



PAR COURRIEL

Le 3 mai 2024

N/Réf.: 26805

Objet : Demande d'accès aux documents – *Décision*

Bonjour,

Par la présente, nous donnons suite à votre demande d'accès reçue le 3 avril 2024, visant à obtenir:

Rapport "Projet de recherche-action menant à l'élaboration d'un Programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie," présenté aux MIFI et MÉQ par Valérie Amireault et Véronique Fortier en septembre 2021.

À cet égard, nous vous transmettons les renseignements demandés et détenus par le Ministère.

Veuillez noter que vous pouvez demander à la Commission d'accès à l'information du Québec de réviser cette décision, et ce, dans les trente (30) jours suivant la date de la présente lettre. Vous trouverez de plus amples informations à l'adresse suivante: www.cai.gouv.qc.ca/citoyens/recours-devant-la-commission/concernant-lacces-aux-documents-dorganismes-publics/

Veuillez recevoir nos salutations distinguées.

Originale signée par :

Tabita Nicolaica
Responsable de l'accès aux
documents et de la protection
des renseignements personnels

p. j.

RAPPORT DE RECHERCHE

Rapport final

Septembre 2021

Projet de recherche-action menant à l'élaboration d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie

Rapport présenté aux

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
Ministère de l'Éducation du Québec

Valérie Amireault et Véronique Fortier
Université du Québec à Montréal

Équipe de rédaction

Chercheuses principales

Valérie Amireault
Université du Québec à Montréal

Véronique Fortier
Université du Québec à Montréal

Coordonnatrice

Alexandra H. Michaud
Université du Québec à Montréal

Collaborateur

Vincent Bédard
Université du Québec à Montréal

Table des matières

Introduction	5
Section 1 : Recommandations	7
Section 2 : Constats et enjeux, justifications et pistes de mise en œuvre	9
2.1 Le futur programme-cadre gouvernemental d'enseignement du français aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie	10
<i>Constats et enjeux dans les milieux visités</i>	10
Recommandation 1	13
<i>Justifications de la recommandation</i>	13
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	14
Recommandation 2	15
<i>Justifications de la recommandation</i>	15
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	16
2.2 Les pratiques enseignantes	18
<i>Constats et enjeux dans les milieux visités</i>	18
Recommandation 3	20
<i>Justification de la recommandation</i>	20
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	22
Recommandation 4	23
<i>Justification de la recommandation</i>	23
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	25
2.3 Les langues d'origine des élèves	26
<i>Constats et enjeux dans les milieux visités</i>	26
Recommandation 5	28
<i>Justification de la recommandation</i>	28
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	29
Recommandation 6	30
<i>Justification de la recommandation</i>	30
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	31
2.4 Le numérique	32
<i>Constats et enjeux dans les milieux visités</i>	32
Recommandation 7	34
<i>Justification de la recommandation</i>	34
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	35
Recommandation 8	36
<i>Justification de la recommandation</i>	36
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	37
2.5 L'intégration sociale et les liens avec la communauté	38
<i>Constats et enjeux dans les milieux visités</i>	38
Recommandation 9	39
<i>Justification de la recommandation</i>	39
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	40
Recommandation 10	41
<i>Justification de la recommandation</i>	41

<i>Pistes de mise en œuvre</i>	42
2.6 Le matériel didactique	44
<i>Constats et enjeux dans les milieux visités</i>	44
Recommandation 11	46
<i>Justification de la recommandation</i>	46
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	46
Recommandation 12	48
<i>Justification de la recommandation</i>	48
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	48
Recommandation 13	50
<i>Justification de la recommandation</i>	50
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	50
2.7 Le classement	51
<i>Constats et enjeux dans les milieux visités</i>	51
Recommandation 14	52
<i>Justification de la recommandation</i>	52
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	53
2.8 L'évaluation des apprentissages	56
<i>Constats et enjeux dans les milieux visités</i>	56
Recommandation 15	57
<i>Justification de la recommandation</i>	58
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	59
Recommandation 16	59
<i>Justification de la recommandation</i>	60
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	60
2.9 La formation du personnel	61
<i>Constats et enjeux dans les milieux visités</i>	61
Recommandation 17	62
<i>Justification de la recommandation</i>	63
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	64
Recommandation 18	65
<i>Justification de la recommandation</i>	65
<i>Pistes de mise en œuvre</i>	65
Conclusion	67
Références	68
Annexe	77

Introduction

Ce rapport final, dernier livrable prévu pour le *Projet de recherche menant au développement d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie*, a pour objectif la présentation des recommandations de l'équipe de recherche de l'UQAM pour la rédaction du futur programme-cadre gouvernemental. Ces recommandations sont basées sur l'ensemble des travaux que nous avons menés dans le cadre du projet de recherche et elles sont le fruit d'une démarche rigoureuse guidée par la recherche d'objectivité. Elles font ainsi le lien entre la recherche scientifique que nous avons recensée et interrogée (Volet A.1) et les résultats issus des collectes de données (Volets A.2 et B) menées auprès d'un grand nombre d'élèves et d'actrices, acteurs de terrain (enseignantes et enseignants, conseillères et conseillers pédagogiques, membres de la direction), le tout ayant été soumis au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (désormais MIFI) et au ministère de l'Éducation du Québec (désormais MEQ) dans les livrables précédents. Si ces travaux étaient d'abord orientés autour de la mise en place d'un programme-cadre gouvernemental, des sujets connexes (évaluation, matériel didactique, etc.) se sont rapidement imposés et ont fait partie intégrante de nos réflexions et de nos collectes de données. Les recommandations que nous présentons dans ce rapport final touchent donc une variété de thèmes entourant le futur programme-cadre gouvernemental, incluant ce dernier mais ne s'y limitant pas.

Dans ce qui suit, nous présenterons d'abord les 18 recommandations formulées au sujet des différents thèmes que nous avons abordés dans nos travaux (Section 1 - les pratiques enseignantes, les langues d'origine des élèves, le numérique, l'intégration sociale et les liens avec la communauté, le matériel, le classement, l'évaluation des apprentissages et la formation du personnel). Puis, nous reprenons ces recommandations par thème en les situant par rapport aux constats et aux enjeux qui émanent de nos collectes de données dans les milieux, puis en présentant les justifications sous-tendant les recommandations ainsi que des

pistes pouvant guider leur mise en œuvre (Section 2). Enfin, nous concluons en formulant une recommandation finale (#19) : elle concerne l'adéquation entre le futur programme-cadre gouvernemental et les recommandations émises dans le présent rapport. Une annexe explicative concernant la redistribution des surplus budgétaires est également présentée à la fin du document.

Section 1 : Recommandations

À l'issue de nos travaux, 19 recommandations sont formulées aux ministères. Les 18 recommandations associées directement aux thèmes de nos travaux sont les suivantes (la 19^e est présentée en conclusion) :

- 1 Les besoins réels des apprenantes, apprenants devraient être au cœur du futur programme-cadre gouvernemental et les contraintes administratives devraient s'y adapter.
- 2 Un programme basé sur une approche par profils de compétences devrait être retenu, car il permettrait de mieux répondre aux besoins des élèves.
- 3 Les pratiques enseignantes devraient être différenciées afin de tenir compte des caractéristiques et des besoins des élèves.
- 4 Les pratiques enseignantes devraient être contextualisées afin de répondre aux besoins communicatifs des élèves dans la vie quotidienne.
- 5 Les langues d'origine des élèves devraient être reconnues, valorisées et prises en compte dans l'enseignement-apprentissage du français.
- 6 Les enseignantes, enseignants devraient être soutenus afin de favoriser l'intégration des langues d'origine des élèves dans les situations d'enseignement comme dans le matériel.
- 7 Le déploiement de ressources visant à former les élèves à utiliser le numérique comme outil d'intégration sociale et comme outil pour soutenir leur apprentissage du français est essentiel.
- 8 Les compétences numériques devraient faire partie du futur programme-cadre gouvernemental en tant que compétences à développer et non seulement en tant qu'outils pour faciliter le développement des différentes compétences langagières en français.
- 9 L'intégration socioculturelle et socioprofessionnelle ne devrait pas être vue comme une conséquence ultérieure de la formation, mais devrait être un objectif du programme en soi.
- 10 Le futur programme-cadre gouvernemental devrait permettre une certaine flexibilité afin de rendre compte du profil d'entrée et des objectifs de sortie des élèves.

- 11 L'implantation du futur programme-cadre gouvernemental devrait être accompagnée d'un ensemble de matériels didactiques de base que les enseignantes, enseignants pourraient compléter avec d'autres matériels plus spécifiques également rendus disponibles.
- 12 Les matériels didactiques devraient être adaptés et spécifiques au contexte FIPA/d'alphafrancisation, autant sur le plan du contenu que de la présentation visuelle.
- 13 Les matériels didactiques existants et ceux qui seront développés pour le futur programme-cadre gouvernemental devraient être catégorisés et faciles à trouver.
- 14 Les procédures de classement devraient permettre d'établir un profil détaillé pour chaque élève, selon différents indicateurs.
- 15 L'évaluation sommative unique de fin de session devrait être revue à la faveur d'une évaluation continue qui reflète mieux le cheminement et les besoins des élèves.
- 16 Des outils d'évaluation devraient être développés afin de guider les enseignantes, enseignants et d'uniformiser les objectifs à atteindre, mais ces derniers devraient laisser une certaine latitude aux enseignantes, enseignants afin qu'ils puissent tenir compte de l'hétérogénéité des milieux.
- 17 L'offre de formation continue devrait comprendre des formations pour le personnel œuvrant auprès des personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie : ces formations devraient se distinguer de celles offertes aux acteurs de la francisation régulière et elles devraient porter précisément sur l'enseignement auprès des populations FIPA/en alphafrancisation.
- 18 Le futur programme-cadre gouvernemental devrait être accompagné d'outils de formation pour permettre au personnel œuvrant auprès des personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie de se l'approprier.

Section 2 : Constats et enjeux, justifications et pistes de mise en œuvre

Dans ce qui suit, nous reprenons les recommandations présentées précédemment, mais cette fois en les organisant par thème. Les neuf thèmes touchés dans nos travaux et les recommandations y étant associées sont les suivants :

- 2.1 Le futur programme-cadre gouvernemental d'enseignement du français aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie (Recommandations 1 et 2)
- 2.2 Les pratiques enseignantes (Recommandations 3 et 4)
- 2.3 Les langues d'origine des élèves (Recommandations 5 et 6)
- 2.4 Le numérique (Recommandations 7 et 8)
- 2.5 L'intégration sociale et les liens avec la communauté (Recommandations 9 et 10)
- 2.6 Le matériel didactique (Recommandations 11, 12 et 13)
- 2.7 Le classement (Recommandation 14)
- 2.8 L'évaluation des apprentissages (Recommandations 15 et 16)
- 2.9 La formation du personnel (Recommandations 17 et 18)

Pour chacun des thèmes, une synthèse conjointe des constats et des enjeux issus de nos collectes de données auprès des milieux (voir Rapports juin 2020 et juin 2021) est présentée. Les constats nous ont permis de mieux comprendre et de mieux connaître les réalités des milieux et, dans certains cas, de formuler des pistes concrètes de mise en œuvre. Quant aux enjeux, ils nous ont permis de mettre en lumière les défis auxquels sont confrontés les milieux. Ils ont ainsi représenté notre point de départ pour identifier les éléments devant faire état de

recommandations. Ensuite, nous reprenons les recommandations découlant de ces constats et enjeux, en nous assurant de proposer les justifications, largement fondées sur la littérature scientifique et sur des éléments qui ont émané des milieux, qui sous-tendent chacune de ces recommandations. Enfin, nous proposons, pour chacune des recommandations, des pistes de mise en œuvre pouvant orienter, de façon plus concrète, leur application.

2.1 Le futur programme-cadre gouvernemental d'enseignement du français¹ aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie²

Constats et enjeux dans les milieux visités

- Grand nombre d'enseignantes, enseignants interrogés ont indiqué que les **objectifs de la formation** sont imposés par les programmes d'études (programme du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration de 1998, programmes des centres de services scolaires ou programmes des centres d'enseignement) mais qu'elles, ils adaptent les objectifs et le programme selon le groupe et les caractéristiques des élèves.
- Plusieurs personnes interrogées ont fait état de la grande **hétérogénéité des apprenantes, apprenants** dans les classes. En effet, plusieurs classes FIPA/d'alphafrancisation regroupent des élèves dont les caractéristiques (langagières, scolaires, familiales, etc.) peuvent varier grandement, et dans certains contextes les élèves FIPA/d'alphafrancisation sont intégrés dans des classes de francisation régulière. Cette hétérogénéité semble être un grand défi pour toutes et tous dans le quotidien (plusieurs élèves ont aussi fait part de cela comme étant un

¹ Pour une discussion sur l'utilisation du terme *francisation*, voir Rapport mars 2020, p. 25.

² Alors que nous utilisons le terme *personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées (PIPSPA)* dans les travaux précédents, nous recommandons maintenant l'utilisation d'un terme qui montre une vision moins déficitaire de la situation de ces élèves au profit d'une vision tournée vers le processus de développement de la littératie (voir Ollerhead, 2012; Fortier *et al.*, 2021; Rapport mars 2020, p. 109).

aspect insatisfaisant de leur cours de français), en plus d'une préoccupation pour le programme à venir. De nombreuses personnes ont exprimé le souhait que le futur programme-cadre gouvernemental (désormais futur PCG) soit adaptable à divers contextes d'enseignement et aux différentes réalités (des régions, des apprenantes, apprenants, etc.).

- Le besoin d'avoir un programme posant des **balises claires**, qui ne varient pas entre un centre, une région ou un ministère et un autre, a été mentionné par certaines, certains, bien que cela leur semblait parfois incohérent avec la grande hétérogénéité dans les classes ainsi qu'entre les classes/centres/régions.
- Il est primordial, selon les intervenantes, intervenants, que l'élaboration d'un programme-cadre pour les élèves en apprentissage de la langue et de la littératie prenne compte des **besoins**, des **caractéristiques** (forces, difficultés, etc.) et du **rythme d'apprentissage** de ces élèves.
- Plusieurs élèves rencontrés ont mentionné que l'offre de services des cours de français était difficile à concilier avec les autres contraintes de leur vie quotidienne (p. ex., le calendrier des sessions des cours FIPA/d'alphafrancisation qui ne suit pas nécessairement le calendrier des centres de services scolaires des enfants).
- Certaines, certains intervenants ont proposé un programme qui permettrait l'élaboration de **profils d'élèves**. Ces profils pourraient être établis selon les compétences langagières et scolaires des élèves à leur entrée (celles, ceux qui, par exemple, possèdent déjà des compétences à l'oral en français et qui ont déjà appris à lire et à écrire dans une autre langue d'une part, et celles, ceux qui n'ont aucune compétence en français oral et à l'écrit dans une autre langue d'autre part) ou encore selon les objectifs des élèves à leur sortie (celles, ceux qui se destinent au marché du travail d'une part, et celles, ceux qui ne s'y destinent pas, notamment les élèves plus âgés, d'autre part). Cela permettrait d'avoir un programme qui offre de la

flexibilité, tant par rapport aux contenus, aux objectifs terminaux, et aux évaluations.

- Il a été mentionné de façon unanime que les **contenus** du futur PCG devraient être concrets et directement applicables à la vie quotidienne. Plusieurs ont aussi souligné que le futur PCG devrait présenter des contenus culturels ou de la vie citoyenne au Québec.
- Les participantes, participants qui n'apprécient pas les **programmes ou documents de référence** avec lesquels elles, ils travaillent indiquent surtout que cela est dû au fait que ces derniers ne sont pas adaptés ou sont trop complexes pour l'enseignement aux élèves en apprentissage de la langue et de la littératie et qu'ils sont incomplets, notamment en ce qui concerne la partie ciblant le développement de la littératie.
- Certaines personnes ont mentionné que le programme pour les élèves peu scolarisées, scolarisés ou peu alphabétisées, alphabétisés ne devrait pas être pensé ni structuré comme le **programme-cadre existant pour les personnes scolarisées** : un programme simple, flexible, adaptable, qui serait accompagné de diverses stratégies d'enseignement à mobiliser auprès de ces élèves, est à préconiser.
- Il a été relevé que les **compétences numériques** devraient faire partie du futur PCG, et qu'il serait nécessaire qu'elles soient en lien avec les compétences langagières (voir section Le numérique, p. 32).
- Il a été mentionné que le futur PCG devrait aussi tenir compte des **langues d'origine** des apprenantes, apprenants (voir section Les langues d'origine des élèves, p. 26).
- Plusieurs intervenantes, intervenants ont affirmé désirer un meilleur **arrimage entre l'intégration sociale des élèves et le futur PCG** (voir section L'intégration sociale et les liens avec la communauté, p. 38).

Recommandation 1

Les besoins réels des apprenantes, apprenants devraient être au cœur du futur programme-cadre gouvernemental et les contraintes administratives devraient s'y adapter.

Justifications de la recommandation

- Burns et Robert (2010) déplorent que plusieurs programmes pour les personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie (désormais PAIALeL) soient conçus de manière à ce que la gestion des parcours des apprenantes, apprenants soit simple d'un point de vue administratif (p. ex., avec des tests de classement, des tests de fin de niveaux, des contraintes imposées aux enseignantes, enseignants pour permettre le changement de niveau des élèves, des programmes s'étendant sur une durée restreinte). Ces **programmes conçus en fonction des besoins des administratrices, administrateurs** sont inmanquablement balisés selon une vision réductrice de l'apprentissage des langues et sont forcément peu adaptés aux différents défis que peut poser l'apprentissage d'une langue additionnelle à l'âge adulte, en contexte d'immigration (Burns et Robert, 2010; Lindberg et Sandwall, 2007).
- Pour qu'un programme arrive à proposer un maximum de retombées positives pour les personnes immigrantes, il est nécessaire qu'il n'impose pas (implicitement ou explicitement) un agenda identitaire ou politique aux nouvelles arrivantes, nouveaux arrivants : le seul agenda que devrait poursuivre un programme est celui de proposer un cadre permettant de répondre aux divers **besoins des personnes immigrantes** (voir Burns et Robert, 2010, dans Rapport mars 2020, p. 144).
- Tous les programmes et les cadres de référence consultés soulignent l'importance, pour les apprenantes, apprenants, de réaliser des **tâches authentiques dans des contextes signifiants** afin de répondre à leurs besoins quotidiens (voir Rapport mars 2019, p. 61). Ainsi, dans les

documents étudiés, un grand intérêt est accordé aux situations de la vie réelle et à l'utilisation de matériel authentique.

- La plupart des programmes et des cadres de référence consultés insistent sur l'importance de la **culture comme facteur d'intégration** dans la société d'accueil (voir Rapport mars 2019, p. 61). Dans cette optique, les tâches langagières sont souvent en lien avec l'intégration linguistique, certes, mais avec l'intégration socioculturelle plus largement.
- Wrigley (1993) indique que le **choix des orientations d'un programme** est influencé par différents facteurs, notamment par l'origine du financement, la disponibilité des ressources financières et technologiques, les préférences des enseignantes, enseignants et les intérêts des élèves. Les élèves, notamment, n'ont pas tous les mêmes besoins et objectifs, ont des conceptions de l'enseignement-apprentissage des langues qui sont propres à leur expérience, et une, un même élève peut avoir des préférences éducatives qui évoluent à différents moments de sa vie (voir Rapport mars 2020, p. 142-143).
- Afin de créer des **conditions gagnantes pour l'apprentissage**, un programme destiné aux PAIALeL doit être élaboré en étant au diapason avec les milieux fréquentés/voulant être fréquentés par les élèves (Burns et Roberts, 2010, voir Rapport mars 2020, p. 145).

Pistes de mise en œuvre

- La prise en compte des **besoins** et des **objectifs** des apprenantes, apprenants devrait être au cœur de l'élaboration du futur PCG. Cela devrait notamment se refléter par le choix des domaines d'action/de formation (p. ex., travail, habitation, vie personnelle, éducation, etc.) dans le programme.
- Les **contenus** mis de l'avant dans le programme devraient être concrets et significatifs pour les apprenantes, apprenants, en plus d'être directement

applicables à leur vie courante. Un programme structuré en fonction d'intentions de communications devrait être retenu (plutôt qu'un programme structuré en fonction d'éléments langagiers).

- Il serait important que le programme soit élaboré en lien avec la réalité des **milieux que les élèves fréquentent** ou sont susceptibles de fréquenter (p. ex., horaires de cours qui n'entrent pas en conflit avec l'horaire de l'école des enfants, connaissance des réalités et des attentes des milieux professionnels, etc.).

Recommandation 2

Un programme basé sur une approche par profils de compétences devrait être retenu, car il permettrait de mieux répondre aux besoins des élèves.

Justifications de la recommandation

- Avec l'intensité des migrations planétaires, la nécessité de proposer une **formation flexible et pertinente** pour les personnes immigrantes n'a jamais été aussi importante (Burns et Roberts, 2010). Dans ce contexte, il est primordial de créer des programmes flexibles (tant pour les enseignantes, enseignants que pour les apprenantes, apprenants), qui proposent diverses avenues permettant le développement de la langue (voir Rapport mars 2020, p. 143).
- Plusieurs cadres de référence consultés sont organisés par **compétences langagières** (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite). Pour chaque compétence, les différents éléments à acquérir sont présentés de façon progressive (voir Rapport mars 2020, p. 160).
- Au Québec, à la formation générale des jeunes, les programmes d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) du primaire et du

secondaire³, destinés aux élèves immigrantes, immigrants nouvellement arrivées, arrivés et inscrites, inscrits en classe d'accueil, sont organisés selon une **approche par profils de compétences langagières**. L'approche par profils de compétences langagières se différencie de l'approche par niveaux : on ne définit pas l'élève par un niveau, mais plutôt par un profil. Les programmes d'ILSS permettent de rendre compte de la progression individuelle de chaque élève dans chacune des compétences langagières et offrent ainsi un enseignement différencié dans un contexte très hétérogène qui n'est pas sans rappeler celui qui prévaut en enseignement aux personnes immigrantes adultes peu scolarisées ou peu alphabétisées. Cette approche, prenant en compte les caractéristiques et acquis des élèves de la classe d'accueil et respectant leur rythme d'apprentissage de la langue, permet de mieux répondre à leurs besoins langagiers.

Pistes de mise en œuvre

- Il serait nécessaire d'établir un **profil d'entrée** de chaque élève dans le programme (voir section Le classement, p. 51)
- Il serait important que le futur PCG se base sur une **structure flexible** qui permette aux élèves de cheminer de façon différenciée dans leurs apprentissages.
- Il serait souhaitable que le futur PCG soit élaboré sur la base d'une **approche par profils de compétences langagières** (la place des compétences numérique sera traitée dans la section Le numérique, p. 32). Le profil des élèves pourrait être établi à partir de leurs compétences en production orale (PO)/compréhension orale (CO)/production écrite (PÉ)/compréhension écrite (CÉ) (voir section Le classement, p. 51). Selon

³ Programme ILSS – primaire :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/francais-ilss.pdf

Programme ILSS – secondaire :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/5c-pfeq_intlingccolcocial_01.pdf

leur niveau de départ, les élèves progresseraient ensuite à leur rythme pendant leur parcours en FIPA/alphafrancisation au sein de différents paliers permettant d'apprécier le développement de ces quatre compétences (voir Rapport juin 2021, Annexes O et P et Annexe R, diapos 7-8; voir aussi les programmes d'ILSS). Le profil de chaque élève pourrait être établi à partir de descripteurs-types pour chacune de ces compétences, et ce pour des paliers différents (p. ex., paliers 1 à 5, pour les programmes d'ILSS), qui se traduiraient en descripteurs-types de plus en plus complexes. Ainsi, un élève en cours FIPA/d'alphafrancisation pourrait par exemple se situer, à son inscription, au palier 1 en PÉ, au palier 2 en CÉ et au palier 4 en PO et en CO. De plus, cette approche tiendrait compte du fait que ces compétences ne se développent pas nécessairement au même rythme : un, une élève pourrait, dans cette structure plus flexible, franchir par exemple, au cours d'une même session, deux paliers en PO mais rester au même palier en PÉ et en CÉ. Ainsi, les besoins hétérogènes des apprenantes, apprenants dans une même classe pourraient être pris en compte de façon plus personnalisée, et donc de façon plus adéquate.

2.2 Les pratiques enseignantes

Constats et enjeux dans les milieux visités

- L'**hétérogénéité** chez les apprenantes, apprenants (genre, âge, besoins, compétences langagières en français à l'oral et à l'écrit, compétences en littératie en LO, culture d'origine, expériences antérieures, intérêts, etc.) est omniprésente dans les milieux et représente un défi important pour le choix et la mise en œuvre des pratiques enseignantes.
- Les enseignantes, enseignants constatent que les élèves ont des besoins différents et qu'il est difficile de trouver le rythme d'apprentissage approprié pour toutes et tous en classe. À cet effet, la nécessité de faire de la **différenciation pédagogique** a également été nommée comme un défi important dans les milieux.
- Les **activités réalisées en classe** sont la plupart du temps liées à des situations d'utilisation de la langue dans la vie courante et à des thèmes concrets et connus des élèves. Les enseignantes, enseignants croient aussi qu'il est pertinent que les élèves pratiquent les intentions de communication en contexte, qu'elles, ils utilisent la langue à l'extérieur de la salle de classe et communiquent avec des locutrices, locuteurs natifs. Toutefois, l'organisation de sorties pédagogiques pour amener les élèves à vivre ces situations à l'extérieur de la classe semble complexe et, conséquemment, peu fréquente (voir section L'intégration sociale et les liens avec la communauté, p. 38). Dans leurs suggestions d'amélioration des cours, plusieurs élèves ont d'ailleurs mentionné qu'elles, ils aimeraient faire davantage de sorties à l'extérieur de leur centre et voir, en classe, encore plus de contenus axés sur la vie quotidienne.
- Les élèves ont surtout besoin de **communiquer en français à l'oral**. Afin de répondre à ce besoin, il a été rapporté que la proportion du temps accordé à l'enseignement de l'oral est généralement plus élevée que celle de l'enseignement de l'écrit. La conversation est d'ailleurs l'aspect de leur

cours FIPA/d'alphafrancisation que le plus grand nombre de groupes d'élèves ont mentionné comme étant utile dans la vie de tous les jours. Par ailleurs, certaines, certains ont suggéré que les cours devraient accorder une plus grande place à l'oral.

- Selon les enseignantes, enseignants, **les cours FIPA/d'alphafrancisation visent, à l'oral**, à permettre aux élèves de communiquer et de se débrouiller de manière autonome dans des situations de la vie quotidienne (p. ex., à l'école des enfants, dans les services publics (notamment les services de santé, au travail)), donc à les aider à développer un niveau de français oral suffisant pour s'intégrer.
- Certaines intervenantes, intervenants ont souligné le fait que plusieurs PAIALeL ne perçoivent pas nécessairement qu'elles ont besoin de développer leurs **compétences en littératie**; si elles ont vécu toute leur vie sans l'écrit dans leur langue d'origine, elles ont pu développer des ressources et des stratégies pour pallier ce manque.
- Selon les enseignantes, enseignants, **les cours FIPA/d'alphafrancisation visent, à l'écrit**, à permettre aux élèves de décoder et de produire de l'information simple, donc de développer un niveau de base, voire de survie (p. ex., lire des enseignes, comprendre et remplir des documents simples, naviguer sur Internet). Pour certaines apprenantes, apprenants, l'écrit de base sera nécessaire dans le cadre de leur (futur) travail
- **L'enseignement/apprentissage de la littératie** est réalisé de façon très diversifiée dans les milieux : pour certaines intervenantes, intervenants, les activités de littératie sont proposées aux élèves de façon contextualisée (p. ex., activités de reconnaissance globale de mots usuels et rencontrés quotidiennement par les élèves, écriture d'informations personnelles importantes (nom, adresse, etc.)), alors que pour d'autres, elles se concentrent surtout sur l'apprentissage des lettres, des syllabes, de mots ou de phrases.

- Plusieurs **modalités d'enseignement et d'organisation de classe** ont été répertoriées dans les milieux. Si l'enseignement se fait majoritairement en grand groupe, certaines activités sont parfois réalisées en petits groupes, ou individuellement. Des jumelages entre élèves plus forts et plus faibles sont aussi mis en œuvre dans certaines classes.
- Il a été constaté que les élèves ont souvent de la difficulté à s'organiser en classe et que le développement de **stratégies d'apprentissage** représente un défi pour elles, eux. L'enseignement de contenus visant à développer des compétences d'organisation et d'autres stratégies d'apprentissage est aussi mis de l'avant par plusieurs enseignantes, enseignants.

Recommandation 3

Les pratiques enseignantes devraient être différenciées afin de tenir compte des caractéristiques et des besoins des élèves.

Justification de la recommandation

- Les PAIALeL ont une **réalité particulière** qui diffère de celle d'apprenantes, apprenants scolarisés; il est primordial d'en tenir compte dans les pratiques enseignantes (Gunn, 2003; Benseman *et al.*, 2005; Colliander *et al.*, 2018). Dans une classe, les élèves ont des parcours de vie et une expérience scolaire qui diffèrent, ils ont des compétences langagières diverses ainsi que des besoins et des objectifs qui varient. Il est donc pertinent et nécessaire de bien observer les élèves et de tenter de mieux les comprendre selon ces différents aspects afin d'être en mesure de les aider de façon personnalisée (Wall, 2015; Molina Dominguez, 2007). Cela s'avère particulièrement pertinent dans le but de documenter les caractéristiques de chaque élève et d'établir leur profil de compétences.
- Dans le contexte hétérogène d'enseignement aux PAIALeL, la **différenciation des pratiques pédagogiques** peut être mise en place afin de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves; il serait hasardeux de

tenter de souhaiter trouver et mettre en place une recette qui convient à toutes et à tous. Il semblerait ainsi problématique de chercher à amener les élèves à un niveau prédéterminé par un programme, parce que cette formule *one size fits all* présupposerait que les élèves ont des besoins similaires, ce qui n'est vraisemblablement pas le cas.

- Il est important que les acteurs scolaires œuvrant auprès des PAIALeL soient sensibles au fait que l'apprentissage de la langue n'est pas toujours la priorité de ces apprenantes, apprenants (Colliander *et al.*, 2018). Ainsi, il est nécessaire, pour les enseignantes, enseignants, de faire preuve d'ouverture envers les **besoins réels des apprenantes, apprenants**.
- Il est fondamental de miser sur les différentes **forces des élèves** et de les valoriser, et non de travailler selon une approche déficitaire (Vinogradov, 2008). À ce sujet, l'oral est souvent une force des élèves et les connexions avec l'écrit seront davantage possibles en partant de l'oral (*Ibid.*).
- Les élèves en apprentissage de la langue et de la littérature n'ont pas nécessairement autant de **stratégies d'apprentissage** que les élèves scolarisées, scolarisés; il s'avère donc particulièrement important de développer les stratégies d'apprentissage dans le contexte d'enseignement aux PAIALeL (DeCapua et Marshall, 2015). Il est aussi nécessaire d'enseigner explicitement (Tranza et Sunderland, 2009; Vinogradov, 2008) ou implicitement (Laberge, 2020) ces stratégies.
- Les **approches** qui permettent aux apprenantes, apprenants d'être actifs, engagés et impliqués dans leur apprentissage de la langue, en fonction de leurs besoins et de leur réalité, sont à privilégier (p. ex., Kurvers *et al.*, 2010 et Vinogradov, 2008; voir Rapport mars 2020, p. 78-79).
- Il est nécessaire de varier les **modalités d'enseignement** pour tenir compte des caractéristiques et des besoins des élèves. À cet effet, Vinogradov (2008) recommande l'utilisation de modalités d'enseignement différentes pour offrir aux apprenantes, apprenants plusieurs façons d'apprendre et d'utiliser la langue (voir Rapport mars 2020, p. 79).

- Les caractéristiques des élèves en apprentissage de la langue et de la littératie entraînent un important besoin de **répétition** en classe, tant sur le plan de la tâche que du contenu. Cela rend l'enseignement plus prévisible, et les apprenantes, apprenants comprennent ainsi mieux ce qui est attendu (Vinogradov, 2008). En effet, ayant peu d'expérience scolaire, les apprenantes, apprenants se fient à la routine qui les aide à comprendre la tâche demandée (Park, 2014), ce qui est susceptible d'améliorer leur confiance en elles, eux en situation de classe (Vinogradov, 2008).

Pistes de mise en œuvre

- Il semblerait prometteur de mettre en place des **pratiques de différenciation pédagogique** qui tiennent compte de la réalité des élèves (parcours de vie, expérience scolaire, besoins, objectifs, compétences existantes, etc.). Notamment, les élèves fortes, forts pourraient être sollicités comme modèles, ou comme « mini-profs », pour aider leurs pairs. Ce faisant, les élèves pourraient travailler selon différents degrés d'autonomie.
- Compte tenu de la grande hétérogénéité qui caractérise les classes FIPA/d'alphafrancisation, il serait judicieux d'établir le **profil de compétences** (selon les paliers en PO/CO/PÉ/CÉ) de chaque élève (voir section Le futur programme-cadre gouvernemental d'enseignement du français aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie, p. 9), et d'ajuster les pratiques enseignantes en fonction du profil des élèves dans la classe.
- Les pratiques enseignantes devraient être mises de l'avant selon la **progression des apprentissages** des élèves dans les différentes compétences, au sein des différents paliers (voir section Le futur programme-cadre gouvernemental d'enseignement du français aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie, p. 9). Une progression des apprentissages réaliste ainsi que le

respect des limites des élèves et de leur rythme d'apprentissage seraient à préconiser.

- Il serait judicieux de travailler à partir des **compétences langagières existantes** et des **talents** des élèves (p. ex., musique, cuisine, couture) afin de les valoriser dans leur processus d'apprentissage.
- Il serait important de prendre en compte la **littératie orale** des apprenantes, apprenants et de faire des liens avec les mots écrits. Les connaissances et les compétences antérieures des élèves permettraient de soutenir l'introduction de l'écrit.
- Des **modalités d'enseignement** variées devraient être utilisées avec les élèves (travail en grand groupe, en petit groupe, en dyade, individuel).
- Il serait primordial de favoriser la **répétition** du contenu et des tâches proposées aux apprenantes, apprenants, par exemple en utilisant des routines dans les activités et les interactions.
- Il serait primordial d'inclure des **stratégies d'apprentissage** dans les pratiques enseignantes, en les explicitant et les modélisant.

Recommandation 4

Les pratiques enseignantes devraient être contextualisées afin de répondre aux besoins communicatifs des élèves dans la vie quotidienne.

Justification de la recommandation

- La mise en place de **pratiques d'enseignement signifiantes et contextualisées** est particulièrement importante en œuvrant auprès des PAIALeL (DeCapua et Marshall, 2011, 2015). Les situations authentiques, qui reflètent des situations que les PAIALeL peuvent vivre au quotidien, sont ainsi à privilégier (Benseman *et al.*, 2005). Ancrer les pratiques d'enseignement dans la vie réelle et ses contextes authentiques sera nécessaire pour permettre aux apprenantes, apprenants de faire des liens

utiles et pertinents entre ce qui est enseigné/appris dans les cours et la langue qu'elles, ils entendent/utilisent à l'extérieur de la classe, dans leur vie quotidienne (Condelli, 2004) (voir Rapport mars 2020, p. 78-83).

- La première nécessité de ces apprenantes, apprenants est de **communiquer oralement** dans des situations concrètes de la vie de tous les jours; elles, ils cherchent des résultats à court terme pour pouvoir se débrouiller à l'oral dans la vie quotidienne. Ainsi, pour répondre aux besoins des apprenantes, apprenants au quotidien, les interventions pédagogiques à l'oral doivent occuper une place importante (Mathews-Aydinli, 2008; Vinogradov et Bigelow, 2010), et les activités communicatives permettant des interactions orales entre apprenantes, apprenants sont à privilégier (Condelli, 2004; Benseman *et al.*, 2005; Molina Dominguez, 2007).
- Les **compétences à lire et à écrire** pourront être introduites peu à peu en les combinant à des pratiques d'enseignement de l'oral (DeCapua et Marshall, 2015), d'autant plus que certaines compétences à l'oral seraient nécessaires dans le développement de l'écrit en général et de la lecture en particulier (Tranza et Sunderland, 2009). En ce sens, l'apprentissage de l'oral constitue le premier pas indispensable pour l'alphabétisation dans la langue cible (Molina Dominguez, 2007; Villalba et Hernandez, 2000), et de fortes compétences à l'oral sont susceptibles de paver la voie au développement de la littératie en langue seconde (Vinogradov et Bigelow, 2010).
- La **littératie** doit être présentée comme une pratique sociale de communication qui se base sur les besoins de l'apprenante, apprenant et ses intentions d'utilisation (Cheffy, 2011). En ce sens, la compétence en lecture et en écriture ne commence pas avec la connaissance et la maîtrise de l'alphabet : les pratiques d'enseignement de la littératie doivent être accompagnées d'images, de concepts, de mots qui sont déjà familiers pour les apprenantes, apprenants plutôt que de présenter l'alphabet de façon décontextualisée (Vinogradov, 2008; voir Rapport mars 2020, p. 105).

Pistes de mise en œuvre

- Il serait nécessaire de privilégier les **pratiques enseignantes significantes** se basant sur l'expérience personnelle des apprenantes, apprenants et sur les contextes qu'ils connaissent. Par exemple, l'approche *Tout-Partie-Tout*, qui part d'un thème qui est important, intéressant et familier pour les élèves, est à préconiser (voir Rapport juin 2021, Annexes C.1 à C.4).
- Il serait primordial que les contenus enseignés soient contextualisés afin de faire écho à la réalité et aux besoins des élèves. La **contextualisation des apprentissages** pourrait notamment se réaliser en mettant en place des activités qui partent du vécu et des besoins des apprenantes, apprenants (Vinogradov, 2008). Entre autres, à l'écrit, il serait préférable de partir des besoins des élèves (reconnaitre globalement des mots courants) plutôt que de présenter la langue de façon décontextualisée (p. ex., en apprenant l'alphabet dès le début de la scolarisation).
- Il serait important de privilégier les **pratiques enseignantes à l'oral** afin de répondre aux besoins communicatifs prioritaires des élèves dans la vie courante.
- Il serait prometteur que les pratiques enseignantes mettent l'accent sur les **utilisations possibles de la langue à l'extérieur de la classe**, notamment en favorisant les possibilités de contact avec des locuteurs natifs (p. ex., jumelages, visites en classe, sorties pédagogiques) et les opportunités de travail bénévole (p. ex., aider avec des activités dans une école, aider dans la cuisine d'un restaurant, travailler dans un hôpital, etc.) (voir section L'intégration sociale et les liens avec la communauté, p. 38), ou encore en utilisant du matériel authentique (voir section Le matériel, p. 44).

2.3 Les langues d'origine des élèves

Constats et enjeux dans les milieux visités

- Selon plusieurs, le simple fait de mentionner, dans un programme, que les élèves doivent développer une **compétence interculturelle** semblerait insuffisant pour que soient réellement valorisées leurs langues d'origine (désormais LO)⁴.
- Les LO sont permises en classe par l'enseignante, l'enseignant pour diverses raisons liées à la **dimension affective** : permettre aux élèves de trouver du réconfort dans une langue qu'elles, ils connaissent bien, montrer de l'intérêt envers le bagage langagier et culturel des élèves, légitimer le bagage langagier et culturel des élèves, illustrer les défis inhérents à l'apprentissage d'une langue additionnelle (p. ex., l'enseignante, l'enseignant cherche à prononcer des phonèmes ou des mots en arabe pour montrer que c'est difficile pour lui aussi) ou encore motiver les élèves par la fierté.
- Les LO sont utilisées en classe pour diverses raisons liées au **développement cognitif, métacognitif et langagier** : comparer et contraster des phénomènes lexicaux ou grammaticaux, faire des liens et encourager les transferts entre les LO et le français (phonèmes communs, alphabet latin, féminin/masculin, règles d'accord, syntaxe, écriture de gauche à droite, etc.).
- Le recours aux LO est aussi mobilisé dans l'enseignement de **nouveaux mots de vocabulaire**, où les enseignantes vont présenter un support visuel (p. ex., une image) et demander aux élèves comment se dit ou comment s'écrit, dans leur(s) LO, le mot auquel ce support visuel fait référence. Les enseignantes, enseignants recourent également aux LO pour faciliter la compréhension de concepts plus abstraits (p. ex., le temps : avant,

⁴ Par l'utilisation du terme *langues d'origine*, nous référons à tout le répertoire langagier des élèves, c'est-à-dire aux langues qui ont été apprises durant l'enfance ou plus tard.

pendant, après) pour lesquels il est plus difficile de travailler à partir d'images.

- Plusieurs élèves ont émis le **souhait** de pouvoir recourir à leur(s) LO et d'avoir accès à des interprètes dans leur(s) LO ou à des animatrices, animateurs bilingues pour soutenir leurs apprentissages en français
- Les **activités** qui comprennent les LO des élèves sont souvent spontanées, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas nécessairement planifiées pour inclure les LO. Le recours aux LO apparaît le plus souvent comme une stratégie de dépannage et non comme un outil d'enseignement-apprentissage.
- Les enseignantes, enseignants ont remarqué que l'utilisation des LO peut favoriser l'**entraide** chez les élèves.
- Certains **obstacles** à l'utilisation des LO en classe persistent. D'abord, les règlements, qui, s'appuyant sur la croyance voulant que seule l'immersion complète soit réellement efficace pour apprendre une autre langue, prescrivent l'usage unique du français, et ont un effet dissuasif sur les enseignantes. De plus, même lorsque le règlement le permet, les enseignantes, enseignants ne savent pas nécessairement comment s'y prendre pour intégrer les LO dans la classe. Ils manquent de formation à ce sujet et des notions de base sur les LO des élèves leur semblent nécessaires. Les enseignantes, enseignants n'ont pas non plus les ressources pédagogiques adéquates pour proposer des activités en lien avec les LO.
- La recherche d'**équilibre** entre les LO et le français et le besoin d'encadrement des enseignantes, enseignants à ce sujet préoccupe les intervenantes, intervenants des cours FIPA/d'alphafrancisation.
- Les intervenantes, intervenants sont également préoccupés par le principe d'**équité**: il est effectivement important pour eux que toutes, tous les élèves puissent s'exprimer dans leurs LO (et non pas seulement les locutrices, locuteurs des LO majoritaires de la classe). Cette préoccupation est

également partagée par les élèves. À cet effet, il semble qu'il soit souvent plus simple d'interdire toutes les langues autres que le français dans la classe.

- À l'extérieur de la classe, il arrive que les LO soient utilisées pour diverses raisons liées à la **communication et à l'intercompréhension** : faciliter et accélérer la compréhension d'explications ou de consignes en classe ou à l'extérieur de la classe (p. ex., en recourant à des interprètes ou à des élèves plus avancées, avancés pour expliquer des consignes administratives ou des règles de classe), permettre l'accès à des services psychosociaux (p. ex., recherche de logement, réception ou envoi de documents officiels, complétion de formulaires divers, etc.) ou encore faciliter la communication lors de situations plus problématiques (p. ex., absentéisme, retards répétés, etc.)

Recommandation 5

Les langues d'origine des élèves devraient être reconnues, valorisées et prises en compte dans l'enseignement-apprentissage du français.

Justification de la recommandation

- Le recours aux LO des élèves comme soutien à l'apprentissage d'une langue additionnelle permet des gains importants liés à la **motivation** des élèves (Klein et Martohardjono, 2015). De la même manière, les intervenantes, intervenants rencontrés ont remarqué que les élèves trouvent du réconfort dans l'utilisation de leurs LO. Selon ces intervenantes, intervenants, le recours aux LO entraîne également un sentiment de fierté et d'efficacité chez les élèves.
- La prise en compte de la diversité linguistique en classe peut avoir des effets positifs pour l'**intégration** et la **socialisation** des élèves (Laimer et Wurzenrainer, 2017; Kreeft-Peyton, 2012). La reconnaissance et la prise en compte des répertoires linguistiques des élèves permet entre autres de

créer une attitude positive face à son propre répertoire de langues et aux langues des autres tout en témoignant de l'intérêt des enseignantes, enseignants envers les LO des élèves (voir Rapport mars 2020, p. 86).

- Les enseignantes, enseignants jugent qu'il est essentiel que les **balises ou les orientations** que prendra le futur PCG au regard des LO tiennent compte de la liberté pédagogique des enseignantes, enseignants en intégrant des valeurs de souplesse et de flexibilité. À cet effet, elles, ils remettent en question la règle souvent appliquée dans les centres de francisation qui veut que les élèves et le personnel soient réduits à l'utilisation unique du français, en tout temps.

Pistes de mise en œuvre

- Lors des **journées d'accueil** des nouvelles, nouveaux élèves, il serait intéressant d'inviter des élèves plus avancées, avancés dans leur parcours à venir présenter les règlements du centre ou de la classe, en LO. En plus de permettre une meilleure communication, cette présentation pourrait être rassurante pour les nouvelles, nouveaux élèves. La présence d'élèves plus avancées, avancés serait aussi profitable tout au long du parcours FIPA/d'alphafrancisation, avec une présence plus soutenue dans les débuts.
- Des services d'**accompagnement** ou de **tutorat** dans les LO en présence pourraient être fournis par des organismes communautaires ou même par des élèves du centre ou par le personnel du centre qui partagent des LO avec les élèves.
- Les **matériels didactiques** qui seront proposés pour accompagner le futur PCG devraient permettre de légitimer et d'explorer l'utilisation des LO et ils devaient être significatifs pour les élèves (voir p. ex., les ressources disponibles sur le site d'ÉLODiL - <https://www.elodil.umontreal.ca>).

- Il serait judicieux d'envisager le déploiement de **ressources humaines** pour soutenir les enseignantes, enseignants dans l'intégration des LO des élèves (p. ex., des animatrices ou animateurs bilingues). Les élèves pourraient également profiter directement de la présence de personnes bilingues, en particulier en début de parcours.
- La **règle d'utilisation unique du français** dans plusieurs centres d'enseignement devrait être repensée à la faveur d'une plus grande place aux langues parlées par les élèves de ne manière à ne pas se priver des avantages pédagogiques liés à l'utilisation des autres langues connues.

Recommandation 6

Les enseignantes, enseignants devraient être soutenus afin de favoriser l'intégration des langues d'origine des élèves dans les situations d'enseignement comme dans le matériel.

Justification de la recommandation

- L'utilisation des LO des élèves pour **clarifier** certains éléments vus en classe serait significativement corrélée au progrès en lecture et en écriture dans la langue-cible (Kurvers, 2015) : dans les classes où les enseignantes, enseignants utilisent les LO pour clarifier et expliquer (p. ex., expliquer des concepts, donner des consignes), le développement en compréhension écrite et en interaction orale est plus rapide (Condelli, 2004).
- Même si les élèves ont des compétences limitées en littératie dans leurs LO, elles, ils peuvent profiter du recours aux connaissances, aux expériences et aux habiletés qu'elle, ils possèdent déjà (Kreeft-Peyton, 2012). Les **transferts** de la LO vers la langue d'apprentissage pourraient même compenser le peu de scolarisation des élèves lors de certaines tâches langagières (Craats, 2011; voir Rapport mars 2020, p. 85).

- Les **interactions** entre apprenantes, apprenants pour s'aider lors des tâches de lecture sont bénéfiques, notamment puisque les meilleures, meilleurs fournissent un modèle accessible aux moins performantes, performants (Burt *et al.*, 2008).

Pistes de mise en œuvre

- Il serait important que le **futur PCG** propose différentes avenues pour prendre en compte les LO des élèves. Il serait notamment possible d'intégrer les LO avec les stratégies d'apprentissage, dans l'idée que les LO peuvent être des outils au service de l'apprentissage du français. Il serait également bénéfique d'intégrer les LO directement dans les contenus ou dans le matériel didactique.
- Lorsqu'une LO entraîne des **difficultés** particulières chez ses locutrices, locuteurs (p. ex., la prononciation d'un son en français qui n'existe pas dans la LO), il pourrait être prometteur de regrouper les élèves par LO en émettant l'hypothèse qu'elles, ils seront confrontés aux mêmes difficultés. De cette façon, un soutien particulier de l'enseignante, l'enseignant, en fonction de ces difficultés spécifiques à la LO, pourrait être offert.
- L'embauche d'**assistantes, assistants bilingues** constituerait une option à privilégier afin de favoriser l'apprentissage de la langue-cible. Ces personnes bilingues pourraient accompagner les élèves en faisant, par exemple, des ponts entre les langues des élèves et le français, en plus de pouvoir clarifier ou expliquer des consignes, des concepts, etc., au besoin.
- Il serait important de **valoriser** les LO des apprenantes, apprenants, et de les inciter à continuer de les apprendre. Par exemple, un enseignement de l'entrée dans l'écrit dans la LO pourrait être offert parallèlement à l'apprentissage du français (voir Rapport mars 2020, p. 86).

2.4 Le numérique

Constats et enjeux dans les milieux visités

- Les PAIALeL ont pour la plupart de l'**expérience avec le numérique**; la majorité des élèves rencontrées, rencontrés ont en effet affirmé utiliser le téléphone cellulaire. Dans une moindre mesure, des élèves ont également mentionné utiliser la tablette et l'ordinateur portable ou de bureau. Cependant, selon les intervenantes, intervenants rencontrés, les usages personnels des élèves ne sont pas garants de succès dans le développement des compétences nécessaires à l'apprentissage du français par le numérique.
- Les élèves qui font **utilisation des outils numériques** le font notamment pour communiquer et se connecter aux réseaux sociaux, pour s'informer, pour se servir d'outils de traduction, pour faire des appels, pour réaliser des activités en lien avec leur apprentissage du français, pour planifier leurs déplacements, pour prendre des photos, pour faire des achats, pour visionner des films ou pour jouer à des jeux. Même si certaines, certains élèves réussissent à effectuer des tâches liées aux usages personnels sur des supports numériques, les enseignantes, enseignants considèrent tout de même que les compétences numériques des élèves sont limitées.
- L'**accès des élèves au numérique** est inégal : certaines, certains élèves ont déclaré ne pas posséder/utiliser de téléphone cellulaire, d'ordinateur, ou de tablette numérique. Il semble donc que la possession/l'usage d'outils numériques ne soit pas uniformément répandue dans la vie personnelle des élèves. Pour pallier ces inégalités, certains centres offrant des cours FIPA/d'alphafrancisation proposent un système de prêt/d'emprunt qui permet aux élèves d'apporter une tablette à la maison.
- Les enseignantes, enseignants utilisent le numérique dans leur enseignement du français, mais peu accompagnent les élèves à développer leurs compétences numériques. Les raisons principalement

- évoquées par les enseignantes, enseignants pour expliquer le peu d'**accompagnement proposé aux élèves** sont les difficultés d'accès (certaines intervenantes, intervenants ont exprimé le besoin d'avoir accès à des laboratoires ou à davantage d'outils numériques), le manque de temps, et le manque de soutien dans la régulation du numérique en classe.
- Les intervenantes, intervenants ont dit que les technologies numériques étaient essentielles à la vie en société au Québec et que comme les cours de français visaient l'intégration sociale, il était très important que les élèves arrivent à se débrouiller avec le **numérique dans leur vie quotidienne** (p. ex., pour payer des factures, pour envoyer et recevoir des courriels, etc.). Il faut également former les élèves à utiliser le numérique comme outil pour soutenir leur apprentissage du français.
 - Les intervenantes, intervenants ont également souligné que les élèves développent un fort **sentiment de compétence** lorsqu'elles, ils utilisent le numérique : elles, ils se sentent compétents, capables et fiers d'utiliser le numérique.
 - Les compétences numériques sont étroitement liées aux **compétences en littératie** : pour naviguer dans un univers numérique, il faut par exemple que les élèves puissent faire le lien entre un symbole et une image et qu'elles, ils sachent que le français se lit de gauche à droite, etc. (voir Rapport juin 2021, p. 69).
 - Les élèves FIPA/d'alphafrancisation rencontrent d'autres **défis** qui leur sont propres dans l'utilisation du numérique :
 - Le **peu de repères ou d'intuitions numériques** : il ne faut rien tenir pour acquis concernant la familiarité des élèves avec les boutons et les symboles les plus communs (p. ex., la flèche vers le bas pour télécharger, le X pour fermer un document, etc.). De plus, les élèves n'ont souvent aucune stratégie de dépannage lorsque la manipulation qu'elles, ils tentent ne fonctionne pas comme prévu (p. ex., ouvrir et fermer une application, redémarrer l'ordinateur, etc.).

- Le **manque de motricité fine** : la manipulation de la souris peut être difficile et les manipulations comme le déroulement d'une page (*scroll*) peuvent être ardues pour les élèves

Recommandation 7

Le déploiement de ressources visant à former les élèves à utiliser le numérique comme outil d'intégration sociale et comme outil pour soutenir leur apprentissage du français est essentiel.

Justification de la recommandation

- L'utilisation du numérique par les personnes migrantes (PAIALeL ou non) apparaît comme une condition essentielle à leur pleine **participation à la société d'accueil** (Codagnone et Kluzer, 2011).
- L'**utilisation du téléphone cellulaire** offre la possibilité aux personnes migrantes qui apprennent la langue de leur milieu d'accueil de prolonger les apprentissages à l'extérieur de la classe, en tout temps et en tout lieu, et il permet également d'apprendre par courtes périodes, par exemple en écoutant un livre audio pendant 15 minutes lors d'un trajet d'autobus (Anspear et City of London, 2010; Craats et Young-Scholten, 2015; Kukulska-Hulmes *et al.*, 2017). Il contribue également à renforcer l'autonomie des nouvelles arrivantes, nouveaux arrivants ainsi que leur confiance dans l'utilisation de la langue cible (Anspear et City of London, 2010). Enfin, l'utilisation du cellulaire pour l'apprentissage de la langue cible permet aux élèves de mobiliser de nouvelles stratégies d'apprentissage, par exemple en apprenant de manière collaborative avec d'autres membres de leur famille (Kukulska-Hulmes *et al.*, 2017).
- Selon les intervenantes, intervenants rencontrés, le numérique permet de rendre l'**enseignement** plus dynamique, donc possiblement plus motivant pour les élèves (p. ex., Kahoot!), et de faciliter la gestion de la classe multiniveau car il est possible de mettre en place un enseignement différencié selon le niveau des élèves. L'autonomie peut être renforcée

(Anspear et City of London, 2010), la rétroaction est instantanée (voir Craats et Young-Scholten, 2015), l'approche kinesthésique permet de solliciter plusieurs sens et les stratégies d'apprentissage et les façons d'apprendre peuvent être variées et mieux répondre aux besoins de toutes, tous les élèves (Kukulska-Hulmes *et al.*, 2017).

Pistes de mise en œuvre

- Il serait profitable de **mettre en lien** ce que les élèves font déjà avec le numérique (usages sociaux) et ce qu'on pourrait leur demander de faire (usages éducatifs). À ce sujet, l'utilisation de plateformes telles que Messenger, Facebook ou WhatsApp apparaît comme une piste prometteuse, puisque la plupart des élèves savent déjà comment les utiliser.
- Il semblerait qu'on puisse miser sur l'utilisation de l'**appareil photo du téléphone** pour diverses tâches, comme illustrer du vocabulaire (p. ex., on demande aux élèves de prendre des photos d'objets qui illustrent les prépositions de lieu, comme *sur la table*, *sous la table*, etc.) ou des lieux de leur quotidien (p. ex., ma banque, ma pharmacie, etc.).
- Des **stratégies** liées aux compétences numériques devraient être enseignées aux élèves, mais encore faudrait-il que les enseignantes, enseignants soient formés pour les enseigner. Notons par exemple l'utilisation des favoris pour la récupération rapide de pages web, la mise en place de systèmes de rotation des élèves sur les appareils numériques, la formation d'équipes ou de dyades pour réaliser des tâches numériques, etc. (voir Rapport juin 2021, p. 70).
- Les outils numériques disponibles pour les élèves devraient présenter les **caractéristiques** suivantes :
 - les manipulations devraient être simples, similaires d'un thème à l'autre, et présenter une progression dans la complexité (p. ex., cliquer avant de cliquer-glisser);

- les premières tâches à réaliser à l'ordinateur ou sur la tablette devraient être très faciles et elles devraient être liées à l'utilisation de l'outil numérique et non à l'apprentissage de la langue;
 - les tâches devraient répondre aux besoins immédiats des élèves et être adaptées à leur niveau, pour pouvoir être réalisées en autonomie;
 - ils devraient être accessibles sans que les élèves aient à créer un compte ou à s'y connecter;
 - la rétroaction corrective devrait être instantanée lors des exercices (et non pas à la fin d'une série de questions, par exemple);
 - l'interface ne devrait pas être trop chargée et la plateforme utilisée devrait être parlante visuellement et proposer des icônes plutôt que du texte.
- Des **outils numériques** pourraient être développés pour répondre aux besoins des enseignantes, enseignants, notamment un lexique visuel pour le vocabulaire à l'étude dans les cours FIPA/d'alphafrancisation et une application qui permettrait aux élèves de pratiquer la prononciation (voir Rapport juin 2021, p. 77).

Recommandation 8

Les compétences numériques devraient faire partie du futur programme-cadre gouvernemental en tant que compétences à développer et non seulement en tant qu'outils pour faciliter le développement des différentes compétences langagières en français.

Justification de la recommandation

- Les intervenantes, intervenants rencontrés ont mentionné à maintes reprises qu'elles, ils avaient besoin d'**encadrement** concernant le développement des compétences numériques des élèves.
- Il est recommandé de considérer les bagages éducatifs, culturels et numériques des personnes immigrantes lors du **développement d'une intervention** qui les vise spécifiquement, pour mieux répondre aux besoins

et aux profils diversifiés qui caractérisent cette population (Kukulska-Hulmes *et al.*, 2017; voir Rapport mars 2020, p. 137).

Pistes de mise en œuvre

- Il serait nécessaire que **les compétences numériques et les compétences langagières soient en lien**: sans chercher à développer les deux en même temps, l'introduction d'une nouvelle manipulation numérique pourrait, par exemple, se faire en révisant certains mots de vocabulaire. Ainsi, dans le futur PCG, les compétences numériques (p. ex., la manipulation « cliquer ») pourraient être séparées des compétences langagières, mais elles pourraient être liées à celles-ci dans le matériel (p. ex., en demandant de cliquer sur des images associées au vocabulaire à l'étude).
- Le programme devrait s'intéresser aux **utilisations numériques de la vie quotidienne** (p. ex., se connecter à un compte, se créer une adresse courriel, etc.).
- Pour l'atteinte des objectifs en matière de compétences numériques, il faudrait proposer aux élèves des **tâches** dont la complexité augmente progressivement : le niveau de soutien nécessaire à la réalisation de la tâche pourrait être considéré comme étant un bon indice pour savoir quand passer à autre chose.
- Il faudrait tenir compte du fait que toutes les PAIALeL n'ont pas les mêmes compétences numériques lorsqu'elles arrivent en classe et que conséquemment, le futur PCG devrait permettre une certaine **flexibilité** pour répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves.
- Il serait judicieux que les activités/tâches/exercices soient accompagnés de **stratégies** ou de **pratiques gagnantes** que les enseignantes, enseignants peuvent mettre en place dans l'enseignement des compétences numériques.

2.5 L'intégration sociale et les liens avec la communauté

Constats et enjeux dans les milieux visités

- La **vision des élèves de leurs cours de français** est à l'effet que ces derniers représentent une façon de pouvoir répondre à certains besoins associés à la vie au Québec tels que la recherche d'emploi et la communication dans la vie quotidienne.
- L'**objectif des cours, selon des intervenantes, intervenants** rencontrés, reste le développement langagier (en spécifiant qu'on souhaite que les élèves puissent se débrouiller dans la vie quotidienne). Certaines, certains ont néanmoins nommé des objectifs associés spécifiquement à l'intégration socioculturelle et socioprofessionnelle comme objectif des cours.
- La **réussite de l'intégration des élèves, selon les intervenantes, intervenants** rencontrés, est le plus souvent évaluée en fonction du niveau de français atteint au terme de la formation. Ainsi, lorsqu'un élève n'atteint pas un niveau « suffisant » en français, plusieurs jugent l'intégration très négativement alors que pour les élèves ayant développé des compétences lui permettant de « se débrouiller » dans la vie quotidienne, on juge que l'intégration est réussie.
- L'**organisation de sorties ou d'activités à l'extérieur des centres** est souvent compliquée, voire interdite dans certains milieux : les problèmes logistiques (notamment le transport) et financiers (absence de budget) s'ajoutent aux problèmes administratifs (il a surtout ici été question des conseillères, conseillers pédagogiques (désormais CP) du MIFI qui ne facilitent pas ce genre d'initiatives). Cela limite grandement les possibilités de contact entre les élèves et les communautés.
- La **disponibilité (physique et psychologique) des apprenantes, apprenants**, est très variable, surtout à leur arrivée en sol québécois.

L'apprentissage du français mis au cœur de la formation dès le début des cours est parfois trop brutal.

- À l'autre bout de la formation, le **passage des classes FIPA/d'alphafrancisation au monde du travail** (ou à d'autres suites) n'est pas suffisamment encadré; les intervenantes, intervenants mentionnent qu'ils ont l'impression de laisser tomber leurs élèves après la fin de leur parcours d'apprentissage en classe.
- Le problème du **niveau à atteindre pour obtenir la citoyenneté** (niveau 4) est revenu souvent : toutes, tous ceux qui en ont parlé s'entendent à l'effet qu'une solution pour faciliter l'accès des élèves à la citoyenneté doit être pensée.
- Plusieurs se questionnent sur la **prise en charge des objectifs d'intégration**: sur les épaules de qui cela devrait-il reposer? Les enseignantes, enseignants, les animatrices, animateurs, les responsables de centre, les organismes externes?

Recommandation 9

L'intégration socioculturelle et socioprofessionnelle ne devrait pas être vue comme une conséquence ultérieure de la formation, mais devrait être un objectif du programme en soi.

Justification de la recommandation

- Lier l'apprentissage réalisé en classe à des **opportunités de pratique à l'extérieur de la classe** permet d'augmenter les contacts avec la langue, d'apprendre à oser parler, et, ultimement, vise l'intégration des apprenantes, apprenants dans la société d'accueil (Cauteren et Vleminckx, 2009).
- Pulinx et Avermaet (2017) ont observé, en Belgique, que les apprenantes, apprenants, ont très peu de contacts avec des locutrices, locuteurs de la

langue cible à l'extérieur de la classe. Ils considèrent ainsi qu'il n'est pas possible de montrer que les cours de langue ont un **impact sur le développement de réseaux dans la société**, et ajoutent qu'il est alors primordial de penser ces cours dans la perspective de créer des interactions sociales avec les personnes du pays d'accueil, surtout si un des buts affichés par les politiques en vigueur est l'intégration.

- Dubus (2018) recommande de rendre l'information au sujet des services offerts (p. ex., service d'aide à l'emploi, d'aide alimentaire) à la population accessible pour toutes les intervenantes, intervenants, et ce dans l'esprit d'être en mesure de **référer les élèves de façon adéquate aux ressources** dont ils ont besoin.

Pistes de mise en œuvre

- Des **objectifs associés spécifiquement à l'intégration socioculturelle et socioprofessionnelle** devraient être intégrés au futur PCG; cela permettrait d'éviter de voir l'intégration comme étant uniquement associée au développement des compétences en français.
- Les **sorties et autres activités de contact** avec la communauté et les locuteurs du français devraient être encouragées et facilitées. Aussi, l'organisation de ces activités pourrait s'appuyer sur des objectifs d'intégration, et non pas uniquement sur des objectifs de développement langagier.
- Une des façons de favoriser l'intégration serait d'inclure des **stages** ou du **bénévolat** dans le futur PCG; ces initiatives pouvant tenir compte des intérêt et des habiletés des élèves (p. ex., jardinage, couture) ne doivent pas nécessairement être en lien avec le milieu du travail, mais plutôt avoir comme objectif de placer les élèves dans des situations d'interaction autres que la salle de classe, et ce afin de faciliter leur intégration socioculturelle, socioprofessionnelle et de favoriser leur action citoyenne. Le programme pourrait par ailleurs fournir des balises et des objectifs en lien avec les

stages (p. ex., suggérer un nombre d'heures par session), tout en offrant une certaine souplesse aux intervenantes, intervenants.

- Des **projets permettant de faciliter l'intégration socioculturelle et socioprofessionnelle des élèves** pourraient être mis en place, par exemple en collaboration avec les écoles fréquentées par les enfants des élèves (voir p. ex., Drijkoningen, 2015; Colpaert et Strobbe, 2009). Ce type de projet, où l'apprentissage de la langue se fait dans un contexte authentique de communication, favorise également la motivation et la confiance en soi des apprenantes, apprenants (voir Rapport mars 2020, p. 80-81).

Recommandation 10

Le futur programme-cadre gouvernemental devrait permettre une certaine flexibilité afin de rendre compte du profil d'entrée et des objectifs de sortie des élèves.

Justification de la recommandation

- Les premiers temps dans la communauté d'accueil ne donnent pas toujours aux apprenantes, apprenants, les **conditions de stabilité et de confiance** leur permettant de s'ouvrir aux apprentissages. Il importe donc de **laisser le temps d'installer un climat de confiance** (notamment facilité par la présence de mentors de la communauté d'accueil ou d'apprenantes, apprenants plus avancés, voir aussi section Langues d'origine) avant de plonger dans l'enseignement de la langue (voir Fritz et Donat, 2007; Bobrow Finn, 2010).
- Pour plusieurs (p. ex., Bencivenga, 2017), il est souhaitable de présenter aux apprenantes, apprenants un éventail de possibilités d'emploi réalistes, mais intéressantes, et ce afin que ces personnes puissent avoir des objectifs d'apprentissage de la langue qui correspondent à leurs intérêts et leurs désirs. Cependant, cette **prise en compte de la visée**

professionnelle et des perspectives d'avenir des apprenantes, apprenants est critiquée notamment par Atkinson (2014), selon qui cette vision ne prend pas en compte l'**évolution personnelle des apprenantes, apprenants** et les réduirait à apprendre seulement pour s'insérer sur le marché du travail (vers des emplois définis par les gouvernements divers, en fonction des besoins du pays et non des réalités vécues et aspirations des immigrantes, immigrants).

Pistes de mise en œuvre

- Une **période « pré-alpha »**, soit une **période d'accueil et d'adaptation** plus souple et dont l'objectif ne serait pas l'apprentissage de la langue, mais plutôt de mieux connaître les élèves et leur réalité psychosociale, de les aider (en collaboration avec les organismes pertinents) à répondre à leurs besoins de base et à trouver une certaine stabilité ainsi que de les familiariser avec l'école, est une piste mentionnée par plusieurs intervenantes, intervenants rencontrés.
- Une **certaine flexibilité** pouvant par exemple permettre de suivre les cours de français à temps partiel tout en intégrant le marché du travail serait souhaitée. La mise sur pied d'une formation intégrée langue/travail serait aussi une avenue à explorer (voir Maton, 2009; Rapport juin 2021, p. 114-115). Il importe cependant de souligner que l'intégration au marché du travail n'est pas l'objectif de toutes les apprenantes, apprenants, et qu'ici également des parcours différenciés devraient être privilégiés.
- Une **prolongation du parcours d'apprentissage du français** semble également nécessaire pour plusieurs; les objectifs d'intégration s'ajoutant aux objectifs langagiers, il est possible que plus de temps soit nécessaire pour atteindre ces différents objectifs. Aussi, cette prolongation pourrait être pensée en fonction des objectifs de sortie des élèves (p. ex., poursuite du cheminement scolaire en alphabétisation régulière, dans des programmes d'études de métiers semi-spécialisés, etc.).

- **L'accès à la citoyenneté canadienne** devrait être revu pour être adapté à la situation des PAIALeL et les ministères devraient travailler en ce sens avec les autorités fédérales concernées.

2.6 Le matériel didactique

Constats et enjeux dans les milieux visités

- Le **manque de matériel didactique** approprié et adapté au contexte FIPA/de l'alphafrancisation est l'un des principaux constats ayant émergé de notre recherche. Bien que les enseignantes, enseignants travaillant auprès des PAIALeL utilisent **une grande variété de ressources** (p. ex., des manuels ou méthodes d'apprentissage, du matériel maison, des ressources numériques ou des documents authentiques), il semble exister peu de matériel qui réponde réellement à leurs besoins d'enseignement, ce qui entraîne un grand besoin de ressources matérielles adaptées aux cours FIPA/d'alphafrancisation.
- **La création et l'adaptation de matériels didactiques** qui ne sont pas initialement conçus pour les PAIALeL sont des pratiques courantes chez les enseignantes, enseignants. Par exemple, des enseignantes, enseignants créent du matériel supplémentaire pour ceux et celles ayant de plus faibles compétences kinesthésiques (utiliser un crayon, couper, coller, colorier, etc.) ou adaptent des matériels conçus pour l'enseignement au primaire en supprimant les images jugées infantilisantes. Ces pratiques permettent aux enseignantes, enseignants de mieux gérer l'hétérogénéité de leurs élèves ayant des besoins variés en plus d'utiliser du matériel pertinent à ce contexte d'enseignement (que ce soit par rapport aux thèmes traités ou aux contenus linguistiques). Cependant, cela entraîne aussi des défis, comme le manque de temps afin de créer et d'adapter du matériel, l'impression de toujours devoir recommencer puisque les élèves peuvent rester dans le même niveau durant plusieurs sessions et aussi l'impossibilité de prendre en compte les besoins de toutes les apprenantes, apprenants.
- Il semble exister un **manque de formation** pour les enseignantes, enseignants quant à l'utilisation efficace du matériel destiné aux cours

FIPA/d'alphafrancisation mis à leur disposition puisqu'il leur apparaît difficile de maximiser le potentiel pédagogique des différentes ressources.

- De façon générale, il semble que les apprenantes, apprenants peuvent rencontrer des **difficultés à comprendre et à utiliser le matériel didactique** à cause de son degré d'abstraction ou de complexité.
- Plusieurs enseignantes, enseignants planifient du temps en classe pour **guider les élèves dans leur utilisation et organisation du matériel**, ce qu'ils jugent chronophage mais nécessaire.
- Les enseignantes, enseignants ont relevé des **caractéristiques du matériel jugées positives**, dont le fait que le matériel corresponde à la vie quotidienne, aux objectifs et aux intérêts des apprenantes, apprenants et qu'il aborde des thèmes et des contenus contextualisés, significatifs et utiles pour les PAIALeL sans être trop basé sur l'écrit. Le matériel standardisé, uniforme et répétitif pouvant se décliner en plusieurs niveaux ou permettant de développer plusieurs compétences langagières est également mis de l'avant en classe FIPA/d'alphafrancisation. De plus, une mise en page simple, épurée et aérée ainsi que l'utilisation d'images et de contenu culturellement accessibles aux élèves représentaient d'autres caractéristiques positives.
- Les enseignantes, enseignants ont relevé certaines **caractéristiques négatives du matériel didactique** qu'elle, ils utilisent présentement : plusieurs perçoivent ces matériels comme désuets et peu adaptés aux PAIALeL, car leur contenu et leur présentation visuelle sont considérés comme insatisfaisants, insuffisants et peu intéressants, en plus d'être trop souvent basés sur l'écrit.
- Du **point de vue des élèves**, on désire utiliser plus de matériel didactique audiovisuel.

Recommandation 11

L'implantation du futur programme-cadre gouvernemental devrait être accompagnée d'un ensemble de matériels didactiques de base que les enseignantes, enseignants pourraient compléter avec d'autres matériels plus spécifiques également rendus disponibles.

Justification de la recommandation

- Plusieurs enseignantes, enseignants que nous avons rencontrés ont affirmé rechercher un **équilibre** entre des matériels de base essentiels et des matériels facilement adaptables répondant aux besoins des classes hétérogènes (voir Rapport juin 2021, p. 81-96)
- Le **manque de matériels didactiques** explicitement conçus pour les PAIALeL et qui permettent de répondre aux besoins du milieu (voir Strube *et al.*, 2013; Vinogradov, 2013) force les enseignantes, enseignants à rechercher, créer et adapter des matériels didactiques, ce qui requiert énormément de temps pour les enseignantes, enseignants (Farrelly, 2014).
- Les apprenantes, apprenants, préfèrent **écrire sur support papier** que sur support numérique. L'ordinateur ou la tablette numérique peuvent être considérés comme des outils pour pratiquer les compétences écrites, tandis que, du point de vue des apprenantes, apprenants, c'est avec le papier-crayon que se produit la « vraie écriture » (Kluzer et De Paolis, 2017).

Pistes de mise en œuvre

- Il serait nécessaire d'avoir du **matériel didactique de base** couvrant les principales notions et intentions de communication pour tous les paliers du futur PCG. Par exemple, un matériel de base (qui pourrait, par exemple, prendre la forme d'un cahier, de fiches imprimables, etc.) pourrait être complété par un site Web proposant des ressources complémentaires.

- Les matériels didactiques accompagnant le futur PCG devraient être pensés en fonction de **différents supports** (audio, vidéo, document authentique, etc.). Il ne faudrait pas se limiter à une seule forme de matériel didactique.
- Ce matériel de base ne devrait pas être un obstacle à **l'adaptation** des matériels didactiques par les enseignantes, enseignants : par exemple, le format *Word* serait préférable au format *PDF* en raison de la possibilité d'y apporter des modifications.
- Ces différents matériels devraient proposer **du contenu qui sera partagé par tous les centres d'enseignement du Québec**. Ces matériels pourraient être utilisés comme tels ou modifiés par les enseignantes, enseignants afin de répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves.
- Le matériel didactique devrait permettre de répondre au défi que représente l'hétérogénéité des élèves dans les classes. Par exemple, les **contenus présentés dans le matériel devraient être différenciés** selon les compétences des apprenantes, apprenants : les réponses attendues à un exercice pourraient être différentes selon le niveau des apprenants, apprenantes.
- Une **banque d'images** libres de droits reprenant les thèmes mis de l'avant dans le futur PCG devrait être disponible pour les enseignantes, enseignants. Ainsi, les mêmes images pourraient être utilisées dans tout le matériel, peu importe qu'il provienne du matériel de base accompagnant le futur PCG ou qu'il soit adapté ou créé par les enseignantes, enseignants.
- L'implantation de ce nouveau matériel de base devrait être accompagnée de **formation** pour les enseignantes, enseignants.

Recommandation 12

Les matériels didactiques devraient être adaptés et spécifiques au contexte FIPA/d'alphafrancisation, autant sur le plan du contenu que de la présentation visuelle.

Justification de la recommandation

- Les élèves peuvent avoir de la difficulté à comprendre le matériel, surtout si ce dernier présente des **contenus peu accessibles ou trop abstraits** (p. ex., l'alphabet) pour les apprenantes, apprenants, car les PAIALeL peuvent éprouver de la difficulté à interpréter des concepts métalinguistiques appartenant au monde de l'écrit ou encore des symboles ou images 2D et en noir et blanc, par exemple (Altherr Flores, 2017).
- Les enseignantes, enseignants consacrent **beaucoup de temps à l'adaptation** de matériels didactiques n'étant pas conçus pour les cours FIPA/d'alphafrancisation (Farrelly, 2014), car ils sont considérés comme trop enfantins, trop difficiles ou trop basés sur l'écrit (voir Rapport juin 2020, p. 75-76).

Pistes de mise en œuvre

- Les contenus présentés dans le matériel devraient avoir une **pertinence immédiate et future** pour les apprenantes, apprenants en étant contextualisés, représentatifs du quotidien, concrets, utiles et culturellement accessibles.
- Les différents matériels devraient proposer un **équilibre entre les contenus didactisés et accessibles aux PAIALeL et les contenus authentiques** (surtout pour l'audiovisuel). L'utilisation de **documents authentiques** présentant des contenus réels (par exemple des factures d'électricité, des fiches d'inscription, etc.) permettrait d'exposer les élèves à la langue telle qu'elle est parlée au-delà du contexte scolaire.

- Il est important que le matériel didactique ne soit **pas entièrement basé sur des contenus écrits**. Il importe de proposer des contenus visuels et audiovisuels.
- Les **consignes** présentées dans le matériel didactique devraient être claires et simples. Elles devraient aussi toujours être modélisées pour faciliter la compréhension des élèves. De plus, elles devraient être répétitives d'un matériel à l'autre : les mêmes éléments de consignes devraient être vus et revus dans plusieurs matériels différents.
- Le matériel devrait présenter des contenus lexicaux en **français québécois** (par exemple, enseigner *tuque* plutôt que *bonnet*). Dans le matériel présentant du contenu oral, le français québécois devrait être privilégié tout en exposant les élèves à diverses variétés de français qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur vie quotidienne.
- Le matériel didactique doit aborder une **mise en page simple et épurée**. On ne devrait pas retrouver trop de contenu sur une même page.
- Il serait préférable que les différents matériels soient **répétitifs** : ils devraient toujours utiliser les mêmes images, les mêmes consignes et la même mise en page, et ce spécialement dans les premiers niveaux.
- Le même matériel didactique pourrait être utilisé **de façon différenciée selon les niveaux des apprenantes, apprenants** afin de mieux répondre au défi de l'hétérogénéité des classes. Par exemple, des modèles de cartes de souhaits (avec plus ou moins de texte ou d'images) pourraient être disponibles en ligne et utilisés par les enseignantes, enseignants avec leurs élèves lorsqu'ils travaillent l'intention de communication *Choisir une carte de souhait* (voir Rapport juin 2021, Annexe Q, diapo 8).

Recommandation 13

Les matériels didactiques existants et ceux qui seront développés pour le futur programme-cadre gouvernemental devraient être catégorisés et faciles à trouver.

Justification de la recommandation

- Le manque de matériel didactique pousse les enseignantes, enseignants à prendre **beaucoup de temps pour rechercher et trouver un matériel adéquat** (voir Farrelly, 2014). Cette recherche chronophage explique en partie pourquoi on adapte et crée beaucoup de matériel.
- Les enseignantes, enseignants qui travaillent auprès des PAIALeL utilisent **une grande variété de ressources**, mais peu d'entre elles répondent réellement aux besoins du milieu FIPA/de l'alphafrancisation (voir Strube *et al.*, 2013; Vinogradov, 2013).

Pistes de mise en œuvre

- Il faudrait **classer le matériel didactique** existant et celui qui sera créé pour le futur PCG afin que les enseignantes, enseignants puissent avoir accès plus facilement au matériel pertinent.
 - L'organisation de matériel par niveau ou par compétence peut être un premier pas pour faciliter la recherche (p. ex., le portail *PédagoFA* (<https://pedagofa.cssdm.gouv.qc.ca>) et la plateforme *Moodle FGA* (<https://moodle.recitfga.ca>)).
 - Or, il faudrait proposer plus de filtres (p. ex., type de contenu (audio, imprimable, jeux, etc.), thème, intention de communication, etc.) afin de permettre aux enseignantes et enseignants de mieux cibler leur recherche.
- Il faudrait **faciliter l'entraide et le partage** de matériel didactique entre enseignantes, enseignants en mettant sur pied différentes initiatives comme des périodes d'échanges où il serait possible de partager du matériel et d'aborder certains défis rencontrés en classe.

2.7 Le classement

Constats et enjeux dans les milieux visités

- Dans les milieux qui sont responsables du classement, il n'y a pas de **procédure de classement** systématique. Plusieurs centres développent leur propre procédure en se basant sur leur expérience avec les PAIALeL et continuent de se demander quoi inclure dans la procédure de classement : compétences en français à l'oral? Compétences en français à l'écrit? Nombre d'années de scolarisation? Rythme d'apprentissage? Stratégies d'apprentissage?
- De manière générale, dans les milieux qui sont responsables du classement, il semble qu'un **premier classement** vise à identifier les besoins en littératie ou non, et qu'il se base le plus souvent sur le nombre d'années de scolarisation auto-déclaré. Un **deuxième classement** poursuit ensuite l'objectif de classer les élèves dans les niveaux d'alphabétisation et repose surtout sur les compétences orales et écrites en français.
- Le passage d'un réseau à l'autre (MIFI-MEQ), voire d'un centre à l'autre (MEQ), entraîne systématiquement une réévaluation du classement des élèves. Il n'y a pas de **continuité entre les réseaux** et les centres.
- Le manque d'**information sur les élèves** (niveau de scolarisation, compétences en français à l'oral et à l'écrit, langues parlées ou écrites, parcours dans l'apprentissage du français, etc.) constitue un des plus grands défis pour les enseignantes, enseignants en classe, mais aussi pour les personnes responsables du classement des élèves. Il est alors difficile de définir avec précision les différents profils des élèves. Ceci est vrai pour les centres qui relèvent du MEQ mais aussi pour ceux du réseau du MIFI, où les intervenantes, intervenants sur le terrain sont plus éloignés de la procédure de classement.

- L'**hétérogénéité** des groupes constitue un grand défi ainsi qu'un aspect des cours FIPA/d'alphafrancisation jugé insatisfaisant, et ce par toutes les catégories d'intervenantes, intervenants que nous avons rencontrés ainsi que par les élèves elles, eux-mêmes, dans les deux réseaux. Des élèves ont en effet mentionné que le rythme des classes était trop rapide alors que d'autres ont dit qu'il était trop lent ou qu'il y avait trop de répétition. Elles, ils ont également manifesté de l'incompréhension face au classement et aux évaluations (voir Rapport juin 2020, p. 220).
- Les intervenantes, intervenants des deux réseaux ont été nombreux à déplorer le fait qu'en l'absence d'informations précises sur les élèves (p. ex., dans des profils individuels), le classement soit le plus souvent organisé sur la base du nombre d'années de **scolarisation déclarées**, ce qui peut entraîner des incohérences.
- Plusieurs participantes, participants des deux réseaux ont insisté sur le fait que le **décalage entre les compétences à l'oral et les compétences à l'écrit** des élèves en français constituait le plus grand défi lié au classement.

Recommandation 14

Les procédures de classement devraient permettre d'établir un profil détaillé pour chaque élève, selon différents indicateurs.

Justification de la recommandation

- Afin d'obtenir un portrait le plus complet possible des élèves, il importe d'obtenir des informations fiables sur leur **niveau de scolarisation**, au-delà du nombre d'années de scolarisation déclaré (Curinga et Garrison-Fletcher, 2015). Pour ce faire, il faut documenter, dans leur profil de compétences, leurs compétences en littératie dans leur langue d'origine (voir Vermeersch *et al.*, dans Rapport mars 2020, p. 88), et leurs stratégies d'apprentissage.

- Le profil de compétences est un outil qui permet de prendre en compte les compétences des élèves selon les différentes **compétences langagières**, de manière indépendante (par rapport aux niveaux, dans lesquels il est présupposé que les élèves développent leurs différentes compétences langagières au même rythme; voir section Le futur programme-cadre gouvernemental d'enseignement du français aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie, p. 9).
- Intégrées aux profils de compétences des élèves, les **compétences en littératie en LO** donnent des indices sur la scolarisation et les stratégies d'apprentissage susceptibles d'avoir été développées au cours de celle-ci, dans l'idée que ces stratégies pourraient contribuer à prédire la vitesse à laquelle les apprentissages pourront se faire (voir Rapport juin 2021, Annexe E, p. 219-223).
- Les profils des élèves ne doivent pas se limiter à une collection de tests : ils doivent également comprendre les **objectifs personnels et socioprofessionnels** des élèves (voir Finnish National Board of Education, 2012, dans Rapport mars 2019, p. 57-58)

Pistes de mise en œuvre

- Les profils détaillés des élèves pourraient comprendre des **indicateurs** associés aux compétences langagières en français (CO-PO-CÉ-PÉ), lesquelles s'arrimeraient avec le cheminement dans les différents paliers du programme. De plus, des indicateurs touchant le niveau de scolarisation et de littératie en LO des élèves pourraient permettre, par exemple, d'identifier si une élève, un élève doit suivre un parcours pour personnes scolarisées ou non, de former des groupes basés sur ces critères, d'informer l'enseignante, l'enseignant des caractéristiques des élèves de son groupe, etc.

- Une **entrevue individuelle** serait indiquée pour documenter les compétences des élèves en français à l'oral et déterminer les paliers auxquels se situent les élèves, en CO et en PO. L'entrevue pourrait comprendre des questions simples, qui augmenteraient en complexité au fil de l'entrevue. Cette entrevue devrait être dirigée par des membres du personnel qui ont une excellente connaissance de la clientèle en apprentissage de la langue et de la littératie et par des interprètes, au besoin (voir pistes suivantes).
- Un **test de français à l'écrit** pourrait compléter l'entrevue individuelle. Ce test aurait comme objectif d'approfondir l'évaluation des compétences langagières des élèves et d'identifier les paliers auxquels les élèves se situent en CÉ et en PÉ. Il pourrait comprendre, par exemple, la complétion d'un formulaire simple (nom, adresse, autres informations liées à l'identité).
- Il serait prometteur de récolter des informations sur le **niveau de scolarisation** des élèves en communiquant avec elles, eux dans leurs LO, à l'oral. Pour ce faire, on pourrait se tourner vers du personnel multilingue, présent lorsque les portraits des élèves sont dressés. Autrement, ces informations pourraient également être collectées par un test où les tâches visent à documenter les comportements lors de l'écriture (voir Rapport juin 2021, Annexe E, p. 219). Ce type de tâches implique que la passation du test soit faite en personne et de manière individuelle, mais il présente l'avantage de pouvoir être administré par quelqu'un qui ne maîtrise pas nécessairement les langues des élèves. C'est dans cet esprit que pourraient également s'ajouter des tâches de numératie, à condition toutefois que les élèves comprennent les questions qui leur sont posées, car différents systèmes de notation des chiffres ont cours selon les cultures (voir Rapport juin 2021, Annexe E, p. 219).
- Pour collecter des informations sur les compétences des élèves en **littératie dans leurs LO**, il pourrait être utile d'avoir un test de lecture et d'écriture en LO qui serait compris dans une procédure d'entrevue. Il

faudrait toutefois garder en tête qu'il conviendrait de recourir à du personnel multilingue (interprètes; élèves plus avancées, avancés; animatrices, animateurs bilingues, etc.) pour soutenir les intervenantes, intervenants du centre qui animent l'entrevue, toujours dans l'idée que les questions du test en LO soient au moins accessibles aux personnes qui devront y répondre. Sinon, un test standardisé, possiblement en ligne, que les élèves pourraient faire dans leur LO, pourrait permettre de répondre notamment au défi de l'interprétariat dans de nombreuses langues, mais encore faudrait-il que les élèves aient les compétences en lecture, en écriture et en utilisation des outils numériques requises pour la passation du test.

- Les **compétences en numératie**, perçues comme étant plus « universelles », pourraient être documentées et utilisées comme indice sur les stratégies d'apprentissage (voir Rapport juin 2021, Annexe E, p. 221-222).

2.8 L'évaluation des apprentissages

Constats et enjeux dans les milieux visités

- **L'évaluation formative et continue** semble privilégiée dans les milieux. Les avantages soulevés par des participantes, participants rencontrés sont nombreux :
 - elle permettrait de bien soutenir les apprentissages, de fournir à l'élève une rétroaction sur ce qu'elle, il a accompli, de montrer à l'élève les progrès réalisés et de mieux cerner ses difficultés;
 - elle contribuerait à motiver et à engager les élèves dans leurs apprentissages, en plus de permettre la création d'un climat de confiance en classe, l'évaluation formative étant moins anxiogène que l'évaluation sommative;
 - elle permettrait aux élèves de développer des stratégies d'apprentissage et elle aiderait à la préparation de l'évaluation sommative.
- **L'évaluation sommative** à un moment précis (p. ex., à la fin de la session pour le passage au niveau suivant) est peu appréciée par plusieurs, car elle impose trop de contraintes aux enseignantes, enseignants et aux élèves et ne représente pas le parcours d'apprentissage des élèves. Aussi, les reprises (d'examen ou de niveau) étant, selon les différents milieux, parfois permises sous certaines conditions mais parfois non, il peut être difficile pour les enseignantes, enseignants de savoir quoi et comment évaluer ou quoi reprendre.
- **L'évaluation de l'oral** est privilégiée par la majorité : pour certaines, certains, l'écrit ne devrait être évalué qu'en réception (lecture) pour les évaluations sommatives (et en écriture de base en évaluation formative). Par ailleurs, afin d'éviter que les compétences à l'écrit interviennent dans l'évaluation de la compréhension orale (p. ex., en répondant à des questions de CO à l'écrit), l'entrevue individuelle semble être largement utilisée comme outil d'évaluation. Enfin, l'objectif premier de l'évaluation de

l'oral consiste, pour presque toutes les intervenantes, intervenants rencontrés, à vérifier si l'élève peut comprendre et se faire comprendre dans des situations de la vie courante; néanmoins, le passage de « je me fais comprendre » à « je parle bien français » reste important pour plusieurs.

- Le **choix et la création des évaluations** est problématique : alors que certaines, certains doivent tout construire eux-mêmes sans être réellement guidés, d'autres utilisent des évaluations imposées (p. ex., par le MIFI) qui ne semblent pas adaptées au niveau ou aux caractéristiques de leurs élèves. Dans de tels cas, les enseignantes, enseignants adaptent souvent les évaluations selon leurs élèves (p. ex., en les faisant à l'oral plutôt qu'à l'écrit), et il semble alors très difficile d'utiliser une approche d'évaluation uniforme, laquelle montre néanmoins des avantages, notamment lorsqu'un élève passe d'un centre à un autre. Un équilibre entre une standardisation et une uniformisation, d'une part, et une liberté de s'adapter aux divers profils des élèves, d'autre part, est souhaitable, sans que la façon d'y arriver ne soit encore claire pour les participantes, participants.
- La **compréhension du concept même d'évaluation** par les élèves semble varier. En effet, certains élèves rencontrés lors des groupes de discussion ont fait part de leur incompréhension face aux évaluations. Ce constat a également été fait des intervenantes, intervenants, qui ont indiqué que bien que certaines, certains élèves comprennent bien le concept d'évaluation, d'autres le comprennent moins, et on s'entend généralement pour dire que les évaluations sommatives de fin de niveaux sont stressantes pour les élèves.

Recommandation 15

L'évaluation sommative unique de fin de session devrait être revue à la faveur d'une évaluation continue qui reflète mieux le cheminement et les besoins des élèves.

Justification de la recommandation

- L'évaluation en continu permet à l'élève de recevoir de la **rétroaction** tout au long de son apprentissage. Cette rétroaction devrait être explicite afin de permettre aux élèves de bien comprendre leurs erreurs et de pouvoir se corriger (Penning de Vries *et al.*, 2019).
- Le **portfolio** représente un outil d'évaluation et d'apprentissage en continu montrant plusieurs avantages :
 - Il permet à celles et ceux qui ont peu d'expérience scolaire de se familiariser avec la raison d'être et avec le processus d'évaluation (Kurvers *et al.*, 2010; Feldmeiner, 2015; Nuwenhoud, 2015; Schleiss et Hagenow-Capres, 2017; Stockmann, 2006).
 - Il favorise une meilleure gestion de classes multiniveaux : les apprenantes, apprenants sont en effet évalués selon leur progression personnelle et non selon celle de la classe/d'un programme. Cela permet aux enseignantes, enseignants d'être plus justes dans l'évaluation et de reconnaître la valeur de leur accomplissement personnel, donc de privilégier un enseignement différencié (Nuwenhoud, 2015).
 - Il permet de récolter des preuves du travail réalisé, preuves qui servent d'éléments d'évaluation (Stockmann, 2006).
 - Il encourage l'apprentissage autonome : l'apprenante, apprenant est responsable de son apprentissage (cette responsabilité doit leur être enseignée), voit ce qu'elle, il a appris et veut apprendre, donc permet de fixer des objectifs personnels (Feldmeiner, 2015; Nuwenhoud, 2015; Stockmann 2006). De cette façon, le portfolio invite l'apprenante, apprenant à s'impliquer activement dans son apprentissage à l'extérieur de la classe (Nuwenhoud, 2015).
 - En revanche, l'utilisation même du portfolio peut s'avérer complexe pour certaines, certains: elle change les habitudes d'enseignement/apprentissage, et elle implique souvent le développement de matériel de la part de l'enseignante, enseignant, qui du coup a moins de contrôle sur le contenu à enseigner (Feldmeiner, 2015; Stockmann, 2006).
- Les **besoins et les objectifs des élèves** peuvent se définir en d'autres termes que la réussite d'un examen; ainsi, malgré des progrès langagiers

limités (tels que mesurés par les objectifs de programmes d'apprentissage), les PAIALeL peuvent redéfinir leur succès selon leur propre perspective - la construction d'une nouvelle identité en tant que personne connaissant l'alphabet, par exemple (Warhol, 2004; Mathews-Aydinli, 2008).

Pistes de mise en œuvre

- **L'évaluation en continu** peut prendre différentes formes :
 - L'évaluation par **collection de preuves** recueillies tout au long de la période de formation peut comprendre, par exemple, des tableaux de suivi associés aux traces témoignant de la réussite de chaque compétence (voir Rapport juin 2021, p. 136).
 - Le **portfolio**, que nous avons défini dans le cadre de nos travaux comme un *outil individualisé dont la visée première est de rassembler de manière organisée des preuves attestant les compétences de l'élève dans différentes tâches langagières*, pourrait contenir une section de collection de preuves en plus d'autres sections visant des objectifs précis de suivi (p. ex., biographie langagière, passeport langagier). Il est en effet essentiel que le portfolio ne soit pas vu que comme une simple accumulation de travaux sans réelle organisation, mais qu'il poursuive des objectifs précis et propose une organisation cohérente avec ces objectifs (voir Rapport juin 2021, Annexe N.4; Rapport mars 2020, p. 87-93).
- Le **portfolio peut également servir comme outil d'évaluation** : dans ce cas, il peut servir de point de départ pour les thèmes à explorer ou comme support visuel (à partir d'images qui y auraient été déposées).

Recommandation 16

Des outils d'évaluation devraient être développés afin de guider les enseignantes, enseignants et d'uniformiser les objectifs à atteindre, mais ces derniers devraient laisser une certaine latitude aux enseignantes, enseignants afin qu'ils puissent tenir compte de l'hétérogénéité des milieux.

Justification de la recommandation

- L'utilisation de tests décontextualisés s'arrime difficilement avec les caractéristiques des PAIALeL. En effet, la recherche montre qu'elles ont de la **difficulté à décontextualiser** (Huettig et Mishra, 2014) et à effectuer des raisonnements abstraits (Henrich *et al.*, 2010); il peut donc leur être difficile d'effectuer, par exemple, des tâches artificielles (comme l'identification de phonèmes) souvent présentes dans certaines évaluations formelles (Pettitt et Tarone, 2015).

Pistes de mise en œuvre

- Les **outils d'évaluation** devraient refléter la vie quotidienne plutôt que des concepts décontextualisés (Kosmidis *et al.*, 2011; Nielsen, 2018). De cette façon, l'évaluation ne vise pas les compétences d'analyse et d'abstraction de la langue mais les compétences dans l'utilisation réelle de la langue.
- Il serait important que les outils d'évaluation offrent de la **flexibilité** quant à leur adaptation/utilisation par les enseignantes, enseignants, que ce soit dans la façon dont ils peuvent être utilisés, ou dans le moment où ils peuvent l'être.

2.9 La formation du personnel

Constats et enjeux dans les milieux visités

- Il semble que le **recrutement de personnel qualifié** soit un grand défi. Très peu d'enseignantes, enseignants, conseillères, conseillers pédagogiques ou membres des directions ont reçu une formation en enseignement du français langue seconde.
- Chez les enseignantes, enseignants, chez qui la proportion de personnes ayant reçu une formation universitaire en enseignement du français langue seconde est plus grande, la très grande majorité indique cependant que la **formation initiale** reçue ne les a pas bien préparés à enseigner en classe FIPA/d'alphafrancisation, que l'offre de **formation continue** est peu intéressante, et qu'elles, ils sont peu, voire pas du tout formés lors de leur embauche en classe FIPA/d'alphafrancisation.
- Dans le réseau du MIFI, peu d'enseignantes, enseignants sont diplômés en sciences de l'éducation, puisqu'un brevet d'enseignement n'est pas nécessaire à l'embauche. Cette situation semble entraîner de la **méfiance de la part de l'employeur à l'égard des compétences professionnelles des enseignantes, enseignants**. De fait, plusieurs enseignantes, enseignants perçoivent principalement les CP comme des surveillantes, surveillants du MIFI: cette situation a été durement critiquée par le personnel enseignant.
- Le **besoin de formation** a été mentionné à de nombreuses reprises par les intervenantes, intervenants sondés. Si, selon plusieurs, les enseignantes, enseignants devraient être les premiers bénéficiaires de ces formations, les membres de la direction, les CP et les responsables de la francisation sont également visés par ce besoin.
- Il appert en effet que les **CP** possèdent parfois **beaucoup moins d'expérience et de connaissances** que les enseignantes, enseignants en

classe FIPA/d'alphafrancisation et qu'elles, ils ne peuvent parfois donc pas épauler ni guider les enseignantes, enseignants de façon adéquate.

- **Accompagner les enseignantes, enseignants** dans leurs besoins de formation continue apparaît comme un défi pour les directions de centres.
- Les enseignantes, enseignants et les CP ont **besoin de formation sur l'enseignement aux PAIALeL**. Leurs principaux besoins de formation se situent sur le plan de l'alphabétisation, des premiers apprentissages en littératie et des troubles et difficultés d'apprentissage. Les enseignantes, enseignants ont également de l'intérêt pour l'enseignement de la compréhension et de la production orale alors que les CP s'intéressent plutôt à l'évaluation des apprentissages.
- Les enseignantes, enseignants et les CP craignent que peu de **formation ou d'accompagnement en lien avec l'implantation du futur PCG** soient offerts.
- Les enseignantes, enseignants et les CP souhaitent avoir **accès à de la formation sur le futur PCG** en tant que tel, sur les matériels didactiques arrimés au futur PCG, sur l'utilisation du futur PCG dans la planification et dans l'enseignement ainsi que sur les documents complémentaires. Elles, ils ont également besoin d'accompagnement en continu dans l'utilisation du futur PCG.
- Quand les enseignantes, enseignants n'ont **pas accès à la formation nécessaire** pour utiliser les matériels didactiques, il devient difficile pour elles, eux d'utiliser les matériels à leur plein potentiel.

Recommandation 17

L'offre de formation continue devrait comprendre des formations pour le personnel œuvrant auprès des personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie : ces formations devraient se distinguer de celles offertes aux acteurs de la francisation régulière et elles devraient porter précisément sur l'enseignement auprès des populations FIPA/en alphafrancisation

Justification de la recommandation

- Il est nécessaire d'embaucher des enseignantes, enseignants ayant une **formation en enseignement des langues secondes** et, idéalement, une formation complémentaire qui les rend sensibles aux caractéristiques de leurs élèves (qui ont peut-être vécu des drames, qui n'ont peut-être pas choisi d'être relocalisés, qui n'ont peut-être jamais vécu dans une société lettrée, etc.) (voir également Bobrow Finn, 2010, à ce sujet). Il importe également de proposer des occasions fréquentes de formation continue aux enseignantes, enseignants, puisque les mouvements migratoires sont fréquents et que les besoins dans les salles de classe sont en constants changements (Burns et Roberts, 2010; voir Rapport mars 2020, p. 145).
- Les enseignantes, enseignants doivent avoir une meilleure **connaissance des caractéristiques des élèves** inscrits dans des cours FIPA/d'alphafrancisation: le *background* des PAIALeL devrait jouer un rôle important dans la façon dont les enseignantes, enseignants préparent leurs cours, car nombre d'élèves n'ont pas eu accès à l'éducation (ou très peu) et plusieurs ont également vécu des expériences violentes et traumatisantes (Vinogradov, 2013; voir Rapport mars 2020, p. 118).
- Les enseignantes, enseignants doivent avoir des **connaissances en andragogie** : elles, ils doivent notamment savoir ce qui caractérise spécifiquement les apprenantes, apprenants adultes, connaître leur besoin de comprendre la pertinence d'un apprentissage et leur perception qu'elles, ils sont responsables de leur propre apprentissage, être au fait de l'importance de la prise en compte de leur bagage, de leurs expériences et de leurs attentes, ainsi que de leurs sources de motivation qui sont souvent externes (emplois, promotions, etc.) (Vinogradov, 2013; voir Rapport mars 2020, p. 118).

Pistes de mise en œuvre

- Des **formations spécifiques pour le personnel enseignant** œuvrant auprès des élèves des cours FIPA/d'alphafrancisation devraient être offertes. Ces formations pourraient porter, sans s'y limiter, sur les thématiques suivantes :
 - L'alphabétisation et les premiers apprentissages en littératie dans le contexte d'apprentissage d'une langue additionnelle;
 - La réalité de l'enseignement aux personnes peu alphabétisées et peu scolarisées (et ce qui les différencie des personnes alphabétisées ou scolarisées);
 - Les caractéristiques psychosociales des élèves FIPA/d'alphafrancisation;
 - Les troubles et les difficultés d'apprentissage;
 - L'enseignement de la production et de la compréhension orales.
- Des formations spécifiques pour les **conseillères, conseillers pédagogiques** qui œuvrent auprès des élèves des cours FIPA/d'alphafrancisation devraient être offertes. Ces formations pourraient porter, sans s'y limiter, sur les thématiques suivantes :
 - L'alphabétisation et les premiers apprentissages en littératie dans le contexte d'apprentissage d'une langue additionnelle;
 - La réalité de l'enseignement aux personnes peu alphabétisées et peu scolarisées (et ce qui les différencie des personnes alphabétisées ou scolarisées);
 - Les caractéristiques psychosociales des élèves FIPA/d'alphafrancisation;
 - Les troubles et les difficultés d'apprentissage;
 - L'évaluation des apprentissages;
 - L'organisation et la mise en place de formations pour les enseignantes, enseignants.
- Il serait important d'offrir aux enseignantes, enseignants et aux CP des formations qui permettent de **joindre la théorie à la pratique**.

Recommandation 18

Le futur programme-cadre gouvernemental devrait être accompagné d'outils de formation pour permettre au personnel œuvrant auprès des personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie de se l'approprier.

Justification de la recommandation

Cette recommandation se justifie par les besoins clairement exprimés par les participantes, participants (voir la section Constats et enjeux dans les milieux visités, p. 61) qui corroborent les propos de Borg (2015) indiquant que l'implantation de nouvelles approches ou de nouveaux programmes d'études doit s'accompagner de formations expliquant les raisons derrière les choix mis de l'avant dans la nouveauté, de formations pour savoir naviguer dans la documentation disponible, etc.

Pistes de mise en œuvre

- Il est essentiel d'offrir au personnel œuvrant auprès des PAIALeL, plus particulièrement aux enseignantes et enseignants, des occasions de formation leur permettant de **s'approprier le futur PCG** (voir l'exemple des NCLC, dans Rapport mars 2020, p. 117).
- Ces occasions de formation devraient comprendre des formations ponctuelles sur divers sujets liés au futur PCG, mais également de l'accompagnement en continu dans **l'utilisation du futur PCG**.
- Il pourrait s'avérer judicieux de privilégier les enseignantes, enseignants d'expérience ainsi que les chercheuses, chercheurs universitaires pour animer les **formations destinées aux enseignantes, enseignants**.
- Il semblerait important de privilégier les CP d'expérience, les enseignantes, enseignants d'expérience ainsi que les chercheuses, chercheurs universitaires pour animer les **formations destinées aux CP**.

- Il pourrait être utile d'opter pour des **formations en présentiel** dans le centre ou la région des enseignantes et des CP, ou encore pour des **formations en ligne** en mode synchrone (en direct).
- Il serait idéal d'offrir de **courtes formations ciblées** (p. ex., lors de journées pédagogiques, après les cours, capsules de formation en ligne) pour les enseignantes, enseignants et les CP.
- Il serait souhaitable que soient mises en place des **structures d'accompagnement en continu** pour les enseignantes, enseignants, notamment des rencontres de partage dans le même centre ou avec différents centres.

Conclusion

Les recommandations présentées dans le présent rapport ont été formulées en fonction des thèmes de travail que nous avons ciblés lors de notre recension des écrits pédagogiques et scientifiques et de nos collectes de données dans les milieux. Ces thèmes sont ainsi ressortis comme étant les plus porteurs, et méritent une attention particulière lors de la réflexion concernant l'élaboration du futur PCG.

Il nous semble par ailleurs primordial de recommander une harmonisation entre les différents chantiers de travail accompagnant l'implantation du futur programme-cadre gouvernemental (bonification de l'échelle, évaluation des apprentissages et classement, élaboration du matériel didactique et formation des enseignantes, enseignants, chantiers présentés par la DPPP en janvier 2019). À cet effet, nous formulons la recommandation suivante :

Recommandation 19

Il serait essentiel d'assurer l'adéquation entre le futur programme-cadre gouvernemental, le classement, l'évaluation, le matériel, et l'offre de formation.

En effet, pour assurer le succès du développement et de l'implantation du futur PCG, il est nécessaire que les recommandations ne soient pas considérées comme isolées mais plutôt comme interreliées, voire interdépendantes. En ce sens, les réflexions des diverses équipes de travail devront aussi tenir compte des recommandations touchant les pratiques enseignantes, les langues d'origine, le numérique et l'intégration sociale et les liens avec la communauté.

Références

- Altherr Flores, J. A. (2017). Social semiotics and multimodal assessment of L2 adult emergent readers from refugee backgrounds. Dans M. Sosiński (dir.), *Literacy Education and Second Language Learning by Adults: Research, Policy and Practice* (p. 9-31). Grenade, Espagne : Editorial Universidad de Granada.
- Amireault, V., Fortier, V., H. Michaud, A., Beaulieu, S., Laberge C. et Paquet-Gauthier, M. et Bédard V. (2019). *Rapport préliminaire – mars 2019. Projet de recherche menant au développement d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie*. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, et au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Amireault, V., Fortier, V., H. Michaud, A., Paquet-Gauthier, M., Bédard, V. et Beaulieu, S. (2020). *Rapport final volet A.1 – mars 2020. Projet de recherche menant au développement d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie*. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, et au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Amireault, V., Fortier, V., H. Michaud, A. et Bédard, V. (2021). *Rapport volet B – juin 2021. Projet de recherche menant au développement d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie*. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, et au ministère de l'Éducation du Québec.
- Anspear et City of London Delivery Innovation Team et Bone Wills Urbecon Ltd. (2010). *Mobile Phone Based Learning: English for Speakers of Other Languages, Project Evaluation*. Londres, R-U: Local Government Improvement and Development.
- Atkinson, M. (2014). Reframing literacy in adult ESL programs: Making the case for the inclusion of identity. *Literacy and Numeracy Studies*, 22(1), 3-20. <https://doi.org/10.5130/lms.v22i1.4176>

- Bencivenga, R. (2017). Translating the initial assessment of migrants' informal learning in practice. *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 136-156. doi:10.1080/02660830.2018.1453321
- Benseman, J., Sutton, A. et Lander, J. (2005). *Working in the light of evidence, as well as aspiration. A literature review of the best available evidence about effective adult literacy, numeracy and language teaching*. Rapport préparé pour le Tertiary Education Learning Outcomes Policy Group, Ministry of Education, Nouvelle-Zélande.
- Bobrow Finn, H. (2010). Overcoming barriers: Adult refugee trauma survivors in a learning community. *TESOL Quarterly*, 44(3), 586-596. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.232338>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Burns, A. et Roberts, C. (2010). Migration and adult language learning: Global flows and local transpositions. *TESOL Quarterly*, 44(3), 409-419.
- Burt, M., Peyton, J. K. et Schaetzel, K. (2008). *Working with adult English language learners with limited literacy: Research, practice, and professional development*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Repéré à <http://www.cal.org/adultesl/pdfs/working-with-adult-english-language-learners-with-limited-literacy.pdf>
- Cauteren, A. et Vleminckx, M. (2009). Language teaching practices outside the classroom. Dans I. van de Craats et J. Kurvers (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA): Proceedings of the 4th symposium* (p. 75-84). Utrecht, Pays-Bas : LOT.
- Cheffy, I. (2011). Implications of local literacy practices for literacy programmes in a multilingual community in Northern Cameroon. *Compare*, 41(2), 247-260.
- Codagnone, C. et Kluzer, S. (2011). *ICT for the Social and Economic Integration of Migrants into Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Colliander, H., Ahn, S. E. et Andersson, P. (2018). Actions and conceptions: Exploring initial literacy teaching practice for adults. *Journal of Language, Identity, and Education*, 17(5), 306-319. doi:10.1080/15348458.2018.1465344
- Colpaert, E. et Strobbe, L. (2009). Parents in (inter)action. Dans I. van de Craats et J. Kurvers (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 4th symposium* (p. 109-120). Utrecht, Pays-Bas : LOT.
- Condelli, L. (2004). *Effective instruction for adult ESL literacy students: findings from the What works study*.
- Craats, I. van de. (2011). A LESLLA corpus: L1 obstacles in the learning of L2 morphosyntax. Dans C. Schöneberger, I. van de Craats et J. Kurvers (dir.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): Proceedings of the 6th symposium* (p. 33-48). Nijmegen, Pays-Bas : Centre for Language Studies.
- Craats, I. van de et Young-Scholten, M. (2015). Developing technology-enhanced literacy learning for LESLLA learners. Dans M. G. Santos et A. Whiteside (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 9th symposium* (p. 129-150). San Francisco, CA: Lulu Publishing Services.
- Curinga, R. et Garrison-Fletcher, L. (2015). The importance of first-language reading skills in English reading comprehension for adolescent newcomers. Dans M. G. Santos et A. Whiteside (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 9th symposium* (p. 225-248). San Francisco, CA : Lulu Publishing Services.
- DeCapua, A. et Marshall, H. W. (2011). Reaching ELLs at risk: Instruction for students with limited or interrupted formal education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 35-41.
- DeCapua, A. et Marshall, H. W. (2015). Reframing the conversation about students with limited or interrupted formal education: From achievement gap to cultural

dissonance. *NASSP Bulletin*, 99(4), 356-370. doi: 10.1177/0192636515620662

Drijkoningen, J. (2015) Migrant parents and their views on language and parental involvement: The impact of an embedded language course. Dans I. van de Craats, J. Kurvers et R. van Hout (dir.), *Adult literacy, second language and cognition* (p. 53-68). Nijmegen, Pays-Bas : Centre for Language Studies.

Dubus, N. (2018) Integration or building resilience: What should the goal be in refugee resettlement? *Journal of Immigrant et Refugee Studies*, 16(4), 413-429. doi: 10.1080/15562948.2017.1358409

ÉLODiL – Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique. Récupéré le 27 septembre 2021 de <http://www.elodil.umontreal.ca/>

Farrelly, R. (2014). Exploring tensions in the mediated activity of teaching L2 adult emergent readers. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 3(1), 1-15.

Feldmeiner, A. (2015). Encouraging learner autonomy: working with portfolios, learning agreements and individualized materials. Dans I. van de Craats, J. Kurvers et R. van Hout (dir.), *Adult literacy, second language and cognition* (p. 89-114). Nijmegen, Pays-Bas : Centre for Language Studies.

Finnish National Board of Education (2012). *National Core Curriculum for Literacy Training for Adult Migrants 2012*. Helsinki, Finlande.

Fortier, V., Amireault, V., H. Michaud, A., Beaulieu, S., Ouellet, C., Bédard, V. et Fillion, C. (2020). *Rapport final volet A.2 – juin 2020. Projet de recherche menant au développement d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie*. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, et au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Fortier, V., Beaulieu, S. et Amireault, V. (2021). Enseignement du français aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie : mieux comprendre pour encore mieux intervenir. *La Revue de l'AQEFSL*, 34(1). <https://doi.org/10.7202/1076608ar>

- Fritz, T. et Donat, D. (2017). What migrant learners need. Dans J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 163-168). Berlin/Boston : De Gruyter
- Gunn, M. (2003). Opportunity for literacy? Preliterate learners in the AMEP. *Prospect*, 18(2), 37-53.
- Henrich, J., Heine, S. J. et Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83.
- Huettig, F. et Mishra, R. K. (2014). How Literacy Acquisition Affects the Illiterate Mind – A Critical Examination of Theories and Evidences. *Language and Linguistics Compass*, 8(10), 401-427.
- Klein, E. et Martohardjono, G. (2015). English language learners with low native language literacy: A profile and an intervention in New York City. Dans M.G. Santos et A. Whiteside (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 9th symposium* (p. 151-171). San Francisco, CA : Lulu Publishing Services.
- Kluzer, S. et De Paolis, R. (2017). Using tablets for the L2 learning with illiterate adult migrants: results from experiments in Piedmont and Emilia Romagna. Dans J. -C. Beacco, H. - J. Krumm, D. Little, P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 351-356). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Kosmidis, M. H., Zafiri, M. et Politimou, N. (2011). Literacy versus formal schooling: Influence on working memory. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 26, 575–582. doi: 10.1093/arclin/acr063
- Kreeft Peyton, J. (2012). Understanding adult learners as multilingual/multicultural individuals: practical and research implications. Dans P. Vinogradov et M. Bigelow (dir.), *Low-educated adult second language and literacy Acquisition (LESLLA): Proceedings of the 7th symposium* (p. 125-156). Minneapolis, MN: University of Minnesota Printing Services.
- Kukulska-Hulme, A., Gaved, M., Jones, A., Norris, L. et Peasgood, A. (2017). Mobile language learning experiences for migrants beyond the classroom.

Dans J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 219-224). Berlin/Boston : De Gruyter

Kurvers, J. (2015). Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research*, 7(1), 58-78.

Kurvers, J., Stockmann, W. et Craats, I. van de. (2010). Predictors of success in adult L2 literacy acquisition. Dans T. Wall et M. Leong (dir.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 5th symposium* (p. 3-14). Calgary, Canada : Bow Valley College.

Laberge, C. (2020). *Effets d'une séquence de prise de conscience des processus d'écoute menée auprès de personnes peu scolarisées ou peu alphabétisées apprenant le français*. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/66329>

Laimer, L. et Wurzenrainer, M. (2017). Multilingualism as a resource for basic education with young migrants. Dans J.-C. Beacco, H.-J. Krump, D. Little et P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 117-122). Berlin/Boston : De Gruyter.

Lindberg, I. et Sandwall, K. (2007). Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect*, 22(3), 77-95.

Mathews-Aydinli, J. (2008). Overlooked and understudied? A survey of current trends in research on adult English language learners. *Adult Education Quarterly*, 58(3), 198-213.

Maton, E. (2009). 'Illiterates, integrated to a job' a model for integrated vocational training for illiterate second language learners. Dans I. van de Craats et J. Kurvers (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 4th symposium* (p. 97-107). Utrecht, Pays-Bas : LOT.

Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport. (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Intégration linguistique et sociale*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport. (2014). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Intégration linguistique et sociale*. Gouvernement du Québec.
- Molina Dominguez, M. (2007). Alfabetizacion de personas adultas extranjeras. *Linguistica en la red*, 5, 1-14. Récupéré de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografi-co1_articulo2.pdf
- Nielsen, T.R. (2018). Effects of illiteracy on the European cross-cultural neuropsychological test battery (CNTB). *Archives of Clinical Neuropsychology*, 34(5), 713-720. doi:10.1093/arclin/acy076
- Nuwenhoud, A. (2015). The red book: a role-based portfolio for non-literate immigrant language learners. Dans I. van de Craats, J. Kurvers et R. van Hout (dir.), *Adult literacy, second language and cognition* (p. 217-233). Nijmegen, Pays-Bas : Centre for Language Studies.
- Ollerhead, S. (2012). Passivity or Potential? Teacher responses to learner identity in the low-level adult ESL literacy classroom. *Literacy et Numeracy Studies*, 20(1), 63-84
- Park, S. H. (2014). Teacher repair in a second language class for low-literate adults. *Linguistics and Education*, 29, 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.007>
- Penning de Vries, B. W. F., Cucchiarini, C., Strik, H. Hout, R. van. (2019). Spoken grammar practice in CALL: The effect of corrective feedback and education level in adult L2 learning. *Language Teaching Research*. doi:10.1177/1362168818819027
- Pettitt, N. M. et Tarone, E. (2015). Following Roba: What happens when a low-educated adult immigrant learns to read. *Writing Systems Research*, 7(1), 20-38.
- Pulinx, R. et Avermaet, P. V. (2017). The impact of language and integration policies on the social participation of adult migrants. Dans J. -C. Beacco, H. - J. Krumm, D. Little, P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 59-65). Berlin/Boston : De Gruyter.

- Schleiss, M. et Hagenow-Capres, M. (2017). *fide* – On the way to a coherent framework. Dans J. -C. Beacco, H. - J. Krumm, D. Little, P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 169-174). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Stockmann, W. (2006). Portfolio methodology for literacy learners: the Dutch case. Dans I. van de Craats, J. Kurvers et M. Young-Scholten (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition : Proceedings of the inaugural symposium* (p. 152-163). Utrecht, Pays-Bas : LOT.
- Strube, S., Craats, I. van de, et Hout, R. van. (2013). Grappling with the oral skills: The learning processes of the low-educated adult second language and literacy learner. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 45-65.
- Tranza, E. et Sunderland, H. (2009). *Literature review on acquisition and development of literacy in a second language*. Londres, R-U : London South Bank University.
- Vermeersch, L., Drijkoningen, J., Vienne, M. et Vandenbroucke, A. (2009). Assessing adult literacy: the aim use and benefits of standardized screening tools. Dans I. van de Craats et J. Kurvers (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 4th symposium* (p. 122-131). Utrecht, Pays-Bas: LOT.
- Villalba, F., et Hernandez, M. (2000). Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, 48, 85-110.
- Vinogradov, P. (2008). "Meastra! The letters speak." Adult ESL students learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal*, 25.
- Vinogradov, P. (2013). Defining the LESLLA teacher knowledge base. Dans T. Tammelin-Laine, L. Nieminen et M. Martin (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA): Proceedings of the 8th symposium* (p. 9-24). Jyväskylä, Finlande: Jyväskylä University Printing House.

- Vinogradov, P. et Bigelow, M. (2010). *Using oral language skills to build on the emerging literacy of adult English learners*. CAELA Network Brief. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540592.pdf>
- Wall, T. (2015). Learning supports for underachieving LESLLA learners. Dans M. G. Santos et A. Whiteside (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA): Proceedings of the 9th symposium* (p. 73-91). San Francisco, CA: Lulu Publishing Services.
- Warhol, T. (2004). Reassessing assessment practices in an adult ESL program: Liberian women's assessment of their academic achievement. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, 20(1), 2.
- Wrigley, H. S. (1993). One size does not fit all: Educational perspectives and program practices in the U.S. *TESOL Quarterly*, 27(3), 449-465

Annexe

Déroulement administratif et justification de la redistribution des surplus budgétaires

Le contrat signé en janvier 2019 par le MIFI et l'UQAM prévoyait le dépôt du rapport final (synthèse et recommandations) en décembre 2020. Cependant, pour diverses raisons, le calendrier de remises a été revu à deux reprises (janvier 2020 et octobre 2020) pour fixer la remise du rapport final au 30 septembre 2021. Le budget qui était prévu au contrat initial a également été revu afin de rendre compte des dépenses supplémentaires associées à cette prolongation de contrat (voir Convention de modification au contrat N° 553052521, signée le 10 octobre 2020).

Le calendrier de diffusion du projet a aussi dû être revu, mais dans ce cas principalement en raison de la pandémie mondiale, laquelle a affecté la tenue d'événements professionnels et scientifiques de mobilisation des connaissances. Ainsi, de nombreuses activités de diffusion qui devaient avoir lieu en 2020-2021 ont été repoussées à 2022-2023. Parallèlement, il avait été prévu au budget que les chercheuses puissent bénéficier de dégrèvements d'enseignement pour qu'elles puissent se dégager du temps pour le projet et ses activités de diffusion; comme les activités de diffusion n'ont pu avoir lieu et qu'elles ont été reportées dans les années à venir, il a donc été entendu que les dégrèvements d'enseignement qui n'ont pu être utilisés au moment prévu le soient d'ici 2023 pour rendre possibles ces activités de diffusion. Les dégrèvements qui seront utilisés par les chercheuses en 2022-2023 ne correspondent donc pas à des nouveaux dégrèvements qui auraient été ajoutés au budget, mais bien aux dégrèvements qui n'ont pas été utilisés en raison de la suspension des activités de diffusion en raison de la pandémie.