseignantes. Katia le rapporte ainsi : « Il faut qu'on adapte tout le temps. Donc, [être] flexible, [s']adapter, [être] ouvert, ça, c'est vraiment la chose que je pense qui est la priorité puis après, tu iras te former puis tu vas apprendre à force d'être dedans. » La patience est aussi une qualité mentionnée par plusieurs (n = 4) personnes participantes, dont Fabrice : « Après, c'est beaucoup de patience, quelque chose de super important. Parce que c'est beaucoup de répétition (...) ». Quelques (n = 3) personnes participantes croient que l'empathie, la compréhension ou l'accueil sont des qualités essentielles pour les personnes enseignantes œuvrant auprès d'élèves bilingues, HDAA ou non. Encore une fois, Fabrice commente bien ces qualités :

De comprendre ce que c'est de ne pas comprendre une langue. Parfois, ça se voit que des gens n'ont jamais été en situation où il ne comprenait rien du tout. Ne serait-ce qu'un voyage dans un pays étranger où on arrive et tout est nouveau, la langue, on ne comprend rien, on est perdu. Je pense que ça, c'est important d'avoir cette compréhension-là, pour pouvoir bien accueillir les gens quand ils arrivent et qu'ils ne comprennent rien du tout, quoi.

En résumé, les personnes enseignantes ont des croyances diverses, autant en ce qui concerne le bilinguisme des EHDAA que les langues maternelles et de scolarisation, l'inclusion de ces élèves et les compétences nécessaires pour leur enseigner.

5.3 L'APPRÉCIATION DE LA FORMATION ENSEIGNANTE

Durant les entretiens, les personnes participantes ont fait part de leur appréciation quant à leur formation initiale et à la formation continue qui leur est proposée. En ce qui concerne la formation initiale, trois types de réponses sont ressortis de l'analyse : 1) les personnes participantes se sentent bien préparées, ou au contraire, 2) elles ne se sentent pas bien préparées pour accueillir les élèves bilingues HDAA, ou encore, 3) elles sont ambivalentes dans leur réponse. Une personne enseignante se croit bien préparée ; c'est d'ailleurs une personne qui a eu une formation en enseignement du français langue seconde. Cependant, la majorité des personnes enseignantes (n = 8) ne se sentent pas bien préparées ou plus ou moins bien préparées, voire même démunies. Elles sentent aussi qu'elles apprennent par expérience, et ce, peu importe la formation initiale. Finalement, plusieurs personnes participantes (n = 4) se sentant plus ou moins bien préparées croient avoir reçu des cours qui leur ont été plus bénéfiques que d'autres, par exemple des stages ou des cours leur permettant d'apprendre à adapter leur enseignement.

Pour ce qui est de la formation continue, les réponses des personnes enseignantes peuvent se regrouper dans trois catégories : 1) la formation continue est utile, 2) il n'y a pas d'offres pertinentes en lien avec le bilinguisme ou il y a un manque d'intérêt envers la

formation au sujet du bilinguisme et 3) les besoins sont satisfaits par des recherches personnelles.

Plusieurs personnes enseignantes (n = 4) ont mentionné avoir reçu une formation continue qu'elles ont trouvé utile. De plus, Fabrice mentionne que la formation continue est une possibilité de rencontre et un moment enrichissant entre collègues :

C'est toujours utile puis c'est toujours un moment où on va échanger nos pratiques entre profs. Et je trouve ça... je trouve que ça fait du bien, en fait. On se rend compte qu'on n'est pas tout seul à avoir des difficultés. Et puis on n'a pas le temps en fait, de trop le faire avec ses collègues, on a trop de travail... échanger des pratiques, juste échanger de façon générale.

Gabrielle dit avoir beaucoup appris dans une formation continue. Elle dit aussi que cela lui « avait donné de bonnes bases, pour commencer ». Émilie a participé à une formation en lien avec les élèves réfugiés et immigrants, lui permettant de mieux comprendre leur contexte et Katia a fait un stage dans la classe d'accueil d'un grand centre urbain, l'aidant à penser à des pratiques à mettre en place dans sa classe.

Cependant, il semble que la formation sur le bilinguisme ou au sujet des élèves issus de l'immigration ne soit pas facilement accessible à tous ou du moins, qu'elle ne soit pas l'intérêt premier de plusieurs (n = 5) des personnes enseignantes rencontrées. Par exemple, Hugo dit que l'offre est sans doute présente, mais qu'il ne l'a pas vraiment remarquée : « J'avais moins d'intérêt, oui c'est ça. Mais c'est sûr qu'il doit [y] en avoir, des fois, qui sont offertes ». Dina n'est pas vraiment au courant de l'offre en lien avec le bilinguisme et Annick ne pense pas avoir eu d'offre de formation sur ce sujet. Barbara souligne qu'elle aurait aimé avoir des formations sur le bilinguisme, mais qu'elle n'en a pas reçu. Enfin, même si Émilie a participé à une formation intéressante sur l'immigration, elle soutient que l'offre est limitée : « Il n'y en a pas vraiment, oui on peut aller chercher des petites formations, connaître un peu plus comment ils vivent ça, c'est quoi le parcours qu'ils vont vivre... »

En outre, plusieurs personnes enseignantes (n = 4) affirment aller chercher les réponses dont elles ont besoin de façon indépendante. Émilie le voit comme une nécessité : « mais c'est sûr que tu n'as pas le choix d'aller chercher plus d'information, d'aller lire là-dessus

(...)». Barbara souligne qu'à l'avenir, c'est par la recherche personnelle qu'elle ira s'informer : « je vais peut-être être plus vigilante et davantage faire de recherches. »

5.4 RESENTI DES PERSONNES ENSEIGNANTES ENVERS LE SOUTIEN OBTENU DANS L'ENSEIGNEMENT

Les personnes enseignantes peuvent recevoir du soutien dans leur enseignement de la part de leurs collègues ou de leur direction par exemple. Quand on leur demande s'ils ont perçu du soutien dans leur enseignement auprès d'élèves HDAA bilingues, trois types de réponses sont apparues, soit 1) une satisfaction du soutien obtenu, 2) une satisfaction ambivalente ou 3) une insatisfaction du soutien obtenu. Les réponses semblent cependant s'étaler sur un continuum. En effet, les réponses d'une même personne peuvent s'inscrire à plus d'un endroit sur le continuum ou être nuancées. Par exemple, les personnes participantes peuvent être à la fois satisfaites du soutien obtenu sur certains aspects de leur profession et insatisfaites sur d'autres, faisant en sorte que la réponse de la plupart des personnes participantes s'inscrit dans plusieurs catégories à la fois.

Quelques personnes participantes (n = 2) semblent satisfaites du soutien obtenu quand elles ont eu à enseigner à des élèves HDAA bilingues. Dina trouve qu'elle a obtenu le soutien qui était nécessaire et est consciente que cela aurait pu lui être refusé : « (...) je crois que la direction a fait preuve d'ouverture elle aussi à ce niveau-là, parce qu'elle aurait pu simplement dire que ce n'était pas valable pour ouvrir un plan d'intervention. L'élève n'avait pas de difficultés scolaires dans le fond. » Fabrice aussi mentionne avoir eu un bon soutien, autant de la part de sa direction que de ses collègues.

D'autres personnes participantes (n = 5) sont plus ambivalentes dans leur réponse, donnant à la fois des réponses montrant qu'elles sont satisfaites et d'autres montrant qu'elles sont insatisfaites. Jérôme semble plutôt satisfait du soutien obtenu dans l'ensemble, surtout dans les classes d'adaptation scolaire où le personnel de soutien était présent. De plus, il a

confiance qu'en cas de besoin, l'aide lui serait apportée. Il mentionne toutefois que le soutien peut être différent d'une école à l'autre, et que le manque de ressources est problématique :

Si j'avais eu à en faire la demande, j'ose espérer que j'aurais eu l'aide appropriée (...). D'une direction à l'autre aussi, puis d'un milieu à l'autre, c'est différent. Les ressources ne sont pas toujours disponibles suffisamment ou, des fois, il n'y en a pas. (...) Une école où j'avais enseigné, un milieu défavorisé, c'était plus difficile (...). J'étais [soutenu] par la direction parce qu'eux autres, ils ne pouvaient pas se cacher. Je veux dire [que] les problèmes étaient là et je n'étais pas le seul à les voir, mais est-ce qu'ils auraient pu en faire plus ? J'espère [que non] parce que [si ça avait été le cas,] j'espère qu'ils me l'auraient donnée cette aide-là.

Émilie est satisfaite du soutien reçu, mais mentionne qu'il faut le demander et qu'un manque d'information quant aux services de soutien linguistique est encore présent dans le corps enseignant. Gabrielle aussi est ambivalente, notant que certains élèves nécessiteraient plus d'aide : « Ah c'est sûr qu'on en échappe (...), c'est sûr à quelque part, il y en a [pour qui] on pourrait faire plus ». En outre, Katia, qui a pourtant reçu beaucoup de soutien de sa direction, dont elle était satisfaite, reconnaît que le service auprès des élèves n'est peut-être pas suffisant : « pas qu'on n'est pas tant correct, mais qu'il faut intensifier le service (...) »

Finalement, quelques personnes participantes (n = 2) sont majoritairement insatisfaites du soutien obtenu. Ces personnes enseignantes semblent associer leur insatisfaction à une expérience avec un élève qui n'a pas reçu les services qu'elles jugeaient nécessaires. Le refus semble en lien avec une réussite scolaire de l'élève. Barbara raconte son expérience et son mécontentement :

Je trouve que c'est du grand n'importe quoi [l'absence d'évaluation de cet élève] ! C'est du grand n'importe quoi parce qu'en évaluant cet enfant-là... En tout cas, moi, quand j'ai voulu le soutenir dans ses apprentissages et que j'ai voulu faire allumer tout le monde que là : « il a besoin d'aide cet enfant-là, il faut faire de quoi, il arrive d'un milieu anglophone, il va falloir faire de quoi ! » « Ah non, non, non, nous on n'a pas ça ces services-là, puis cet enfant-là, il n'a pas besoin de ça. Puis on va attendre de voir ce que ça va donner ». Puis après une couple de mois : « Ah ! Il n'est pas en échec, donc, on ne va pas lui donner cette aide-là »

Annick, plutôt insatisfaite du soutien obtenu, rapporte son expérience avec la demande de service en soutien linguistique ainsi :

J'aurais aimé que ce soit plus transparent, évidemment ! Pour savoir comment ça se passe (rires) ! Parce qu'on me disait que ce n'était pas un besoin, que ce n'était pas ça le besoin de l'enfant, mais... oui, OK, expliquez-moi plus !

Bref, quelques personnes enseignantes (n = 2) expriment être satisfaites du soutien obtenu, plusieurs (n = 5) sont ambivalentes quant à leur satisfaction envers le soutien obtenu et quelques-unes (n = 2) sont majoritairement insatisfaites.

En conclusion, l'analyse des verbatims fut riche grâce à la variété des propos récoltés et elle a permis de relever plusieurs pistes pour répondre à la question de recherche quant à savoir quelles sont les croyances des personnes enseignantes à l'égard des EHDAA. De plus, des éléments de croyances plus inattendus sont ressortis, par exemple, la définition donnée au bilinguisme qui pourrait limiter l'identification des élèves bilingues et les croyances quant à l'inclusion des élèves HDAA bilingues.

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Une fois l'analyse des verbatims réalisée, il importe d'examiner les croyances sans jugement de valeur et avec la plus grande objectivité possible. Même si les personnes participantes ont été des plus généreuses dans leurs réponses, il faut considérer que ces entretiens ne sont qu'une fenêtre sur la réalité plus grande et plus complexe qu'est leur quotidien. Bien que les croyances erronées puissent mener à des pratiques enseignantes qui ne répondront pas aux besoins des élèves, il est présumé que les personnes enseignantes agissent au meilleur de leur connaissance et avec de bonnes intentions. De même, comme les croyances sont aussi influencées par l'expérience, le contexte, et la formation, les personnes enseignantes ne peuvent pas non plus être considérées comme les seules responsables de leurs croyances.

Au cours des prochaines sections, il sera question des croyances des personnes enseignantes envers le bilinguisme des élèves HDAA ou considérés HDAA. Ces croyances peuvent être influencées par des facteurs comme les antécédents linguistiques, la formation, l'expérience d'enseignement et l'exposition à la diversité. Ces facteurs seront mentionnés lorsque leurs impacts pourraient avoir un effet sur les croyances des personnes enseignantes. Les croyances des personnes enseignantes à l'égard des élèves bilingues HDAA ou considérés HDAA sont regroupées en dix sous-sections : la définition du bilinguisme, la faisabilité du bilinguisme et les facteurs l'influençant, la valorisation de la langue maternelle, les avantages et les défis du bilinguisme, l'évaluation d'un HDAA, les croyances envers la langue maternelle et la langue de scolarisation, les croyances envers l'inclusion, la formation enseignante et le soutien obtenu.

6.1 CROYANCES EN LIEN AVEC LA DÉFINITION DU BILINGUISME

La définition de ce qu'est une personne bilingue diffère chez les personnes participantes et semble aussi comporter des croyances implicites. Étant donné ces différences de définition et à l'issue des échanges avec les personnes enseignantes, il est impossible de distinguer avec certitude les élèves bilingues, des élèves migrants, des élèves ALS. Par conséquent, il est également impossible de se prononcer par rapport aux croyances spécifiques envers chacun de ces groupes. Ces trois catégories d'élèves seront donc considérées comme un seul groupe.

Plusieurs personnes participantes (n = 4) ont une définition semblable à celle employée pour cette recherche, c'est-à-dire que la personne bilingue est celle utilisant régulièrement deux langues ou plus (Grosjean, 1992). Par contre, d'autres (n = 5) ont une définition plus exigeante, peut-être même irréaliste, se rapprochant d'une définition populaire d'il y a plus de trente ans rapportée par Grosjean (1992). Ce chercheur mentionne qu'à cette époque, on pouvait croire qu'être bilingue signifiait être égal à deux monolingues. Cette croyance semble encore actuelle parce que la plupart des personnes participantes (n = 8) sont réticentes à qualifier leurs propres habiletés langagières, refusant souvent de se dire bilingues, malgré des compétences qui semblent parfois évidentes. Enfin, de façon implicite, quelques personnes participantes (n = 3) réfèrent au bilinguisme comme étant la capacité de parler couramment anglais et français. Cette définition pourrait être issue du bilinguisme institutionnel utilisé par l'État, car cette politique linguistique est présente dans la vie de toutes les personnes participantes. Toutefois, cette définition exclut les personnes bilingues dans d'autres langues que l'anglais, langues plus ou moins valorisées socialement. Cela pourrait expliquer pourquoi plusieurs personnes enseignantes (n = 4) avaient de la difficulté à identifier des élèves bilingues et identifiaient plus d'élèves après avoir été invitées à penser à des élèves qui parlent une langue autre que l'anglais ou le français à la maison.

Les antécédents linguistiques des personnes enseignantes pourraient, en partie, expliquer leurs croyances, que ce soit envers la signification du bilinguisme ou envers le bilinguisme des élèves considérés HDAA (Howard et al., 2021; Lucas et al., 2015).

Cependant, il est difficile d'affirmer que les antécédents linguistiques exercent une influence majeure sur les croyances des personnes enseignantes interrogées puisque seulement deux personnes affirment parler ou maîtriser une autre langue. Une autre personne mentionne plusieurs expériences de vie dans une langue seconde, sans se qualifier de bilingue. Trois personnes disent connaître plus de deux langues. Au total, si on considère le bilinguisme comme l'utilisation de deux langues ou plus dans la vie de tous les jours, sans lui donner de notion d'excellence dans tous les domaines de ces langues, une possibilité de six personnes bilingues est présente dans l'échantillon. En fait, il serait possible d'affirmer qu'aucune personne n'est strictement monolingue, puisqu'elles se débrouillent toutes dans au moins une langue additionnelle. Trois personnes semblent néanmoins avoir des habiletés plus restreintes que les autres.

Toutefois, de toutes les personnes enseignantes rencontrées, deux se démarquent par de plus grandes compétences linguistiques, pouvant parler plusieurs langues et ayant été en contexte linguistique nécessitant le bilinguisme. Ces deux personnes démontrent une vision très positive du bilinguisme, lui conférant plusieurs avantages, et sont tout de même positives quant à la faisabilité du bilinguisme chez élèves ALS, ce qui correspond aux résultats des recherches rapportées dans la méta-analyse de Lucas et al. (2015). En effet, les membres de cette équipe de recherche mentionnent que les personnes enseignantes bilingues ont des croyances plus positives envers les élèves ALS. Par contre, les personnes enseignantes de la présente recherche détenant des compétences plus modestes dans une deuxième langue n'étaient pas nécessairement négatives dans leur discours, mais pouvaient, par exemple, montrer une plus grande réserve quant à la faisabilité du bilinguisme chez les élèves HDAA, ce qui est en cohérence avec les propos de Lucas et al. (2015). Les membres de cette équipe de recherche constatent, en effet, que les croyances positives seraient en lien avec les capacités bilingues des personnes enseignantes.

6.2 FAISABILITÉ DU BILINGUISME ET FACTEURS INFLUENÇANT LE BILINGUISME

Bien que certaines personnes participantes croient peu à la faisabilité du bilinguisme chez les élèves considérés HDAA, d'autres personnes croient en leur potentiel ou ont une position ambivalente face à la faisabilité du bilinguisme chez ces élèves. Le peu de diversité linguistique dans le milieu pourrait, en partie, expliquer les croyances à l'égard de la faisabilité du bilinguisme chez les personnes rencontrées. De plus, les personnes enseignantes rencontrées ont mentionné des facteurs intrinsèques et extrinsèques pouvant influencer le bilinguisme. Cependant, d'autres facteurs rapportés par les recherches antérieures n'ont pas été évoqués par les personnes rencontrées. Cette sous-section présente chacun de ces points plus en profondeur.

Les résultats de plusieurs recherches soulignent que les élèves HDAA deviennent bilingues et que le bilinguisme ne les affecte pas négativement (Camara, 2015; Cheatham et Hart Barnett, 2017; Conner et al., 2020; Kay-Raining Bird et al., 2016; Le Normand et Kern, 2018; Lim et al., 2018; Paradis et al., 2021). Par contre, plusieurs personnes enseignantes de la présente recherche en doutent encore, comme si le bilinguisme pouvait exacerber des difficultés déjà présentes chez ces élèves, ou si les élèves bilingues suspectés HDAA étaient considérés comme étant en double déficit. Le bilinguisme semble ainsi perçu comme une difficulté additionnelle, comme l'est un HDAA. Ainsi, une croyance erronée se perpétue, c'est-à-dire que certaines personnes enseignantes semblent croire que le bilinguisme pourrait être au-delà du potentiel d'un élève lorsqu'il présente un HDAA. Cheatham et Hart (2017) ont aussi observé cette croyance dans leurs travaux. Il est aussi possible que les personnes enseignantes de la présente recherche comparent les élèves bilingues considérés HDAA avec des élèves monolingues sans HDAA, mettant en relief le bilinguisme comme cause possible des difficultés, alors que ces dernières devraient être davantage attribuées au HDAA suspecté de l'élève.

Il faut toutefois souligner que quelques personnes participantes ($n = 2$) dévoilent, par leurs commentaires, qu'elles croient au potentiel des élèves considérés HDAA et semblent

savoir que le bilinguisme n'est pas la cause des difficultés de ces élèves, tout comme le rapportent les recherches antérieures (Conner et al., 2020; Lim et al., 2019).

Les personnes enseignantes expriment aussi des commentaires parfois ambivalents, passant de la certitude que tous les élèves peuvent devenir bilingues à une incertitude dévoilant des doutes quant à la faisabilité du bilinguisme chez des élèves suspectés HDAA. Jordan et Stanovich (2004) ont rapporté une constatation similaire dans leur étude sur les croyances à propos des EHDAA, c'est-à-dire qu'un grand nombre de personnes enseignantes aurait des croyances oscillant entre deux systèmes de croyances ou détiendrait des croyances se situant dans les extrémités d'un continuum. Cette ambivalence révèle que les croyances des personnes enseignantes entourant la faisabilité du bilinguisme chez les élèves HDAA ne sont peut-être pas profondément ancrées et restent encore souples, en mouvance ou en construction.

Le Bas-Saint-Laurent n'est pas une région aussi diversifiée que les grands centres urbains. Cette réalité peut avoir un impact sur les croyances des personnes enseignantes du milieu. Dans leur recherche, Howard et al. (2021) remarquent que les personnes enseignantes davantage exposées au bilinguisme arrivent à considérer cette réalité comme la norme. Ce faisant, ils détiennent moins de doute quant à la faisabilité du bilinguisme chez les élèves HDAA par exemple. À l'inverse, les personnes travaillant dans des communautés plus monolingues pourraient entretenir des croyances moins positives à l'égard du bilinguisme des EHDAA. Cela pourrait, en partie, expliquer la propagation de certaines croyances erronées reliées au bilinguisme dans le Bas-Saint-Laurent, communauté davantage monolingue.

Quand les personnes participantes sont questionnées à propos des facteurs qui influencent le bilinguisme, elles font surtout référence à des facteurs intrinsèques à l'élève, comme l'âge, la motivation, la personnalité, la pertinence de l'apprentissage, l'effort, les habiletés cognitives et l'acceptation de la culture. La majorité des personnes participantes (n = 7) mentionnent que la présence d'un HDAA pourrait affecter négativement le bilinguisme, ce qui pourrait être considéré comme une croyance erronée. En effet, la

recherche montre que les élèves HDAA peuvent devenir bilingues (Arnett et Mady, 2018a) et qu'ils performeront aussi bien que leurs pairs monolingues en lecture et en écriture (Cheatham et Hart Barnett, 2017). De plus, le bilinguisme n'affectera pas négativement le développement des élèves HDAA et ne causera pas de retard (Camara, 2015; Cheatham et Hart Barnett, 2017; Conner et al., 2020; Kay-Raining Bird et al., 2016; Le Normand et Kern, 2018; Lim et al., 2018; Paradis et al., 2021). Cependant, leurs difficultés se manifesteront dans toutes les langues apprises (Thordardottir, 2015).

Trois facteurs extrinsèques à l'élève sont nommés par les personnes participantes : l'exposition à la langue, les compétences langagières des interlocuteurs et l'utilisation de la langue de scolarisation en famille. Premièrement, la plupart des personnes enseignantes (n = 6) considèrent qu'il est important que l'élève soit exposé à une langue pour pouvoir la développer. Kay-Raining Bird et al. (2016) mentionnent, sur ce point, que le temps d'exposition affecte de développement d'une langue. Deuxièmement, les compétences langagières des interlocuteurs sont un facteur dans le développement d'une langue qui a été énoncé par une des personnes rencontrées. En effet, l'élève doit être exposé à des locuteurs diversifiés et compétents afin d'atteindre une bonne compétence dans sa nouvelle langue (Paradis et al., 2021). C'est d'ailleurs parce que les compétences en français des parents d'un élève ne sont pas jugées adéquates qu'une personne enseignante de la présente recherche recommande de parler la langue maternelle à la maison. Troisièmement, les personnes enseignantes rencontrées soutiennent que de parler la langue de scolarisation avec sa famille serait un facteur permettant de soutenir le bilinguisme. Ce dernier point est cependant une croyance erronée. Quelques personnes enseignantes (n = 2) recommandent, en effet, de parler français à la maison avec les parents, alors qu'il faudrait plutôt encourager le maintien de la langue maternelle (Genesee et Delcenserie, 2016; Howard et al., 2021; Lucas et al., 2015). Cette croyance erronée est parfois même véhiculée par les personnes croyant au maintien de la langue maternelle. Ces résultats concordent avec les recherches antérieures qui rapportent que les professionnels de l'éducation recommandent de parler la langue de scolarisation à la maison, bien que cela aille à l'encontre des recommandations scientifiques (Howard et al., 2021; Lucas et al., 2015).

Malgré l'impact considérable du statut socioéconomique dans le développement du langage, peu importe si l'enfant est bilingue ou non (Le Normand et Kern, 2018), ce facteur ne fut pas rapporté par les personnes participantes, laissant croire qu'il pourrait être important de mieux informer les personnes enseignantes à ce sujet. Le statut minoritaire ou majoritaire de la langue n'a pas été rapporté de façon explicite non plus. Toutefois, les personnes participantes en font tout de même mention lorsqu'elles qualifient l'anglais, langue majoritaire, comme une langue avantageuse à connaître contrairement au swahili, langue minoritaire, qui ne représenterait pas un avantage. Démontrer l'influence du statut majoritaire ou minoritaire d'une langue sur son développement pourrait apporter des changements dans les croyances des personnes enseignantes, surtout quand ces croyances sont en lien avec une crainte que l'élève n'arrive pas à développer suffisamment la langue d'enseignement.

En bref, il semble que le doute plane sur la faisabilité du bilinguisme chez les élèves suspectés HDAA pour plusieurs personnes participantes et qu'elles démontrent des croyances parfois ambivalentes. La diversité plus restreinte de la région au cœur de cette recherche pourrait expliquer, en partie, ces croyances. Les personnes participantes peuvent identifier des facteurs influençant le bilinguisme, mais surtout des facteurs intrinsèques à l'élève. Elles nomment aussi le HDAA comme étant une barrière possible au bilinguisme, croyance qui va à l'encontre des connaissances scientifiques. Certaines de ces croyances pourraient être en lien avec la formation enseignante : la majorité des personnes enseignantes (n = 8) ont le sentiment de ne pas être bien préparées ou plus ou moins bien préparées pour travailler auprès des élèves ALS.

6.3 LA VALORISATION DE LA LANGUE

La valorisation de la langue est aussi un facteur influençant le bilinguisme. Une absence de valorisation des langues pourrait freiner l'apprentissage de celles-ci (Couëtoux-Jungman et al., 2010; Miri, 2020). Lucas et al. (2015) soulignent d'ailleurs que les personnes enseignantes doivent valoriser la langue maternelle et la culture de leurs élèves. Pourtant, peu

de personnes participantes (n = 2) y ont fait référence. Dans la présente recherche, les personnes enseignantes ayant mentionné la valorisation du français apportaient des idées contradictoires, l'une soulevant que le français est en manque de valorisation, l'autre suggérant que le français est valorisé considérant son statut de langue officielle. Bien que ces deux points de vue semblent à l'opposé, ils ne sont peut-être pas irréconciliables. En effet, le français pourrait être considéré comme une langue minoritaire si on le place à l'intérieur du contexte canadien ou nord-américain. Par contre, dans le contexte québécois et plus spécifiquement au Bas-St-Laurent, le français est sans contredit la langue majoritaire. En effet, 98,8 % de la population du Bas-Saint-Laurent déclarent que le français est la langue la plus souvent parlée à la maison (Statistique Canada, 2022). Il faut tout de même considérer que le français serait en baisse au Québec comme le montre le recensement canadien de 2021 : 77,5 % de la population québécoise déclaraient parler le français le plus souvent à la maison en 2021 (Statistique Canada, 2022), tandis que ce nombre était de 79 % en 2016 (Statistique Canada, 2017a). D'ailleurs, plusieurs publicités gouvernementales (Gouvernement du Québec, 2023) en font mention, ce qui pourrait nourrir les craintes entourant sa valorisation. Les langues minoritaires sont plus à risque de se perdre, surtout si elles n'ont pas la protection qu'apporte un statut de langue officielle. Par conséquent, Lucas et al. (2015) soulignent que les personnes enseignantes doivent, en plus de saisir l'interrelation entre langue, culture et identité, comprendre les facteurs sociopolitiques entourant les langues et influençant la perception, l'utilisation et l'apprentissage de celles-ci.

L'importance de la valorisation de la langue maternelle aurait donc avantage à être connue des personnes enseignantes. Cet arrimage entre connaissance scientifique et croyance pourrait passer par la formation, que ce soit la formation initiale ou la formation continue, parce que la formation est un facteur influençant leurs croyances (Arnett et Mady, 2018b; Dubé et al., 2016; Lucas et al., 2015; Massé et al., 2020). Selon la méta-analyse de Lucas et al. (2015), avoir reçu une formation concernant les élèves ALS contribuerait à des croyances plus positives et encouragerait davantage le maintien de la langue maternelle. Dans la présente étude, les personnes enseignantes ayant reçu une formation en français langue seconde démontrent de meilleures connaissances quant au développement des élèves

bilingues. De plus, elles affichent des croyances positives quant au maintien de la langue maternelle. Par contre, des contradictions avec les pratiques enseignantes sont remarquées chez une personne participante ayant reçu une formation spécifique en langue seconde. En effet, cette personne encourage l'utilisation du français à la maison. Les deux personnes enseignantes ayant une formation en français langue seconde semblent toutefois positives quant à la possibilité de tous les élèves d'être bilingues, incluant les élèves considérés HDAA. Il faut cependant préciser que ces personnes sont aussi celles étant identifiées bilingues plus tôt. Leurs croyances pourraient donc être influencées par un ou l'autre de ces facteurs, voire les deux. Il faut aussi mentionner que les croyances positives ne leur sont pas exclusives, c'est-à-dire que les personnes enseignantes qui ne détenaient pas de formation en langue seconde ou qui semblaient avoir des habiletés en langue seconde plus modeste peuvent aussi détenir des croyances positives. De plus, il est intéressant de noter que les personnes ayant reçu une formation en lien avec l'immigration ou le bilinguisme semblent connaître davantage les réalités des élèves réfugiés, en mettant en garde, par exemple, contre les diagnostics hâtifs d'un HDAA et en rappelant qu'il faut prendre en considération le retard scolaire dû au parcours migratoire dans l'évaluation d'un possible HDAA. Finalement, notons que la plupart des personnes enseignantes interrogées dans la présente recherche (n = 7) ont étudié pendant de nombreuses années, en ayant terminé entre cinq et sept années d'études universitaires. Quatre se démarquent par leur formation en enseignement en adaptation scolaire et deux personnes par leur formation en français langue seconde. Malgré toutes ces années d'études, une seule personne dit se sentir bien préparée pour enseigner aux élèves bilingues. Ces résultats sont en concordance avec les recherches de Lucas et al. (2015), Warren (2018) et Arnett et Mady (2018b), qui rapportent aussi que les personnes enseignantes ne se sentent pas suffisamment préparées pour enseigner aux élèves ALS.

6.4 AVANTAGES ASSOCIÉS AU BILINGUISME

Plusieurs avantages associés au bilinguisme sont recensés dans la littérature scientifique. Bialystok (2009) et Conner et al. (2020) rapportent de meilleures fonctions

exécutives chez les personnes bilingues. Camara (2015) mentionne que les bilingues ont une plus grande souplesse d'esprit et sont plus sensibles à leurs interlocuteurs. Fox et al. (2019) soulignent que les bilingues sont avantagés sur le marché du travail et que le bilinguisme a un effet protecteur contre les maladies neurodégénératives. Même si les recherches antérieures attribuent plusieurs avantages au bilinguisme, les personnes participantes ne les connaissent pas très bien, restant plutôt vagues dans leurs réponses. Seule une personne indique que les bilingues ont plus de facilité à apprendre une langue supplémentaire, avantage cognitif rapporté par une recherche antérieure (Camara, 2015). Par contre, plusieurs (n = 5) reconnaissent que d'être bilingue peut ouvrir plus d'opportunités, surtout si jumelé à la connaissance de l'anglais, langue officielle et majoritaire au Canada, avantage aussi rapporté dans la littérature (Genesee et Delcenserie, 2016). Il est à noter que les réponses des personnes participantes sont parfois teintées par cet avantage perçu de connaître l'anglais comparativement à d'autres langues.

D'autres avantages relevés dans la littérature n'ont pas du tout été nommés par les personnes participant à la présente étude, par exemple une plus grande sensibilité aux interlocuteurs (Camara, 2015), une plus grande performance en raisonnement abstrait (Le Normand et Kern, 2018) ou en métalinguistique (Camara, 2015; Fox et al., 2019).

Les personnes enseignantes ont cependant mentionné des avantages qui ne semblent pas répertoriés dans la littérature scientifique, par exemple l'ouverture d'esprit et la curiosité. Enfin, deux personnes n'ont pas pu trouver d'avantages au bilinguisme. Il faut préciser que les réponses aux avantages du bilinguisme ont été données en début d'entretien. Ce faisant, les personnes participantes répondaient souvent de façon générale, sans nécessairement attribuer ces avantages aux élèves bilingues suspectés HDAA. De plus, pour plusieurs personnes enseignantes (n = 4), le bassin d'élèves qu'ils considéraient dans leurs réponses s'est élargi durant l'entretien. Il est possible que les réponses aient été plus complètes si elles avaient été posées en fin d'entretien, après avoir discuté plus amplement des élèves bilingues considérés HDAA.

En résumé, certains avantages du bilinguisme sont connus des personnes participantes, d'autres moins. Encore une fois, il se peut que ce manque de connaissances soit en lien avec la formation reçue.

6.5 DÉFIS ASSOCIÉS AU BILINGUISME

Les défis rapportés par les personnes participantes concernent surtout l'adaptation de l'élève dans son nouveau milieu, sa méconnaissance de la langue d'enseignement et le temps requis pour rattraper les retards scolaires ou pour apprendre la langue de scolarisation.

Les personnes participantes voient des défis associés à un possible rejet de l'élève et au choc culturel. D'autres défis reconnus par les personnes enseignantes concernent l'évaluation d'un HDAA chez un élève bilingue et le soutien nécessaire pour les élèves ALS. La recherche antérieure voit, elle aussi, des difficultés entourant l'intégration et l'inclusion. Ces défis concernent surtout la structure du système scolaire et l'accès aux différents services. Borri-Anadon, Audet et al. (2021) parlent de zones de vulnérabilité dans le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration, telles que la transition entre l'accueil et les classes ordinaires, l'orientation dans les parcours scolaires, la participation aux activités parascolaires et l'accès aux projets particuliers, l'évaluation et le soutien aux difficultés d'apprentissage ou comportementales. Ces deux derniers éléments ont été soulevés comme étant des défis par les personnes ayant participé à la présente recherche. Des personnes enseignantes mentionnent aussi que les élèves ALS vont souvent continuer leur parcours en adaptation scolaire, sans pour autant considérer cette transition comme un problème.

La méconnaissance de la langue d'enseignement chez les élèves ALS est un autre défi rapporté par les personnes enseignantes. Sur ce point, Paradis et al. (2021) notent que l'apprentissage d'une nouvelle langue peut prendre plusieurs années. Ils affirment aussi que les bilingues séquentiels passent par différents stades avant d'arriver à être équivalents à une personne monolingue dans la langue d'enseignement. Les apprenants passent parfois par un stade non verbal, pour ensuite arriver à prononcer les premières paroles dans la nouvelle

langue qui sont courtes et formelles. Entre quelques mois et trois ans d'exposition à la nouvelle langue, les apprenants deviennent de bons communicateurs sans avoir toutes les compétences grammaticales et la diversité de vocabulaire des monolingues. C'est après quatre à sept ans ou plus que les bilingues séquentiels rattrapent les monolingues. Le temps requis pour cet apprentissage peut toutefois varier d'une personne à l'autre. Tout en reconnaissant ces difficultés, certaines personnes enseignantes de la présente recherche semblent comprendre qu'elles font partie du développement typique de l'élève bilingue séquentiel. Une personne participante mentionne que les élèves bilingues rencontrent des difficultés avec le vocabulaire, mais ajoute que l'élève n'est pas en déficit langagier. Ce défi fait donc partie des stades attendus dans son apprentissage de la langue de scolarisation. Ces différences peuvent paraître plus problématiques chez les personnes enseignantes ne connaissant pas bien les stades développementaux de l'enfant bilingue, voyant parfois les défis comme étant plus difficiles à surmonter ou ne voyant pas tout à fait la possibilité pour les élèves ALS de rattraper les monolingues. Les personnes enseignantes ont donc besoin de mieux comprendre le développement des élèves bilingues. De même, ces problématiques perçues pourraient aussi être exacerbées par un manque de soutien à l'enseignement. Ce manque de soutien fait en sorte que la personne élabore son système de croyances sans échanger avec les collègues ou les membres de la communauté scientifique.

Enfin, les défis liés au temps requis pour rattraper le retard scolaire chez les élèves réfugiés et pour permettre à l'élève ALS d'apprendre le français sont aussi nommés par les personnes enseignantes. Ces défis semblent avoir un impact majeur sur l'intégration des élèves dans les classes ordinaires et dans leur parcours scolaire puisque le retard accumulé en bas âge, dû à un parcours migratoire, peut amener les élèves vers l'adaptation scolaire. De plus, un manque de connaissance de la langue d'enseignement pourrait amener l'élève vers une rétrogradation si l'élève se trouve en fin de parcours au secteur des jeunes. L'apprentissage de la langue de scolarisation semble donc, dans le cas de certains élèves, rendre leur parcours plus fragile et affecter leur scolarisation sans être la cause directe de leurs difficultés, comme le mentionne Miri (2020).

6.6 L'ÉVALUATION D'UN HDAA CHEZ UN ÉLÈVE BILINGUE

Quelques personnes enseignantes semblent être au fait de plusieurs éléments ayant un impact sur l'évaluation d'un HDAA chez un élève bilingue comme la sous-scolarisation, les traumatismes liés au parcours migratoire et le temps d'adaptation nécessaire à l'élève. La recherche antérieure soulève que le contexte de l'élève ainsi que son parcours migratoire sont à prendre en considération quand un élève bilingue présente des difficultés (Borri-Anadon, Lemaire, et al., 2021). Ce sont des éléments qui sont d'ailleurs rapportés par quelques personnes enseignantes (n = 3). Ces personnes enseignantes mentionnent aussi qu'il est essentiel de donner du temps à l'élève. Pourtant, le temps nécessaire avant d'envisager une évaluation est parfois ressenti comme étant trop long par certaines personnes enseignantes. Aussi, les ressources comme les orthopédagogues et le soutien linguistique sont parfois jugées insuffisantes.

D'autres éléments sont importants à considérer dans l'évaluation du HDAA chez un élève bilingue et n'ont pas été mentionnés par les personnes participantes. Par exemple, l'avantage d'obtenir une évaluation dans toutes les langues de l'élève (Thordardottir, 2015), les différences entre le trouble de langage et le développement typique du bilingue séquentiel (Paradis et al., 2021), l'importance du temps d'exposition dans chacune des langues (Paradis et al., 2021) et le statut de chacune des langues (Thordardottir, 2015). Toutefois, comme ce n'est pas le rôle des personnes enseignantes de poser un diagnostic, il n'est pas surprenant que ces points n'aient pas été spécifiés. On s'attend cependant à ce que les personnes enseignantes fassent les demandes de services pour les élèves présentant des difficultés. En effet, c'est une compétence professionnelle attendue chez les personnes enseignantes telle que mentionnée à la compétence 7 du *Référentiel de compétences professionnelles* de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation, 2020) : les personnes enseignantes doivent « [a]ppliquer les modalités de demande de services pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou encore des signes de déficience ou de handicap. » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 63). Sur ce point, la majorité des personnes enseignantes (n = 7) indiquent que leurs soupçons ont été à la base d'une demande d'évaluation ou qu'elles

ont consulté des collègues pour faire part de leurs doutes. Quelques personnes enseignantes (n = 3) mentionnent aussi la nécessité de mettre en place différents moyens pour adapter leur enseignement quand des élèves présentent des difficultés. Si, par la suite, les difficultés persistent, elles indiquent qu'elles pourront alors obtenir une évaluation pour ces élèves.

6.7 CROYANCES ENVERS LA LANGUE DE SCOLARISATION

Selon Lucas et al. (2015), les personnes enseignantes devraient être au fait des connaissances scientifiques entourant l'apprentissage d'une langue comme le temps requis pour apprendre une langue, que ce soit pour converser avec autrui ou pour atteindre un niveau comparable à un monolingue. Les recherches antérieures mentionnent un temps d'apprentissage allant d'un à trois ans pour être de bons communicateurs et d'un minimum de quatre à sept ans pour posséder des compétences similaires aux monolingues (Paradis et al., 2021; Thordardottir, 2015).

Toutefois, les personnes participantes ont des réponses diversifiées quant au temps requis pour acquérir la langue de scolarisation. Certaines personnes admettent ne pas connaître le temps nécessaire pour cet apprentissage tandis que d'autres personnes ont des croyances qui s'arriment avec les connaissances scientifiques. Sur ce point, une personne participante mentionne une période d'apprentissage entre deux et cinq ans, en maintenant le soutien linguistique ensuite, démontrant que les élèves ALS, bien qu'habiles dans leur nouvelle langue, ne sont pas encore équivalents aux monolingues après ce temps. Une autre personne participante reconnaît que le temps d'apprentissage est variable d'une personne à l'autre, ce qui est aussi rapporté dans la littérature (Paradis et al., 2021). Ces deux personnes ont d'ailleurs reçu des formations initiales ou continues en lien avec le bilinguisme.

Finalement, d'autres personnes participantes se voient étonnées des progrès rapides dans l'apprentissage de la langue de scolarisation, surtout chez les élèves du primaire. En fait, il est possible que les personnes enseignantes perçoivent des habiletés plus grandes chez les élèves qu'elles ne le sont en réalité. En effet, la littérature rapporte qu'en début

d'apprentissage les premières paroles des apprenants sont plutôt courtes et formelles, et qu'ils ont tendance à imiter les conversations utilitaires, ce qui donne parfois l'impression qu'ils maîtrisent la langue (Paradis et al., 2021).

6.8 CROYANCES ENVERS LA LANGUE MATERNELLE

Les personnes enseignantes ont des croyances hétérogènes, parfois contradictoires entre elles et souvent opposées quant au maintien de la langue maternelle. La majorité des personnes participantes (n = 8) croit qu'il est important pour les élèves bilingues de conserver leur langue maternelle, tout comme le recommandent plusieurs membres de la communauté scientifique (Genesee et Delcenserie, 2016; Howard et al., 2021; Lucas et al., 2015). À l'opposé, quelques personnes (n = 2) se soucient plutôt du manque de compétence en français et ne voient pas vraiment la nécessité de s'inquiéter de la langue maternelle. Cette dernière croyance était aussi ressortie dans la recherche de Howard et al. (2021).

Il est aussi intéressant de noter les contradictions entre les croyances de plusieurs personnes enseignantes et leurs pratiques (n = 4). Ces personnes disent qu'il est important de conserver la langue maternelle alors qu'elles recommandent l'utilisation du français à la maison ou qu'elles ne suggèrent pas de continuer de parler de la langue maternelle à la maison. Bref, les personnes enseignantes qui croient au maintien de la langue maternelle n'offriront pas toujours des recommandations permettant le maintien de celle-ci. Pourtant, il serait important que les personnes enseignantes sachent que de conserver la langue maternelle ne nuit pas à l'apprentissage de la langue de scolarisation et qu'au contraire, cela faciliterait son apprentissage (Genesee et Delcenserie, 2016; Howard et al., 2021; Lucas et al., 2015).

Plus spécifiquement, quand ils sont questionnés sur les recommandations qu'ils font aux parents quant à la langue à parler à la maison, trois types de réponses ressortent. Plusieurs personnes enseignantes (n = 4) recommandent de parler la langue maternelle à la maison, ce qui est la recommandation appuyée par la recherche antérieure, autant pour les élèves sans

HDAA que pour les élèves HDAA (Paradis et al., 2021). Quelques personnes enseignantes (n = 2) recommandent le français. Cette recommandation est inquiétante puisqu'elle pourrait perpétuer la croyance erronée que l'élève ALS doit parler la langue de scolarisation à la maison. Or, cela pourrait nuire au développement du bilinguisme et rendre la communication plus difficile au sein de la famille (Howard et al., 2021). D'ailleurs, plusieurs recherches rapportent que cette recommandation est encore donnée par les professionnels (Genesee et Delcenserie, 2016; Howard et al., 2021; Lucas et al., 2015), bien qu'elle nuise au maintien de la langue maternelle. Finalement, quelques personnes (n = 3) considèrent que ce n'est pas à la personne enseignante de faire ce genre de recommandation.

Toutefois, il serait pertinent que les personnes enseignantes puissent connaître les avantages du maintien de la langue maternelle puisqu'en tant que professionnel de l'éducation, il est possible que des parents les questionnent sur le sujet et valorisent leur opinion. Ces avantages incluent une meilleure communication au sein de la famille, le maintien de l'identité culturelle et un soutien dans l'apprentissage de la langue de scolarisation (Camara, 2015; Lim et al., 2018). De plus, Lucas et al. (2015) mentionnent que les personnes enseignantes devraient connaître des points précis sur le bilinguisme, dont la transférabilité des compétences et des concepts d'une langue à l'autre et la nécessité d'avoir des interlocuteurs de qualité et des contacts fréquents et authentiques pendant l'apprentissage des langues. Quelques personnes participantes (n = 2) semblent au fait du transfert possible des compétences et des concepts d'une langue à l'autre et une personne (n = 1) souligne l'importance de la qualité des interlocuteurs. Il serait donc avantageux que ces connaissances soient plus répandues chez les personnes enseignantes, afin de soutenir les élèves bilingues.

6.9 CROYANCES ENVERS L'INCLUSION DES EHDAA BILINGUES

Arnett et Mady (2018a), dans une recherche canadienne menée en milieu anglophone hors Québec, rapportent que les élèves ALS ou HDAA sont parfois exclus des cours de langue seconde, croyant que les élèves auraient ainsi la chance de développer la langue

d'enseignement plus facilement. Au contraire, dans le système scolaire québécois francophone, les élèves ont obligatoirement un cours d'anglais langue seconde dans leur parcours. Les personnes participantes à la présente recherche affirment que les élèves bilingues qui intègrent directement la classe ordinaire dans la région du Bas-Saint-Laurent, avec ou sans soutien linguistique, ont accès à tous les cours du programme scolaire québécois, incluant les cours de langue seconde. Pour les élèves qui entrent en classe d'accueil, ils recevront aussi éventuellement leurs cours d'anglais langue seconde puisque ces cours sont essentiels à l'obtention d'une diplomation. Les différences observées sont peut-être causées par le fait que l'éducation est une compétence provinciale et que la recherche d'Arnett et Mady (2018a) a été réalisée dans une autre province canadienne que le Québec. Les règles de fonctionnement peuvent donc différer. Malgré une inclusion prescrite par le cursus scolaire, différentes croyances ressortent quand même sur le sujet. Des personnes participantes indiquent que : 1) les élèves considérés HDAA devraient être inclus dans les classes d'anglais langue seconde, 2) les cours d'anglais devraient être utilisés autrement et 3) l'élève pourrait être en difficulté à cause d'un trop grand nombre de langues. Cette dernière croyance concerne les élèves en classe d'accueil qui intègrent graduellement les classes ordinaires, ce qui ressort aussi dans les recherches d'Arnett et Mady (2018a) comme une croyance erronée. En fait, les élèves ALS sont capables d'apprendre la langue de scolarisation de même qu'une langue additionnelle (Paradis et al., 2021). Il semble donc qu'une croyance erronée soit présente chez les personnes participantes de cette présente étude.

Les croyances envers l'inclusion touchent l'accès à tous les cours du cursus ordinaire, mais aussi l'accès à la classe ordinaire. À cet effet, d'après les recherches antérieures, les élèves issus de l'immigration, dont plusieurs sont bilingues, sont surreprésentés en adaptation scolaire (Collins et Borri-Anadon, 2021). Cette tendance est aussi présente dans le Bas-St-Laurent parce que les personnes participantes rapportent que pour plusieurs élèves, un parcours en adaptation scolaire est nécessaire, surtout pour les élèves qui sont allés en classe d'accueil, qui sont considérés HDAA, qui ont un apprentissage lent ou un grand retard académique. D'après une personne participante, il semble aussi que le choix du parcours

scolaire suivant la classe d'accueil soit influencé par la réussite scolaire de l'élève. Ce phénomène a aussi été répertorié dans l'étude d'Arnett et Mady (2018a) qui soulèvent que le parcours des élèves ALS pouvait être influencé par la réussite des apprenants.

Quelques personnes participantes ont fait ressortir deux points sur l'inclusion qui vont au-delà de l'intégration physique en classe. D'après ces personnes enseignantes, il faut s'ouvrir à l'autre et il faut aussi mettre en valeur la diversité. D'ailleurs, plusieurs membres de la communauté scientifique rappellent aussi l'importance de la valorisation de la langue maternelle et de la culture de l'élève (Couëtoux-Jungman et al., 2010; Lucas et al., 2015; Miri, 2020).

6.10 CROYANCES DES PERSONNES ENSEIGNANTES ENVERS LA FORMATION ENSEIGNANTE ET LE SOUTIEN OBTENU DANS L'ENSEIGNEMENT

En concordance avec les recherches de Lucas et al. (2015), la plupart des personnes enseignantes (n = 7) mettent en valeur certaines qualités personnelles au-delà des compétences qui auraient pu être acquises dans une formation enseignante. L'ouverture d'esprit, la flexibilité et l'empathie sont des qualités qui sont mentionnées par les personnes enseignantes. Pourtant, il semble qu'une formation répondant aux besoins des personnes enseignantes quant à la réalité bilingue de plus en plus présente dans tous les milieux pourrait être une solution au sentiment de ne pas être suffisamment préparé, sentiment partagé par la majorité des personnes enseignantes rencontrées (n = 8), puisque plusieurs personnes enseignantes (n = 4) ayant participé à de la formation continue en lien avec le bilinguisme ou l'immigration semblent satisfaites. Cependant, cette formation semble difficile à trouver.

L'expérience accumulée en classe auprès d'élèves ALS ou HDAA pourrait aussi influencer les croyances des personnes enseignantes. Lucas et al. (2015) rapportent que les croyances envers les élèves ALS deviennent plus positives à mesure que l'expérience en lien avec la diversité augmente. Dans la présente recherche, c'est la personne qui semble avoir le plus d'expérience avec la diversité qui paraît avoir les croyances les plus positives envers le

bilinguisme en général. Encore une fois, il n'est pas possible d'établir un lien causal entre expérience et croyances, parce que d'autres facteurs pourraient entrer en cause. Arnett et Mady (2018a) et Warren (2018) notent aussi que l'expérience affecte les croyances. Par contre, l'effet n'en est pas nécessairement positif. La recherche antérieure reste donc mitigée sur la question. De plus, les personnes participantes à la présente recherche ont une expérience très diversifiée. Il devient donc difficile de relever des éléments spécifiques à l'expérience pouvant expliquer une croyance. Mis à part la personne participante ayant plus d'expérience avec la diversité, l'expérience des autres participants, qu'ils œuvrent en adaptation scolaire, en classes d'accueil ou en classe ordinaire, ne semble pas influencer leurs croyances. Enfin, leurs réponses sont divergentes à l'intérieur de ces sous-groupes.

Pour ce qui est du soutien obtenu dans l'enseignement, peu de personnes participantes ($n = 2$) sont complètement satisfaites, plusieurs personnes ($n = 5$) semblent osciller entre la satisfaction et l'insatisfaction quant au soutien obtenu, et quelques personnes enseignantes ($n = 2$) sont plutôt insatisfaites du soutien obtenu. Ces réponses semblent en lien avec l'octroi de services ou non, par exemple un service de soutien linguistique pour un élève ALS. Pourtant, il importe que les personnes enseignantes se sentent soutenues dans leur travail parce que le contexte d'enseignement peut avoir un impact sur les croyances et sur la volonté des personnes enseignantes d'inclure les élèves ayant différents besoins dans leur classe (Kiely et al., 2015). En effet, plus la personne enseignante se sent soutenue par sa direction et ses collègues, plus sa volonté à inclure les EHDAA sera grande (Kiely et al., 2015).

Finalement, pour résumer cette sous-section, il semble que les personnes enseignantes ne se croient pas suffisamment préparées pour enseigner aux élèves bilingues. De plus, elles sont critiques de leur formation initiale tout en croyant que certaines qualités sont peut-être plus essentielles qu'une formation pour enseigner à des élèves bilingues. Même si l'expérience peut exercer une influence sur les croyances, cet effet est difficile à déceler dans la présente recherche. Enfin, la plupart des personnes enseignantes ont un sentiment partagé quant au soutien reçu dans leur enseignement auprès d'élèves bilingues.

En conclusion, ce chapitre montre que les croyances concernant le bilinguisme des élèves considérés HDAA sont souvent diverses et parfois conflictuelles. Elles ne semblent pas toujours ancrées profondément, peut-être parce qu'elles sont encore récentes, parce que les personnes enseignantes sont encore en recherche d'information ou parce que le phénomène des EHDAA bilingues est encore récent au Bas-Saint-Laurent. Les croyances des personnes enseignantes sont parfois en lien avec les connaissances scientifiques, d'autres fois en discordance avec ces connaissances. Il semble que certaines personnes démontrent des croyances similaires. Ces personnes partagent des facteurs semblables comme les antécédents linguistiques comparables, une exposition plus grande à la diversité et une formation en enseignement du français langue seconde. Par contre, il est difficile de déterminer si l'expérience de classe des personnes enseignantes a ce même impact sur les croyances puisque d'autres facteurs pourraient être en cause.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En conclusion, la présente recherche avait comme objectif de décrire les croyances des personnes enseignantes et de répondre à la question suivante : « Quelles sont les croyances des personnes enseignantes à l'égard des EHDAA bilingues ? » Une méthodologie qualitative a été utilisée pour répondre à cette question par le biais d'entretiens semi-dirigés auprès de neuf personnes participantes et au moyen d'une analyse thématique.

Les résultats montrent que certains facteurs semblent influencer davantage les croyances des personnes enseignantes rencontrées, soit les antécédents linguistiques, la formation et l'expérience avec la diversité linguistique et culturelle. Les personnes enseignantes rencontrées détiennent plusieurs croyances positives et correspondant aux recherches antérieures, et ce, parfois malgré une formation qui semble minimale, sinon absente sur le bilinguisme. Par exemple, plusieurs personnes enseignantes, si ce n'est pas la majorité, croient 1) que l'exposition à la langue est un facteur important dans l'apprentissage d'une langue, 2) que le bilinguisme offre un éventail plus grand d'opportunités, surtout si jumelé à la connaissance des langues officielles et 3) qu'il est important de conserver la langue maternelle. Les résultats montrent également que sans être répandu à toutes les personnes enseignantes, des croyances erronées sont présentes dans l'échantillon. Ces croyances erronées sont 1) de croire que les élèves ALS devraient parler le français à la maison, 2) de croire qu'un HDAA pourrait constituer une barrière pour le bilinguisme, 3) de croire que le bilinguisme pourrait être au-delà des compétences d'un élève HDAA et 4) de croire qu'un élève pourrait avoir trop de langues à apprendre.

Recommandations

Il semble aussi que les personnes enseignantes pourraient bénéficier à connaître davantage le bilinguisme. Plusieurs connaissances scientifiques n'apparaissent pas dans leurs discours. En outre, les croyances ne semblent pas fortement ancrées, ou du moins stables et

sont parfois contradictoires ou changeantes, ce qui laisse place à un arrimage plus facile avec les connaissances scientifiques. Cet arrimage pourrait être possible avec une offre de formation sur le sujet. Plusieurs raisons pourraient expliquer des croyances moins stables, par exemple : 1) parce que les personnes enseignantes sont confrontées à un nouveau contexte, les croyances pourraient ainsi être plus récentes, les élèves bilingues représentant encore une nouveauté, 2) parce que l'expérience des personnes enseignantes avec des EHDAA bilingues est encore limitée ou 3) parce qu'elles n'ont pas assez reçu d'information sur le sujet, par exemple par le biais d'une formation, et qu'elles sont encore en recherche de cette information. Des croyances moins stables pourraient faciliter un arrimage avec les connaissances scientifiques, puisque les nouvelles croyances sont plus faciles à changer que celles détenues depuis longtemps (Pajares, 1992).

Comme le suggèrent Lucas et al. (2015), il serait intéressant d'offrir aux personnes enseignantes un moment de réflexion à travers la formation continue pour en apprendre davantage sur le bilinguisme et pour examiner leurs croyances quant au bilinguisme des EHDAA. De plus, les personnes enseignantes de la présente recherche ne se sentent pas suffisamment préparées pour enseigner aux élèves ALS, une telle formation serait en cohérence avec leur besoin. Il pourrait donc être envisageable que les personnes enseignantes aient une ouverture à arrimer leurs croyances aux connaissances scientifiques avec une formation appropriée portant sur 1) le développement des élèves bilingues, 2) les facteurs influençant le bilinguisme, 3) la faisabilité du bilinguisme chez les EHDAA, 4) les avantages du bilinguisme et 5) l'immigration.

Limites de la recherche

La recherche qualitative ne peut se généraliser à l'ensemble de la population. Par contre, elle peut se transférer à des contextes semblables (Fortin et Gagnon, 2022). Les croyances répertoriées dans cette recherche pourraient être similaires dans des contextes se rapprochant de celui étudié ici, par exemple, des communautés qui se retrouvent à l'extérieur

des grands centres, des communautés où la population monolingue est prédominante, ou encore des communautés où l'immigration est en émergence. De plus, les résultats pourraient être transférés à des personnes enseignantes ayant des similitudes avec les participants de la présente recherche de par leur formation ou de par leur contexte d'enseignement.

Trois principales limites ont pu être identifiées au cours de la recherche. Une première limite est l'impossibilité de vérifier les diagnostics des élèves considérés HDAA par les personnes enseignantes parce que l'accès au dossier des élèves n'était pas possible. Pour contourner cette limite, cette évaluation s'est basée sur le jugement professionnel des personnes enseignantes qui sont capables de détecter les signes annonciateurs d'une difficulté qui sort de l'ordinaire et qui demande des mesures d'appui.

La deuxième limite se situe dans l'interprétation différente de ce qu'est le bilinguisme chez les personnes enseignantes qui s'est manifestée à travers notre recherche. La définition du bilinguisme qui a été retenue pour cette recherche laisse place à l'apprentissage d'une nouvelle langue et tient en compte d'abord du besoin d'une langue plutôt que du niveau de compétence dans celle-ci (Grosjean, 1992), ce qui n'est pas nécessairement la définition que se fait la population en général autour de ce concept. Un autre terme comme multilinguisme ou plurilinguisme aurait pu être utilisé. Cependant, ces termes n'auraient pas nécessairement rendu la tâche plus facile puisque les personnes enseignantes auraient pu associer ces termes à l'utilisation de trois langues ou plus, ce qui nous éloigne de la réalité de la région, milieu où il a été difficile, au cours de la recherche, d'identifier des personnes qui parlent deux langues ou plus. Pour pallier cette difficulté, la définition du bilinguisme utilisée dans la présente recherche a été inscrite sur la lettre de recrutement et l'expression « élèves qui utilisent plus d'une langue » a été utilisée lors des entretiens. Malgré ces précautions, il aurait peut-être fallu discuter davantage avec les personnes participantes de cette conception au tout début de l'entretien pour s'assurer d'une compréhension commune, puisqu'il s'est avéré impossible, à l'issue des échanges, de savoir avec certitude si les personnes enseignantes faisaient référence à des élèves bilingues, migrants ou ALS. Il a donc fallu considérer ces trois catégories d'élèves comme un seul groupe.

Une troisième limite est l'invisibilité d'une partie des élèves bilingues. Durant la planification de la recherche, il a été possible de demander informellement à un groupe de personnes enseignantes s'ils avaient de l'expérience d'enseignement auprès d'élèves bilingues. Ce groupe partageait une même population d'élèves dans laquelle se trouvait au moins un élève HDAA bilingue connu par la chercheuse. Étonnamment, certaines personnes enseignantes ont répondu n'avoir jamais eu d'élèves bilingues dans leur classe. Plus surprenant encore, ce groupe de personnes enseignantes informel pouvait identifier des élèves bilingues que leurs collègues n'avaient pas identifiés. Leurs réponses étaient très variées, allant d'une première expérience à une expérience riche. Il ne semble donc pas toujours évident pour les personnes enseignantes d'identifier les élèves bilingues. D'ailleurs, l'information sur la langue parlée à la maison ne semble pas leur être transmise, comme rapporté par les personnes participantes de notre recherche, sauf en ce qui a trait aux élèves intégrant les classes d'accueil. Par conséquent, à moins que l'élève présente une caractéristique particulière associée à une culture, à son patronyme ou à une méconnaissance de la langue d'enseignement, l'élève bilingue peut passer inaperçu. L'invisibilité de certains élèves bilingues jumelée à des interprétations différentes du bilinguisme a pu faire en sorte que des personnes enseignantes répondant aux critères de recherche ne se soient pas senties concernées lors du recrutement.

Propositions pour de futures recherches

D'autres recherches en lien avec celle-ci seraient intéressantes à considérer. Maintenant que des croyances erronées ont été identifiées, il serait pertinent de continuer la recherche pour tenter de faire arrimer les croyances aux connaissances scientifiques en offrant une formation aux personnes enseignantes sur le bilinguisme. Ce faisant, il serait aussi possible de tenter de découvrir quels sont les moyens qui permettent de mieux faire arrimer croyances et connaissances. Avec le travail de description des croyances effectué dans cette recherche, il est aussi possible d'effectuer une recherche sur une plus grande échelle avec une méthodologie quantitative pour connaître l'étendue des croyances erronées dans tous les

milieux. La présente recherche pourrait aussi être appliquée à un autre milieu, par exemple un milieu avec une plus grande représentation autochtone, un grand centre ou un milieu avec un afflux d'immigrants important, pour vérifier si les mêmes croyances sont présentes ou si d'autres croyances ressortent selon les milieux. Une recherche similaire pourrait aussi comparer les croyances de différents corps enseignants, par exemple les personnes enseignantes en adaptation scolaire, les personnes enseignantes de classes ordinaires recevant des élèves sortants de la classe d'accueil et les personnes enseignantes travaillant en classe d'accueil.

Bref, la présente recherche a apporté une contribution originale pour en connaître davantage sur les croyances des personnes enseignantes à l'égard des EHDAA bilingues. Ces croyances ont un impact considérable sur les pratiques enseignantes. La recherche dans le domaine gagne à se poursuivre pour permettre un meilleur arrimage entre croyances et connaissances scientifiques, et par le fait même, pour assurer une éducation de qualité aux élèves HDAA bilingues.

ANNEXE 1

Sommaire des recherches sélectionnées au sujet des croyances des personnes enseignantes

Chercheur-eu ses, année de publication	Méthodologie	Participants	Pays	Thématique des croyances	Langue majoritaire	Langue de scolarisation	Langue maternelle des élèves
Arnett et Mady (2018a)	Entretien semi- structuré	4 enseignants de langue seconde ou d'immersion	Canada	ALS et EHDAA	Anglais	Français ou anglais	Anglais ou autre que l'anglais
Arnett et Mady (2018b)	Entretien semi- structuré	4 enseignants de langue seconde ou d'immersion	Canada	ALS et EHDAA	Anglais	Français ou anglais	Anglais ou autre que l'anglais
Collins et Borri-Anadon (2021)	Étude ethnographique	21 intervenants scolaires travaillant auprès de 7 élèves issus de l'immigration en difficulté	Québec, Canada	EHDAA issus de l'immigration, plusieurs ALS	Français	Français	Autre que le français, français possible
Dubé et al. (2016)	Analyse quantitative d'un questionnaire	237 enseignants	Québec, Canada	EHDAA au collégial	s.o.	s.o.	s.o.
Howard (2021)	Étude phénoménologi que	13 professionnels de l'éducation	Grande- Bretagne	EHDAA ALS, autisme	Anglais	Anglais ou gallois	Gallois ou autre que l'anglais
Jordan et Stanovich (2004)	Synthèse d'analyses quantitatives	Plusieurs recherches s'étendant sur plusieurs années	Canada et États- Unis	EHDAA	s.o.	s.o.	s.o.
Kiely et al. (2015)	Méta-analyse	34 études	Canada et États- Unis	EHDAA	s.o.	s.o.	s.o.
Lucas (2015)	Méta-analyse	37 études	États- Unis	ALS	Anglais	Anglais	Autre que l'anglais
Massé et al. (2020)	Recherche quantitative, devis descriptif corrélational	2276 enseignants	Canada	EHDAA trouble de comportement	s.o.	s.o.	s.o.
Noël (2017)	Entretiens à 3 moments durant la première année d'enseignement	15 nouveaux enseignants	Canada	EHDAA	s.o.	s.o.	s.o.
Warren (2018)	Analyse de discours	9 enseignants	États- Unis	ALS	Anglais	Anglais	Autre que l'anglais

ANNEXE 2



Bonjour _____,

Je suis étudiante à la maîtrise à l'UQAR et je m'intéresse aux élèves bilingues. Les personnes bilingues sont celles qui doivent utiliser deux langues ou plus dans leur vie de tous les jours (Grosjean, 1992), peu importe leur compétence dans ces langues (Kay-Raining Bird et al., 2016)¹. J'aimerais beaucoup m'entretenir avec vous, dans le cadre d'une étude, si vous avez eu l'opportunité d'enseigner à un ou plusieurs élèves bilingues.

On peut me contacter par courriel ou par téléphone. Merci de l'attention portée à cette lettre.

Eve-Lyne Leclerc
XXX-XXX-XXXX
lece0018@uqar.ca

Directrice de recherche : Edith Jolicoeur, Edith_Jolicoeur@uqar.ca

Codirectrice de recherche : Marianne Paul, Marianne.Paul@uqtr.ca

Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Advances in Psychology*, 83, 51-62.
[https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61487-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9)

Kay-Raining Bird, E., Genesee, F. et Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.003>

¹ Le bilinguisme peut prendre plusieurs formes. Par exemple, l'élève peut avoir besoin de deux langues parce qu'un ou deux de ses parents parlent une langue autre que le français à la maison. Il peut aussi être bilingue parce qu'il est apprenant du français, qu'il reçoive ou non des services en francisation à l'école. Ces enfants peuvent être issus de l'immigration ou non. Ils peuvent aussi être issus de communautés linguistiques minoritaires, peu importe leur provenance, qu'ils soient québécois, d'ailleurs au Canada ou d'ailleurs dans le monde.

ANNEXE 3



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Croyances des enseignants à l'égard du bilinguisme de leurs élèves

Numéro de certificat : CER-122-983

Chercheuse : Eve-Lyne Leclerc, étudiante à la maîtrise

Directrice de recherche : Edith Jolicoeur, professeure en fondement de l'adaptation et en intervention auprès des élèves handicapés, UQAR

Codirectrice de recherche : Marianne Paul, professeure au département d'orthophonie à l'UQTR

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

Les pratiques des enseignants auprès des élèves bilingues sont guidées par leurs croyances (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Elles exerceraient même une grande influence sur leurs pratiques pédagogiques. Comme il n'y a pas, à notre connaissance, de recherches qui ont comme objectif de décrire les croyances des enseignants à l'égard du bilinguisme au Québec, de surcroit dans des régions où l'immigration est moins importante, il est important de s'y attarder. L'objectif de ce projet est donc d'explorer les croyances d'enseignants qui travaillent auprès d'élèves bilingues, en particulier ceux qui sont bilingues et handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

2. Participation à la recherche

Dès la rentrée scolaire (aout) 2022, nous rencontrerons environ huit acteurs scolaires. Les participants seront invités à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 45-60 minutes pour discuter de leur expérience auprès d'élèves bilingues et d'EHDA bilingues. Ceux qui accepteront de participer le feront sur leur temps personnel. Les entretiens se dérouleront en présentiel, par visioconférence ou par téléphone selon la préférence du participant et les consignes sanitaires en vigueur au Québec. La rencontre se déroulera dans un local isolé de [anonymisé] ou un autre lieu proposé par le participant qui permettra de garder la confidentialité de l'échange et l'anonymat. Plusieurs thèmes seront abordés, dont le parcours et la formation de l'enseignant, le bilinguisme, la pédagogie, la relation famille-école, et le soutien à l'enseignant. Les entretiens seront enregistrés sur une bande audio. Les enregistrements seront par la suite retranscrits intégralement et rendus anonymes.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Confidentialité :

La confidentialité des participants sera assurée pour préserver l'anonymat des participants.

Mesures pour dénominaliser les participants : Les informations collectées seront protégées en attribuant un pseudonyme à chaque participant. Pour éviter que les participants puissent être identifiés de façon indirecte, tous renseignements personnels seront supprimés ou remplacés. Par exemple, les noms des écoles seront supprimés. Les noms de collègues ou d'élèves seront supprimés ou remplacés. Le cycle d'enseignement exact sera remplacé par préscolaire-primaire ou secondaire. Le nom de la ville sera remplacé par la région, par exemple : Bas-Saint-Laurent. Une fois anonymisées, les transcriptions de verbatims pourront être rendues accessibles à la directrice de recherche pour valider d'éventuelles questions spécifiques relatives à l'analyse.

Mesures pour assurer la sécurité des données : Les données informatisées seront sécurisées à l'aide d'un mot de passe connu uniquement de la chercheuse. Tout le matériel non numérique comme les formulaires de consentement ainsi que la « clé de code » sera gardé dans un classeur, sous clé, au bureau de la chercheuse.

Disposition du matériel et des données à la fin de la recherche : Les formulaires de consentement seront déchiquetés et les enregistrements des entrevues seront effacés à la diplomation de la chercheuse. La date approximative de cette destruction est en juin 2023. Les verbatims pourront possiblement être conservés par la chercheuse après les avoir dénominalisés et rendus anonymes de manière irréversible à la suite de la destruction de tous les documents et de tous les fichiers contenant des renseignements personnels permettant d'identifier les participants.

Utilisation des enregistrements :

Un enregistrement de l'entrevue semi-dirigée permettra à la chercheuse de se concentrer attentivement sur l'entrevue en lui évitant la prise de note. Cet enregistrement servira uniquement à la retranscription du verbatim par la chercheuse pour une analyse ultérieure. Les entrevues

seront rendues anonymes durant la retranscription. L'enregistrement sera conservé jusqu'à la diplomation de la chercheuse, après quoi il sera détruit.

DÉCLARATIONS OBLIGATOIRES

En vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, la chercheuse est tenue de déclarer au Directeur de la protection de la jeunesse toute information lui permettant de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis, ayant pour cause l'abus sexuel ou de mauvais traitements physiques, par suite d'excès ou de négligence.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les croyances des enseignants à l'égard du bilinguisme des élèves. Vous ne recevrez aucun avantage direct lié à cette participation. Vous ne courez pas de risques particuliers, mais vous pourriez ressentir certains inconvénients. Il est possible que vous ressentiez de la fatigue à la suite de l'entrevue, car il est attendu qu'elle dure de 45 à 60 minutes. Le temps requis pour réaliser cet entretien semi-dirigé constitue un inconvénient puisque vous ne pourrez l'utiliser à une autre fin. Puisque les questions portent sur des expériences passées, il est également possible que vous reviviez certaines émotions qui pourraient vous rendre inconfortable. Si vous sentez le besoin de parler à quelqu'un, vous pouvez contacter les services du CISSS du Bas-Saint-Laurent. Pour la ligne « Accueil, analyse, orientation et référence », le numéro est le 1-833-422-2267. Pour toutes autres régions, consultez votre CISSS régional. Si vous êtes employé du Centre de services scolaire [anonymisé], vous pouvez aussi contacter le programme d'aide aux employés disponible via votre employeur. « Solutions Mieux-être LifeWorks Ltée » offrent des consultations cliniques en lien avec le travail, la santé (incluant la santé mentale) et la vie personnelle. Le numéro de téléphone est le 1-800-361-2433, le site internet est le suivant : travailsantevie.com. Vous avez accès à plus d'information sur votre portail employé en cliquant sur applications, puis sur programme d'aide aux employés.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous avez le choix de ne pas répondre à une ou plusieurs questions si vous vous sentez mal à l'aise d'y répondre. 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 l'avant-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 recueillies au moment de votre retrait seront détruits.

Le formulaire de consentement sera acheminé par courriel ou en main propre. Il sera transmis par la chercheuse (Eve-Lyne Leclerc). Une fois complété, le formulaire pourra être envoyé par courriel ou en main propre à la chercheuse (Eve-Lyne Leclerc). Au retour du formulaire de consentement, l'entretien pourra débuter. Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

6. Indemnité

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

7. Autres renseignements

Advenant des changements susceptibles d'affecter votre volonté de poursuivre votre participation à la recherche, vous en serez aussitôt informés. Il vous est également possible de contacter les responsables de la recherche avant, pendant ou après la collecte des données.

Si vous désirez obtenir les conclusions générales de la recherche, veuillez cocher la case et indiquer votre adresse courriel.

8. Remerciement

Nous vous remercions de votre participation à cette recherche. Votre collaboration nous est très précieuse. Nous apprécions énormément le temps et l'attention que vous nous consacrez.

B) CONSENTEMENT

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 :
(ou de son représentant) _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Si vous avez des questions concernant cette étude, prière de communiquer avec (nous accepterons de virer les frais de communication) :

- Eve-Lyne Leclerc (étudiante à la maîtrise)

Téléphone : (xxx) xxx-xxxx

Adresse courriel : lece0018@uqar.ca

- Edith Jolicoeur (directrice de recherche)

Téléphone : (418) 833-8800 poste #3392

Téléphone (sans frais) : 1 800 463-4712 #392

Adresse courriel : edith_jolicoeur@uqar.ca

- Marianne Paul (codirectrice de recherche)

Téléphone : (819) 376-5011, poste #3257

Adresse courriel : Marianne.Paul@uqtr.ca

Si vous ressentez le besoin de parler ou de recevoir des services d'aide ou d'écoute :

- CISSS du Bas-Saint-Laurent : 1-833-422-2267
- CSSP : Solutions Mieux-être LifeWorks Ltée : 1-800-361-2433

Bibliographie

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 62(3), 307.

Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. Dans J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education*. 2nd ed. Macmillan Library Reference.

ANNEXE 4

Guide d'entretien

« Quelles sont les croyances des enseignants à l'égard du bilinguisme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ? »

Merci d'avoir accepté de participer à cette recherche. Votre expérience en enseignement est précieuse. Avant de débiter, j'aimerais vous rappeler que vous avez le droit de vous désister à tout moment et de poser des questions à propos de cette recherche. Si je vous pose une question qui vous met mal à l'aise, vous n'êtes pas obligé d'y répondre. Si vous avez besoin de prendre une pause, n'hésitez pas. L'entretien devrait durer entre 45-60 minutes. Je vais m'assurer de ne pas dépasser 60 minutes. Je vais démarrer l'enregistrement pour me permettre de vous écouter sans devoir prendre de notes. L'enregistrement sera détruit quand j'aurai terminé la transcription. Les informations nominales seront effacées ou remplacées pour pouvoir conserver votre anonymat. Je souhaite vous entendre sur votre expérience, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions que je vais vous poser. Nous allons parler de votre formation, du bilinguisme, de pédagogie, de relation famille-école et de soutien à l'enseignant.

Antécédents du participant et formation

1. Est-ce que le participant peut faire une description de ses études ?
 - a. Université fréquentée
 - b. Diplôme(s) obtenu(s)

2. Est-ce que le participant peut décrire son expérience en enseignement ?
 - a. Nombre d'années d'enseignement ?
 - b. Lieu(x) de travail,
 - c. Classes enseignées/niveaux/matières
 - d. Description de sa/ses classe(s) actuelle(s)

3. Quelle est l'origine culturelle du participant ?
 - a. Où le participant a-t-il grandi ?

- b. Quelle est sa langue maternelle ?
- c. Parle-t-il plus d'une langue ?

Le bilinguisme

- 4. Comment le participant définit-il le « bilinguisme » ?
 - a. Comment quelqu'un devient-il bilingue ?
 - b. Ressemblances et différences entre le développement langagier des monolingues et des bilingues
 - c. Est-ce que le participant peut donner des exemples d'élèves bilingues ?

- 5. Comment le participant reconnaît-il un élève bilingue ?
 - a. Note au dossier ?
 - b. Informations reçues en début d'année ?
 - c. Informations reçues lors de l'inscription ?
 - d. Contact avec les parents ?

- 6. Est-ce que le participant peut décrire son expérience auprès d'élèves bilingues ?
 - a. L'origine des élèves bilingues
 - b. Nombre d'années d'exposition au français
 - c. Forces et faiblesses de l'élève bilingue
 - d. Flexibilité, accommodations ou modifications pédagogiques

- 7. Le participant a-t-il de l'expérience auprès d'un EHDAA bilingue ?

Les services en francisation

- 8. Est-ce que le participant connaît les services en francisation et en quoi ils consistent ?

9. Comment identifie-t-on les élèves qui pourraient avoir un soutien en francisation ?
 - a. Critères
 - b. Quelle est la position du participant face à ces critères ?

10. Le participant a-t-il déjà eu des élèves qui ont bénéficié de ces services ?

Faisabilité du bilinguisme

11. Est-ce que le participant peut décrire les avantages du bilinguisme ?
 - a. Désavantages du bilinguisme
 - b. Avantages/inconvénients du bilinguisme chez les EHDA

12. Est-ce que le participant peut identifier des facteurs qui influencent le bilinguisme ?
 - a. Intrinsèques ?
 - b. Extrinsèques ?
 - c. Pourquoi certaines personnes deviennent-elles bilingues et d'autres pas ?

13. Quelles sont les conditions nécessaires pour le développement du français chez un élève bilingue ?
 - a. Temps ?
 - b. Potentiel de l'élève ?
 - c. L'inclusion ?
 - d. Présence d'un HDAA ?

14. Selon le participant, est-ce que la langue maternelle devrait être conservée ?
 - a. Comment y arriver ?

15. Est-ce que le participant peut identifier des cas où un élève ne devrait pas être bilingue ?
 - a. Risques associés au bilinguisme ?

Pédagogie entourant le bilinguisme

16. Est-ce que le participant peut décrire l'impact de la présence d'un élève bilingue dans sa classe ?
- Quelle place le participant fait-il à la diversité linguistique dans sa classe ?
 - Quels sont les avantages et les difficultés d'avoir un élève bilingue en classe ?
17. Quelles sont les méthodes pédagogiques et les stratégies que le participant met en place pour les élèves bilingues ?
- Comment le participant adapte-t-il son enseignement quand il a des élèves bilingues dans sa classe ?
 - Quelles sont les modifications que le participant met en place pour les élèves bilingues ?
 - Quelles sont les règles entourant la langue à utiliser en classe ?
18. Selon le participant, est-ce qu'il y a des conditions nécessaires pour la réussite scolaire des élèves bilingues ?
- Comment le participant vérifie-t-il la compréhension des tâches d'apprentissage chez les élèves bilingues ?
 - Comment le participant évalue-t-il les apprentissages chez les élèves bilingues ?
 - Comment le participant identifie-t-il les difficultés scolaires chez les élèves bilingues ?

Relation famille-école

19. Est-ce que le participant peut décrire la communication entre la famille d'un élève bilingue et l'école ?

- a. Est-ce que le participant peut décrire le soutien des parents à l'égard de la réussite scolaire de l'élève ?
- b. Quels conseils le participant donne-t-il aux familles d'élèves bilingues ?

La préparation professionnelle

20. Le participant sent-il qu'il a été bien préparé pour travailler auprès d'élèves bilingues ?
- a. Formation continue en lien avec le bilinguisme ?
21. Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner à des élèves bilingues ?
- a. Conseils à donner à un autre enseignant ?

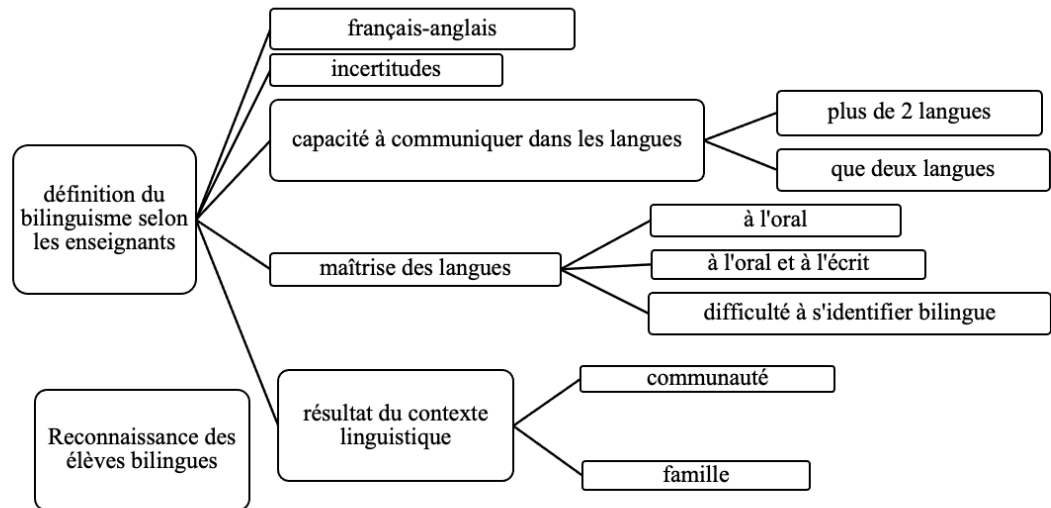
Soutien pour l'enseignant

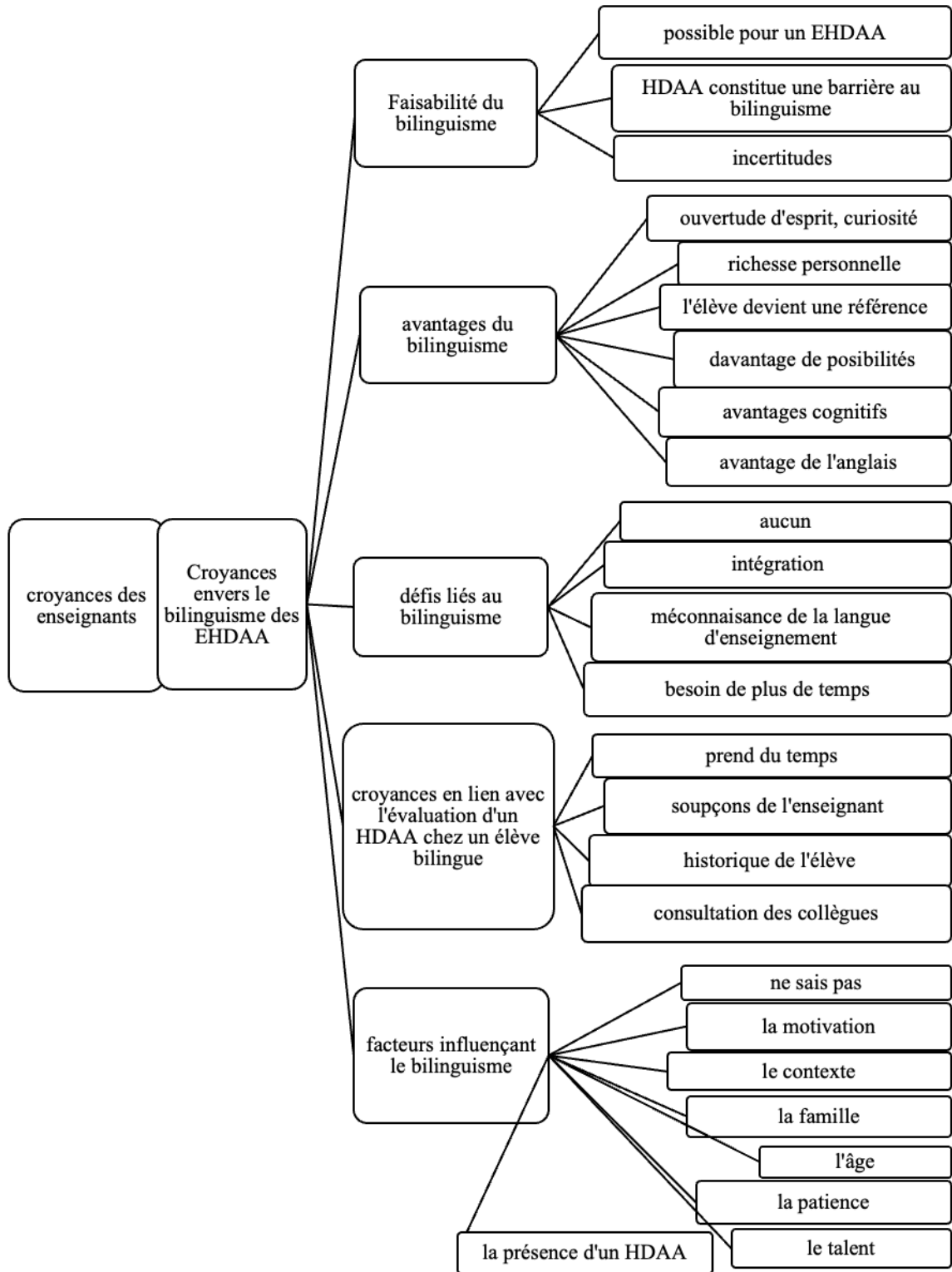
22. Quel soutien le participant reçoit-il ?
- a. ... de la part de la direction ?
 - b. ... de la part du centre de services ?
 - c. ... de la part de ses collègues ?
 - d. ... de la part des parents ?
23. Est-ce que le participant aimerait ajouter quelque chose en lien avec son expérience auprès des élèves bilingues ?

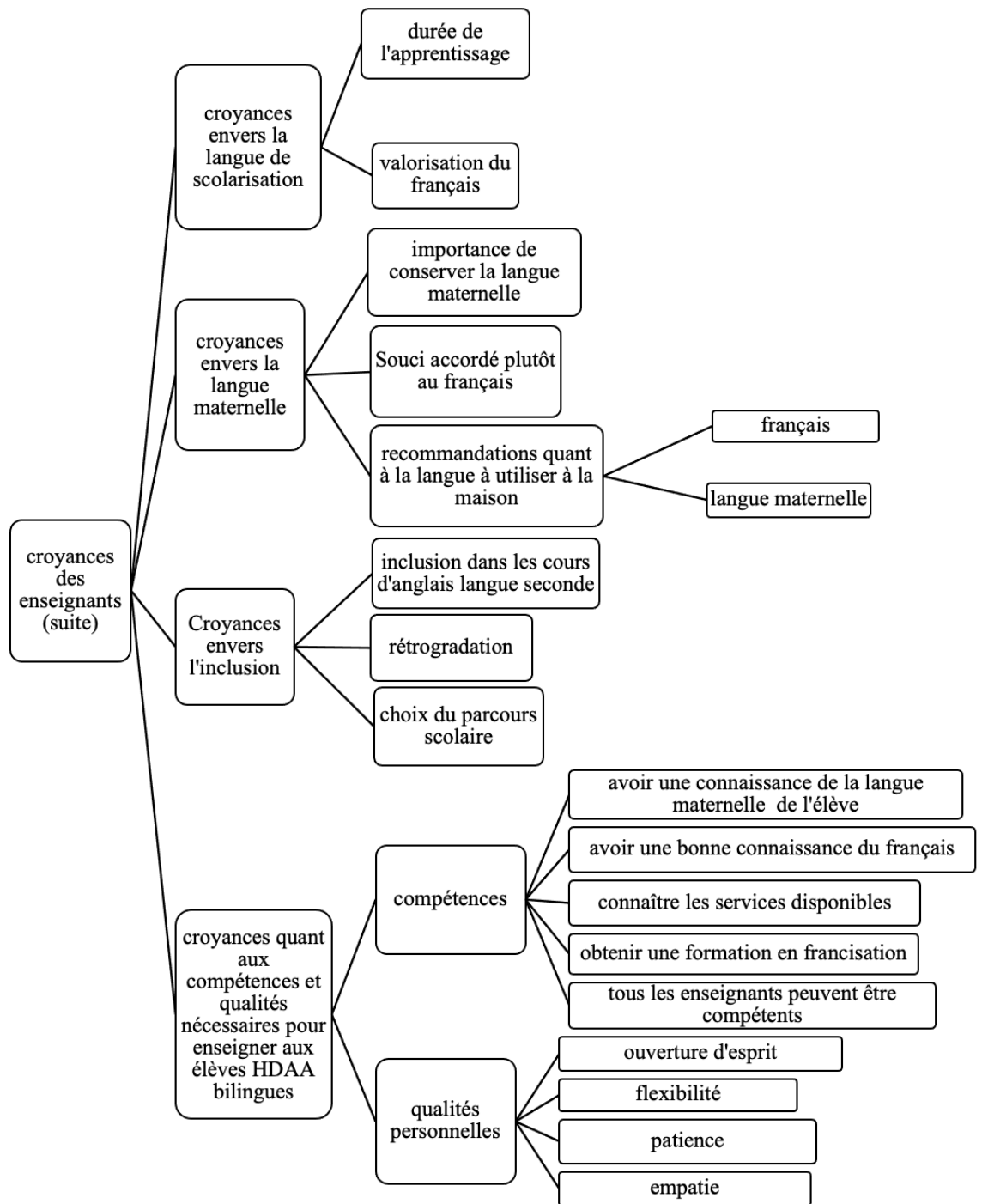
Merci beaucoup de m'avoir consacré du temps aujourd'hui. Votre participation est très appréciée. Seriez-vous intéressé à participer à d'autres recherches en lien avec le bilinguisme ? Connaissez-vous d'autres enseignants qui ont une expérience avec un élève bilingue ?

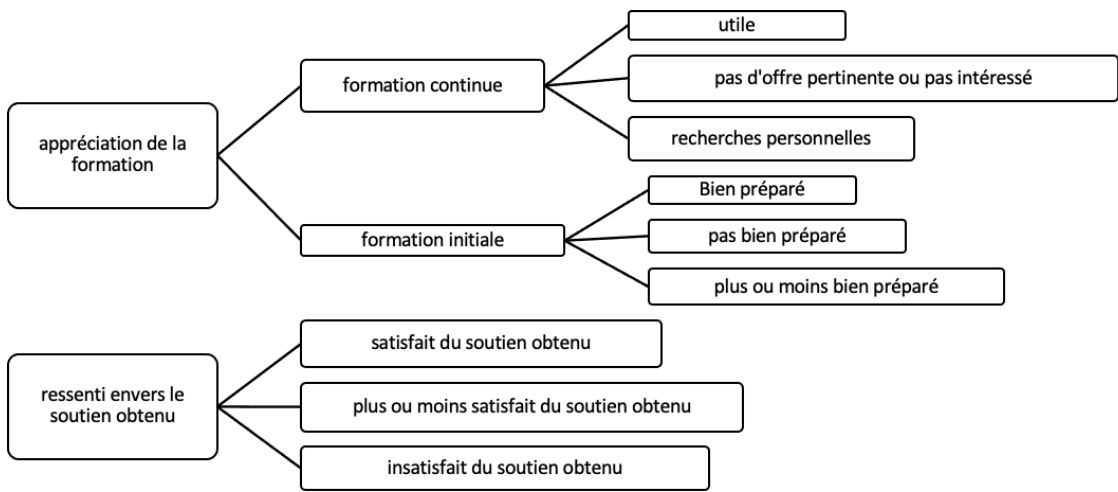
ANNEXE 5

Arbre thématique









RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arnett, K. et Mady, C. (2018a). Exemption and exclusion from French second language programs in Canada: Consideration of novice teachers' rationales. *Exceptionality Education International*, 28(1), 86-99. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i1.7760>
- Arnett, K. et Mady, C. (2018b). The Influence of classroom experience on teacher belief systems: New French second language teachers' beliefs about program options for English language learners and students with learning difficulties. *McGill Journal of Education*, 53(3), 590-611. <https://doi.org/10.7202/1058418ar>
- Baker, M. (2019). Playing, talking, co-constructing: Exemplary teaching for young dual language learners across program types. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 115-130. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0903-0>
- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER_BT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Borri-Anadon, C., Audet, G. et Lemaire, E. (2021). Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises. *Recherches en éducation* (44), 57-71. <https://doi.org/10.4000/ree.3352>
- Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2021). Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire : le cas du Bas-Saint-Laurent. *Trois-Rivières : LEDIR (UQTR) et DILEI*. www.uqtr.ca/ledir
- Borri-Anadon, C., Lemaire, E. et Boisvert, M. (2021). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2e éd., p. 316-327). Fides éducation.
- Braun, V. et Clarke, V. (2021). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846>

- Brown, C. A. et Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Camara, H. (2015). Pourquoi faut-il défendre le bilinguisme des enfants de migrants ? L'exemple du bilinguisme soninké-français. *Le Carnet PSY*, 188(3), 31-36. <https://doi.org/10.3917/lcp.188.0031>
- Cheatham, G. A. et Hart Barnett, J. E. (2017). Overcoming common misunderstandings about students with disabilities who are English language learners. *Intervention in School & Clinic*, 53(1), 58-63. <https://doi.org/10.1177/1053451216644819>
- Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation* (44), 43-56. <https://doi.org/10.4000/ree.3337>
- Conner, C., Baker, D. L. et Allor, J. H. (2020). Multiple language exposure for children with autism spectrum disorder from culturally and linguistically diverse communities. *Bilingual Research Journal*, 43(3), 286-303. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1799885>
- Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, É., Rabain, D., Plaza, M. et Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22(4), 293-307. <https://doi.org/10.3917/dev.104.0293>
- Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Cadre de référence, accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf
- Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, H. (2016). Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. *Éducation et francophonie*, 44(1), 154-172. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1036177ar>
- Dubé, F., Dufour, F., Viola, S., Chénier, C., Meunier, H., Gremion, L., Ramel, S., Angelucci, V. et Kalubi, J.-C. (2017). Sentiment d'efficacité, attitudes et connaissances à l'égard de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux dès la formation initiale à l'enseignement. Dans J.-C. Kalubi, V. Angelucci, L. Gremion et S. Ramel (dir.), *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels* (p. 105-122). Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- Ducharme, D. et Magloire, J. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Fahim, D. et Nedwick, K. (2014). Around the world: supporting young children with ASD who are dual language learners. *Young Exceptional Children*, 17(2), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1096250613477870>
- Fédération des syndicats de l'enseignement et Centrale des syndicats du Québec. (2018). *Référentiel, les élèves à risque et HDAA: destiné au personnel enseignant*. Fédération des syndicats de l'enseignement. http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf
- Fives, H. et Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the « messy » construct of teachers' beliefs: what are they? Which have been examined? What can they tell us? Dans K. R. Harris, S. Graham et T. Urdan (dir.), *APA Educational Psychology Handbook* (vol. 2, p. 471-499). American Psychological Association.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e éd.). Chenelière éducation.
- Fox, R., Corretjer, O. et Webb, K. (2019). Benefits of foreign language learning and bilingualism: An analysis of published empirical research 2012-2019. *Foreign Language Annals*, 52(4), 699-726. <https://doi.org/10.1111/flan.12424>
- Gaudet, S. p. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Genesee, F. et Delcenserie, A. (2016). Les mythes entourant le bilinguisme chez les enfants. Dans P.-A. Doudin et É. Tardif (dir.), *Neurosciences et cognition: perspectives pour les sciences de l'éducation* (2e éd., p. 103-134). De Boeck supérieur.
- Gonzalez Barrero, A. M. (2017). *The linguistic and cognitive effects of bilingualism on children with autism spectrum disorders* (publication no. 28249660) [Thèse de doctorat, McGill University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/linguistic-cognitive-effects-bilingualism-on/docview/2506258782/se-2?accountid=14720>
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5e éd.). Chenelière éducation.
- Gouvernement du Canada. (2023). *Termium Plus*. Gouvernement du Canada. <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-eng.html?lang=eng>

- Gouvernement du Québec. (2023). *Le français, notre voix*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/langue-francaise/francais-notre-voix>
- Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. McGraw-Hill.
- Gremion, L. et Ramel, S. (2017). Avant-propos. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive: regards croisés sur les défis actuels* (p. VII-XI).
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Advances in Psychology*, 83, 51-62. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61487-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9)
- Hampton, S., Rabagliati, H., Sorace, A. et Fletcher-Watson, S. (2017). Autism and bilingualism: A qualitative interview study of parents' perspectives and experiences. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 60(2), 435-446. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0348
- Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Personality*, 54(4), 659-675. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00418.x>
- Howard, K. B., Katsos, N. et Gibson, J. L. (2021). Practitioners' perspectives and experiences of supporting bilingual pupils on the autism spectrum in two linguistically different educational settings. *British Educational Research Journal*, 47(2), 427-449. <https://doi.org/10.1002/berj.3662>
- Hudon, M.-È. (2016). *Les langues officielles au Canada: la politique fédérale*. Ottawa, Canada: Bibliothèque du Parlement. https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/bdp-lop/bp/YM32-2-2011-70-fra.pdf
- Jordan, A. et Stanovich, P. (2004). The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special needs in their regular elementary classrooms. *Exceptionnality Education Canada*, 14(2-3), 25-46.
- Juillard, C. (2021). Plurilinguisme. *Langage et société, Hors série (HS1)*, 267-273. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0268>
- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A. et Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry*, 53(1), 81-109. <https://doi.org/10.1177/1363461515612933>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F. et Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.003>
- Kiely, M., Brownell, M., Lauterbach, A. et Benedict, A. (2015). Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 475-491). Routledge.
- Le Normand, M.-T. et Kern, S. (2018). Suivi du langage d'enfants bilingues issus de milieux sociaux défavorisés : enjeux cliniques, pédagogiques et sociaux. *Devenir*, 30(1), 43-55. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0043>
- Leclerc, J. (2023). *Le recensement des langues*. L'aménagement linguistique dans le monde https://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/1div_recens.htm
- Lecomte, L. (2021). *Langues officielles ou langues nationales? Le choix du Canada (Étude générale)*. (2014-81-F). Ottawa: Bibliothèque du Parlement. <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2014-81-f.pdf>
- Leroux, G. (2021). Vers une éducation inclusive - les enjeux du présent. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2e éd., p. XII-XVIII). Fides éducation.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 48-65). Routledge.
- Lim, N., O'Reilly, M. F., Sigafos, J. et Lancioni, G. E. (2018). Understanding the linguistic needs of diverse individuals with autism spectrum disorder: Some comments on the research literature and suggestions for clinicians. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 48(8), 2890-2895. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3532-y>
- Lim, N., O'Reilly, M. F., Sigafos, J., Ledbetter-Cho, K. et Lancioni, G. E. (2019). Should heritage languages be incorporated into interventions for bilingual individuals with neurodevelopmental disorders? A systematic review. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 49(3), 887-912. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3790-8>
- Lucas, T., Villegas, A. M. et Martin, A. D. (2015). Teachers' beliefs about English language learners. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 453-474). Routledge.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignant·e·s québécois·es envers l'intégration des

élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 41-63. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1070726ar>

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire, intégration linguistique, scolaire et sociale.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_CS_18-21_fonc_19.pdf

Miri, I. (2020). *Cerveau et apprentissage*. EDP Sciences.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.

Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 53-70. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1040804ar>

Office québécois de la langue française. (2012). *Grand dictionnaire terminologique*. <https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca>

Orthophonie et Audiologie Canada. (2021). *L'apprentissage d'une langue additionnelle en contexte d'un trouble du langage* <https://www.oac-sac.ca/sites/default/files/Position Statement Learning an Additional Language in the Context of Language Disorder FR.pdf>

Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration*. 59e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paradis, J., Genesee, F. et Crago, M. B. (2021). *Dual language development & disorders : a handbook on bilingualism and second language learning* (3e éd.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Phenglawong, T. (2021). *Éducation des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans les écoles primaires de la Capitale de Vientiane au Laos : une étude multi-cas* [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/f4eeba49-aa31-4aab-8495-dfb272dcf8b6>
- Rachédi, L. et Laaroussi, M. V. (2021). Revisiter les processus migratoires à la lumière des réalités familiales et des contextes sociopolitiques contemporains. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2e éd., p. 90-104).
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd edition). Macmillan Library Reference.
- Sanson, C. (2010). Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme. *Enfances & Psy*, 48(3), 45-55. <https://doi.org/10.3917/ep.048.0045>
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Statistique Canada. (2017a). *Bas-Saint-Laurent [Région économique], Québec et Québec [Province] (tableau). Profil du recensement, Recensement de 2016*. (produit n° 98-316-X2016001 au catalogue de Statistique Canada). Ottawa. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Statistique Canada. (2017b). *Dictionnaire, Recensement de la population, 2016*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/dict/pop221-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2017c). *Diversité linguistique et plurilinguisme au sein des foyers canadiens*. (98-200-X2016010). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016010/98-200-x2016010-fra.pdf>

- Statistique Canada. (2017d). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.htm>
- Statistique Canada. (2017e). *L'intégration linguistique des immigrants et les populations de langue officielle au Canada*. (98-200-X2016017). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016017/98-200-x2016017-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2017f). *Les langues autochtones des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016022/98-200-x2016022-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2017g). *Proportion de la population selon la langue maternelle déclarée, pour différentes régions au Canada, Recensement de 2016*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dv-vd/lang/index-fra.cfm#chrt-dt-tbl>
- Statistique Canada. (2022). *Profil du recensement, recensement de la population de 2021*. (98-316-X2021001). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Thordardottir, E. (2015). Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. Dans S. Armon-Lotem, J. De Jong et N. Meir (dir.), *Assessing Multilingual Children : Disentangling Bilingualism From Language Impairment*. Multilingual Matters.
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30. <https://www.jstor.org/stable/90010112>
- Warren, A. N. (2018). Exploring experienced teachers' constructions of culturally and linguistically diverse students in an online class. *International Journal of Multicultural Education*, 20(2), 58-80. <https://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/1586>
- Young, A. et Mary, L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73(1), 75-94. <https://doi.org/10.3917/nras.073.0075>

