Ministère
de l'Immigration,
de la Francisation
et de l'Intégration
Québec
Accès à l'information et gestion des plaintes

PAR COURRIEL

Le 23 août 2024

N/Réf. : 27270

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

Bonjour,

Par la présente, nous donnons suite à votre demande d'accès reçue le 27 juin 2024, telle que reformulée le 3 juillet dernier et visant à obtenir :

- *Documents portant sur le lancement du programme de francisation-alpha par le MIFI, MIDI, ou MICC dans les années 1990-2010 ;*
- *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 présenté au MIFI et MEES par Valérie Amireault et collègues :*
    - *Rapport final volet A.1 – mars 2020*
    - *Rapport final volet A.2 – juin 2020*
    - *Rapport final volet B – juin 2021.*

Comme indiqué dans notre lettre de décision partielle du 2 août 2024, pour le premier point de votre demande, nous vous informons que le *Programme-guide Francisation-Alpha* été a été lancé en 2015 par le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM). La demande relève donc davantage de cet organisme. Ainsi, conformément à l'article 48 de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* (Loi) ci-joint, nous vous invitons à formuler votre demande auprès de Me Geneviève Laurin, responsable de l'accès aux documents du CSSDM, dont les coordonnées sont disponibles à l'adresse suivante :
https://www.cai.gouv.qc.ca/uploads/pdfs/CAI_LI_Resp_Acces.pdf

1200, boul. Saint-Laurent, 7e étage
Montréal (Québec) H2X 0C9
Télécopieur : 514 873-1810

En ce qui concerne le deuxième point de votre demande, nous vous transmettons ci-joint une partie des trois rapports demandés. À cet effet, la Loi prévoit certaines restrictions au droit d'accès. Ainsi, les renseignements personnels permettant d'identifier directement ou indirectement les participants au projet de recherche sont protégés sur la base des dispositions des articles 53 et 54 de la Loi (en annexe).

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.

LOI SUR L'ACCÈS AUX DOCUMENTS DES ORGANISMES PUBLICS ET SUR LA PROTECTION DES RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

MOTIFS DE REFUS INVOQUÉS

Article 48 Lorsqu'il est saisi d'une demande qui, à son avis, relève davantage de la compétence d'un autre organisme public ou qui est relative à un document produit par un autre organisme public ou pour son compte, le responsable doit, dans le délai prévu par le premier alinéa de l'article 47, indiquer au requérant le nom de l'organisme compétent et celui du responsable de l'accès aux documents de cet organisme, et lui donner les renseignements prévus par l'article 45 ou par le deuxième alinéa de l'article 46, selon le cas.

Lorsque la demande est écrite, ces indications doivent être communiquées par écrit.

1982, c. 30, a. 48.

Article 53 Les renseignements personnels sont confidentiels sauf dans les cas suivants:

1° la personne concernée par ces renseignements consent à leur divulgation; si cette personne est mineure, le consentement peut également être donné par le titulaire de l'autorité parentale;

2° ils portent sur un renseignement obtenu par un organisme public dans l'exercice d'une fonction juridictionnelle; ils demeurent cependant confidentiels si l'organisme les a obtenus alors qu'il siégeait à huis-clos ou s'ils sont visés par une ordonnance de non-divulgation, de non-publication ou de non-diffusion.

1982, c. 30, a. 53; 1985, c. 30, a. 3; 1989, c. 54, a. 150; 1990, c. 57, a. 11; 2006, c. 22, a. 29.

Article 54 Dans un document, sont personnels les renseignements qui concernent une personne physique et permettent de l'identifier.

1982, c. 30, a. 54; 2006, c. 22, a. 110.

UQÀM | Département de didactique des langues
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Université du Québec à Montréal

Confidentiel

RAPPORT DE RECHERCHE

Rapport final volet A.1

Mars 2020

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 et de l'Enseignement supérieur

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

Cochercheuses

Suzie Beaulieu
Université Laval

Chantal Ouellet
Université du Québec à Montréal

Coordonnatrice

Alexandra H. Michaud
Université du Québec à Montréal

Collaboratrices, collaborateurs

Myriam Paquet-Gauthier
Université du Québec à Montréal

Vincent Bédard
Université du Québec à Montréal

Catherine Fillion
Université Laval

Chanelle Tremblay
Université Laval

Caroline Deveau
Université Laval

Carl Laberge
Université Laval

Confidentiel

Table des matières

Liste des tableaux 5

Liste des figures 6

Liste des abréviations, sigles et acronymes 7

Introduction 9

Partie 1 : Recension des écrits 11

1.1 Questionnements terminologiques 12

1.1.1 Au sujet des compétences à communiquer (ou non) par l'écrit 12

1.1.2 Au sujet des termes francisation et franciser 25

1.2 État des connaissances sur les apprenantes, apprenants 32

1.2.1 Aspects cognitifs 33

1.2.2 Compétences langagières 43

1.2.3 Contexte scolaire 49

1.2.4 Facteurs psychosociaux, culturels et identitaires 57

1.3 Enseignement 72

1.3.1 Situation générale de l'enseignement aux PIPSPA 72

1.3.2 Interventions à l'oral 95

1.3.3 Interventions en lecture/écriture 98

1.3.4 Croyances, perceptions, besoins et défis du point de vue des enseignantes, enseignants 109

1.3.5 Formation des enseignantes, enseignants 112

1.4 Matériel didactique pour PIPSPA 121

1.4.1 Portrait général 121

1.4.2 Revue des écrits scientifiques 128

1.5 Technologies numériques 132

1.5.1 En classe 132

1.5.2 À l'extérieur de la classe 133

1.6 Cadres de référence et programmes d'enseignement 138

1.6.1 Travaux sur l'élaboration de programmes 138

1.6.2 Analyse des cadres de référence et des programmes 146

Partie 2 : Portrait de la collecte de données 167

Confidentiel

2.1 Portrait global 167
2.1.1 Entrevues de groupe auprès des élèves 168
2.1.2 Entrevues individuelles auprès des enseignantes, enseignants, des directions et des CP 171
2.2 Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration 172
2.2.1 Entrevues de groupe auprès des élèves 172
2.2.2 Entrevues individuelles auprès des enseignantes, enseignants, des directions et des CP 175
2.3 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur 176
2.3.1 Entrevues de groupe auprès des élèves 176
2.3.2 Entrevues individuelles auprès des enseignantes, enseignants, des directions et des CP 179
2.4 Ressources humaines déployées 180
Partie 3 : Pistes d'exploration pour le volet B (recherche-action) 182
3.1 Pistes de réflexion 182
3.1.1 Terminologie 182
3.1.2 Programmes 183
3.1.3 Offre de service 184
3.2 Pistes d'approfondissement pour la suite de la recherche-action 185
3.2.1 Langues d'origine 185
3.2.2 Aspects cognitifs 186
3.2.3 Pratiques enseignantes 187
3.2.4 Intégration sociale – liens avec la communauté 190
3.2.5 Rétroaction et évaluation 191
3.2.6 Numérique 192
3.2.7 Différenciation 192
3.2.8 Formation des enseignantes, enseignants 193
3.2.9 Matériel 194
Références 196

Confidentiel

Liste des tableaux

Tableau 1. Utilisations de terme associés à l'« alphabétisation »..... 15

Tableau 2. Utilisation de termes associés à la « literacy »..... 19

Tableau 3. Utilisation de termes associés à « education » 21

Tableau 4. Les philosophies éducatives sous-jacentes au développement de programme (Wrigley, 1993)..... 140

Tableau 5. Cadres de références et programmes inclus dans l'analyse 147

Tableau 6. Types de domaines identifiés selon les différents documents..... 152

Tableau 7. Définition de « domaine » selon les différents documents..... 154

Tableau 8. Définition de « stratégie » selon les différents documents..... 157

Tableau 9. Segment commun et emplacement selon les cadres/programmes. 161

Tableau 10. Portrait global : Nombre d'élèves rencontrés et d'entrevues de groupe réalisées, par langue de l'entrevue 168

Tableau 11. Portrait global : Nombre d'entrevues individuelles et nombre d'heures d'entrevue, par catégorie de participante, participant..... 171

Tableau 12. MIFI : Nombre d'élèves rencontrés et d'entrevues de groupe réalisées, par langue de l'entrevue 172

Tableau 13. MIFI : Nombre d'entrevues individuelles et nombre d'heures d'entrevue, par catégorie de participante, participant..... 175

Tableau 14. MEES : Nombre d'élèves rencontrés et d'entrevues de groupe réalisées, par langue de l'entrevue 177

Tableau 15. MEES : Nombre d'entrevues individuelles et nombre d'heures d'entrevue, par catégorie de participante, participant..... 180

Tableau 16. Ressources humaines déployées pour la collecte de données..... 181

Confidentiel

Liste des figures

Figure 1. Principes directeurs à la base de l'atelier de formation pour les enseignantes, enseignants 115

Figure 2. Modules du Programme de formation vidéo pour les enseignantes, enseignants LESLLA 116

Figure 3. Le modèle de compétence langagière à la base des cadres de référence et des programmes 149

Figure 4. Catégorisation des cadres de référence et programmes 150

Figure 5. Segment commun dans le CECR 162

Figure 6. Segment commun dans les NCLC 163

Figure 7. Segment commun dans le programme du MICC 163

Figure 8. Segment commun dans le programme du MELS 1e partie 164

Figure 9. Segment commun dans le programme du MELS 2e partie 164

Figure 10. Portrait global : Répartition des élèves selon la langue première déclarée 169

Figure 11. Portrait global: Répartition des élèves selon le genre 170

Figure 12. Portrait global: Répartition des élèves selon l'âge 170

Figure 13. MIFI: Répartition des élèves selon la langue première déclarée 173

Figure 14. MIFI: Répartition des élèves selon le genre 174

Figure 15. MIFI: Répartition des élèves selon l'âge 174

Figure 16. MEES: Répartition des élèves selon la langue première déclarée 177

Figure 17. MEES: Répartition des élèves selon le genre 178

Figure 18. MEES: Répartition des élèves selon l'âge 179

Confidentiel

Liste des abréviations, sigles et acronymes

ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages
AMA	Adultes moins alphabétisés
ANLCI	Agence nationale de lutte contre l'illettrisme
BANQ	Bibliothèque et Archives Nationales du Québec
CDÉACF	Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CNCLC	Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens
CP	Conseillère, conseiller pédagogique
CS La Capitale	Commission scolaire de la Capitale
CSCDR	Commission scolaire Chemin-du-Roy
CSDM	Commission scolaire de Montréal
FIPA	Français pour immigrants peu alphabétisés
FLS	Français langue seconde
ISQ	Institut de la statistique du Québec
L1	Langue(s) première(s)
L2	Langue(s) seconde(s)
LE	Langue(s) étrangère(s)
LESLLA	*Low-educated adult second language and literacy acquisition*
LEA	*Language Experience Approach*
Lx	Langue additionnelle
MALP	*Mutually Adaptive Learning Paradigm*
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
NCLC	Niveaux de compétence linguistique canadiens
NCSSFL	National Council of State Supervisors for Languages

Confidentiel

OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PEICA	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PiiA	*Parents in (inter)Action*
PIPSPA	Personne immigrée peu scolarisée ou peu alphabétisée
SFI	*Svenska för invandrare*
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TRÉAQFP	Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec
UQAM	Université du Québec à Montréal
VALRC	Virginia Adult Learning Resource Center

Confidentiel

Introduction

Ce rapport, remis dans le cadre des travaux du *Projet de recherche-action menant au développement d'un programme-cadre de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie*, poursuit trois objectifs, soit 1) présenter la recension des écrits ayant été traités par notre équipe de recherche depuis le début du projet en janvier 2019; 2) présenter le portrait de la collecte de données effectuée entre novembre 2019 et février 2020; et 3) proposer des pistes d'exploration pour la Phase II du projet (recherche-action) qui est prévue pour l'automne 2020.

Il importe de rappeler que ce rapport, qui devait au départ être soumis en décembre 2019 et clore le volet A de la recherche, avait alors comme objectif de présenter la recension complète des écrits et des besoins, et donc de proposer une mise en relation entre la littérature scientifique et les données recueillies dans les milieux dans le cadre de la collecte de données auprès des élèves, des enseignantes, enseignants, des conseillères, conseillers pédagogiques et des membres de la direction. Cependant, pour diverses raisons (retard dans l'obtention des autorisations des ministères pour faire la collecte, ampleur de la collecte), la collecte n'a pu avoir lieu en septembre et octobre 2019 comme prévu et s'est plutôt étendue de novembre 2019 à février 2020. Ainsi, il nous était impossible de remettre le rapport final (Volet A) en décembre 2019, et ce dernier a été scindé en deux: le Rapport final-volet A.1 (le présent rapport) remis en mars 2020, et le Rapport final-volet A.2, dont le dépôt est prévu en juin 2020. Ce dernier présentera les résultats de la collecte de données menée auprès des différents acteurs des deux ministères ainsi que les pistes/orientations préliminaires pour le Programme-cadre.

Ainsi, bien que nous ne puissions mettre en relation la littérature scientifique et les données recueillies, nous nous sommes assurées de faire ressortir les pistes

Ne pas faire circuler

d’approfondissement des données qui découlent de nos observations de la littérature scientifique. Vous trouverez donc, après chaque section du rapport, un encadré présentant les principaux éléments à retenir de nos lectures, ainsi que les pistes d’approfondissement que nous privilégions et que l’analyse des données de la recherche pourra nourrir.

La structure du rapport respecte, dans l’ordre, les objectifs poursuivis. Ainsi, dans la Partie 1, nous présentons la recension des écrits consultés par notre équipe depuis janvier 2019, incluant donc des informations présentées lors du dépôt du rapport de mars 2019, mais enrichies de nos lectures faites depuis. La Partie 2 expose le détail de la collecte de données (nombre de centres, de participantes, participants, etc.). Enfin, une synthèse des pistes d’exploration (Partie 3), qui nous guidera dans l’analyse des données recueillies et dans l’élaboration du volet B du projet, complète le rapport.

Ne pas faire circuler

Partie 1 : Recension des écrits

Le premier rapport préliminaire que nous avons soumis en mars 2019 proposait une recension des écrits que nous avions eu le temps de traiter dans les deux premiers mois du projet. Nous avions cependant alors déjà identifié de nombreux autres écrits scientifiques pertinents que nous souhaitions consulter, liste que nous avons continué de nourrir au fil de nos découvertes. La présente recension des écrits se veut donc plus vaste et plus raffinée que celle déposée en 2019, sans toutefois prétendre représenter l'ensemble des travaux disponibles et pertinents au projet. Les lectures ont été effectuées par une équipe élargie constituée des deux cochercheuses principales de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et d'une cochercheuse de l'Université Laval, de la coordonnatrice du projet (UQAM) et d'assistantes, assistants de recherche (trois de l'UQAM et quatre de l'Université Laval). Nous nous rencontrions à chaque semaine pour discuter des lectures faites et des pistes à privilégier. Il est à noter que comme les lectures, la conception des outils de collecte, la collecte de données dans les milieux, les transcriptions, les analyses de données et la rédaction du présent rapport se faisaient en parallèle, le temps octroyé à chacune de ces tâches a varié grandement d'une semaine à l'autre en fonction des responsabilités et des disponibilités de chacune, chacun.

Nous avons recensé 219 travaux (principalement des articles scientifiques et des actes de colloque), et avons sélectionné les travaux les plus pertinents pour construire le présent rapport. Dans cette première section, nous commençons en proposant certains questionnements terminologiques qui nous semblent pertinents pour la suite des travaux (1.1), et nous présentons ensuite une synthèse de l'état des connaissances scientifiques sur les apprenantes, apprenants possédant des compétences peu développées en littératie et en numératie (1.2). Nous poursuivons en faisant état des travaux traitant de l'enseignement auprès de ces populations (1.3), puis de l'utilisation du matériel didactique (1.4) et des

Ne pas faire circuler

technologies numériques (1.5). Nous terminons cette section en présentant notre analyse des cadres de référence et des programmes d'enseignement (1.6)

1.1 Questionnements terminologiques

La littérature scientifique, comme les documents officiels ou le matériel pédagogique, présente souvent une importante variété de termes sans qu'il soit toujours facile de comprendre exactement à quoi ils réfèrent, ou s'ils sont équivalents ou non. Il n'y a qu'à penser à la façon dont les ministères nomment les cours de français offerts aux personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie : alors que pour le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) il est question de cours FIPA (Français pour immigrants peu alphabétisés), le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) y fait plutôt référence sous le terme *alphafrancisation*. Ainsi, afin de pouvoir avoir un meilleur aperçu de la terminologie utilisée dans les écrits ainsi que des racines et de la portée de ces choix terminologiques, nous présentons, d'abord, une analyse de la terminologie entourant la façon de nommer les compétences des personnes à communiquer à l'écrit (et, conséquemment, la façon de nommer ces personnes) (1.1.1). Nous nous sommes également penchées sur ce qui touche les termes *franciser* et *francisation* (1.1.2).

1.1.1 Au sujet des compétences à communiquer (ou non) par l'écrit

La revue de la littérature effectuée dans le cadre de ce projet nous a permis de constater qu'il existe plusieurs approches terminologiques pour dénommer la capacité à communiquer par l'écrit. Cette profusion terminologique prête à équivoque, car si toutes et tous s'entendent pour affirmer l'importance de disposer de définitions précises sur ce que veut dire « savoir lire et écrire », aucun consensus ne semble émerger sur des définitions opérationnelles (voir p. ex.,

Ne pas faire circuler

Leclercq, 2014, et Cavet, 2002 pour un aperçu de la problématique en français, et Vágvölgyi *et al*., 2016, pour l'anglais).

Une des difficultés principales lorsqu'il s'agit de cerner et de faire coïncider les approches terminologiques en lien avec la capacité à communiquer par l'écrit provient du fait que la littérature scientifique en didactique publiée en français peut avoir recours à un champ lexical qui comprend au moins trois groupes de dérivés différents là où celle publiée en anglais n'a accès qu'à un champ lexical composé de deux groupes seulement. En effet, on trouve en français les termes de la famille de *lettre* (par exemple : *illettrisme*, *littératie*), de *alphabet* (par exemple : *alphabétisation*, *analphabète*) et de *scolaire* (par exemple : *scolarisation*, *scolariser*), auxquels s'ajoutent depuis peu les termes *lecteur*/*scripteur*, tandis qu'en anglais ce sont *literacy* (par exemple : *illiteracy*, *literate*) et *education* (*educated*) qui forment la base terminologique du champ lexical des compétences à la communication par l'écrit (notons que bien que les termes *analphabetism* et *analphabet* soient recensés dans certains dictionnaires, leur emploi dans la littérature scientifique est toutefois très marginal en anglais). Ces termes seront présentés dans ce qui suit, et une courte synthèse fera ressortir les défis qui sont associés à ces choix terminologiques.

Illettrisme, illettré et *littératie*

C'est au début des années 1980 qu'est créé en français le néologisme *illettrism*e (voir Fernandez, 2005). L'objectif était de disposer d'un terme pour distinguer d'une part les personnes qui ne savent pas lire malgré le fait d'avoir été scolarisées, et d'autre part les personnes qui ne savent pas lire parce qu'elles n'ont jamais été scolarisées; ces deux notions étaient jusqu'alors recouvertes par le seul terme *analphabétisme* (Lahire, 2005). Selon l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), *illettrisme* qualifie, en théorie du moins, la situation de la personne qui a été scolarisée mais qui n'a pas une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et du calcul pour être autonome dans les situations de la vie courante. Ce terme accompagne la nouvelle acception de *illettré*, qui qualifie dès 1980 non

Ne pas faire circuler

plus la personne peu cultivée (par opposition à *lettré*), mais plutôt la personne en état d'illettrisme (Rey, 2012). S'ajoute à cette famille lexicale le néologisme *littératie,* soit l'« aptitude à lire et à communiquer une information écrite dans la vie quotidienne » qui fait son apparition en 1995 sous l'impulsion de l'anglais *literacy* (Fernandez, 2005).

Cet ensemble lexical met donc l'accent sur la capacité, ou l'incapacité, de la personne à utiliser de manière fonctionnelle des connaissances de l'écrit apprises dans un cadre scolaire.

Alphabétiser, alphabétisation, analphabétisme* et *analphabète

Le terme *alphabétiser*, qui avait jusqu'à la toute fin du 19e siècle le sens de « classer par ordre alphabétique », est employé depuis le début 20e siècle au sens de « apprendre une écriture alphabétique à quelqu'un » (Rey, 2012). C'est cette acception nouvelle qui donne lieu en 1907 à la création de *analphabétisme* et à l'utilisation de *analphabète* dans un contexte didactique où il désigne la personne qui ne sait ni lire ni écrire, avec pour sous-entendu que cette incapacité touche l'écriture alphabétique. À partir des années 1950, *alphabétisation* désigne l'« enseignement de l'écriture et de la lecture à des analphabètes » plutôt que l'« action de classer par ordre alphabétique » (Grand Robert de la langue française).

Les termes de cette famille ont donc pour fonction, en théorie du moins, de souligner le fait que la personne alphabétisée est celle qui a appris à lire et à écrire (dans un système alphabétique) et que la personne analphabète est celle qui, par conséquent, n'a pas fait cet apprentissage. On remarque que l'utilisation des termes de cette famille est assez courante dans différents documents officiels. Cependant, afin de mieux représenter un continuum de compétence, différents qualificatifs peuvent y être adjoints, tel qu'en témoigne les quelques exemples suivants :

Ne pas faire circuler

Tableau 1. Utilisations de terme associés à l'« alphabétisation »

Lenz *et al*. (2009) : Curriculum-cadre, Suisse (p. 2-13; 33)	
Analphabètes primaires	Personnes n'ayant jamais appris à lire et à écrire
Analphabètes fonctionnels	Personnes disposant du niveau de lecture et d'écriture minimum requis pour mener à bien au quotidien des activités privées et professionnelles dans la société dans laquelle elles vivent;
Analphabètes secondaires	Personnes ayant perdu leurs acquis en lecture et en écriture, après une scolarité plus ou moins réussie.
Personnes alphabétisées dans un système d'écriture autre que l'alphabet romain	Ne font pas partie du groupe des analphabètes.
CNCLC (2017a et b) : NCLC : FLS pour AMA (p. 12-13) et Trousse de soutien NCLC (p. 12)	
Immigrants adultes pré-alphabétisés	Ces personnes sont issues de cultures orales, c'est-à-dire où les langues parlées ne possèdent pas de forme écrite, ou de contextes dans lesquels l'écrit ne fait pas partie intégrante de la vie quotidienne. Elles peuvent ne pas comprendre que l'écrit est porteur de sens ni reconnaître l'importance de la lecture et de l'écriture dans la société canadienne.
Immigrants adultes non alphabétisés	Ces personnes ne lisent pas et n'écrivent pas dans quelque langue que ce soit, même si elles vivent dans des sociétés lettrées. Elles n'ont probablement jamais fréquenté l'école, ne possèdent pas d'habiletés de base en littératie, comme reconnaître des lettres ou tenir un stylo, mais saisissent le sens et l'utilité de l'écrit.

Ne pas faire circuler

Immigrants adultes partiellement alphabétisés	Ces personnes possèdent certaines connaissances en lecture et en écriture dans leur langue maternelle, mais leurs habiletés s'avèrent inadéquates dans leur contexte de vie actuel. Ces apprenants possèdent moins de dix ans de scolarisation ou une scolarisation interrompue (moins de 8 ans dans la trousse de soutien NCLC, p. 11).

Borri *et al*., (2014). Programme italien. Italien L2 en contextes migratoires. Syllabus et descripteurs de l'alphabétisation jusqu'au niveau A1, p. 12-19 (traduit de l'italien).

Préalphabètes	Adultes non scolarisés dont la propre langue maternelle n'a pas de dimension écrite ou n'est pas la langue de scolarisation du pays d'origine. Il se peut que cette typologie d'apprenant n'ait pas développé la notion d'écriture comme système sémiotique; à savoir elle a des difficultés à comprendre qu'un texte écrit ou bien un mot sont porteur de sens.
Analphabètes	Adultes qui ne savent ni lire, ni écrire dans leur langue maternelle et qui n'ont jamais été scolarisés. 3 sous-groupes: 1) Adultes non scolarisés, parlant une langue qui s'écrit avec des logogrammes; 2) Adultes non scolarisés, parlant une langue qui a un système d'écriture alphabétique non latine; 3) Adultes non scolarisés, parlant une langue écrite en alphabet latin
Faiblement alphabétisés	Adultes qui, dans leur langue maternelle, ont reçu une scolarisation insuffisante (généralement moins de 5 années d'étude) ou qui ont partiellement perdu

Ne pas faire circuler

leur compétence alphabétique à cause d'un manqué de pratique dans la lecture et dans l'écriture. Il s'agit d'apprenants qui, bien qu'ils possèdent les capacités techniques de lecture-écriture, ne sont pas capables de les utiliser dans les plus communes situations de la vie quotidienne.

3 sous-groupes (mêmes critères que ci-dessus)

Ces exemples montrent bien la terminologie variée pouvant être utilisée, ainsi que les nuances proposées par les différents cadres.

Scolarisation* et *scolariser

Les termes de la famille de *scolaire,* soit *scolariser, scolarisation* et *scolarisé,* sont tous d'origine assez récente. Néologisme du milieu du 20esiècle, *scolarisation* désigne, dans le Grand Robert de la langue française, l'« action de scolariser, fait d'être scolarisé » et contribue à donner à *scolariser* la nouvelle acception de « soumettre quelqu'un à un enseignement régulier». Le terme *scolarisation* et cette nouvelle acception de *scolariser* sont donc contemporains de *alphabétisation*, et pointent vers une préoccupation nouvelle envers l'éducation à partir des années 1950 (Lahire, 2005).

Le participe passé *scolarisé* s'emploie, lorsqu'il est accompagné d'un adverbe comme *peu*, *pas*, *non* ou *faiblement* ou encore du préfixe *sous*, pour référer à la personne qui n'a pas atteint l'état « d'être scolarisée ». En ce sens, il recouvre partiellement la définition proposée pour *illettré* et *illettrisme*, puisque la personne en état d'illettrisme, qui est illettrée, peut être celle qui n'a pas acquis au cours de sa scolarisation les compétences fonctionnelles de base en lecture, en écriture et en calcul. Les termes de cette famille renvoient tous au fait d'avoir reçu une éducation, d'avoir été instruit dans un cadre scolaire.

Ne pas faire circuler

Lecteur / scripteur

Depuis peu, on voit apparaitre dans la littérature scientifique publiée en français les termes *lecteur*/*scripteur* pour désigner une personne capable de lire ou d'écrire (voir par exemple Fine, Soupis-David et Duvernoy, 2018; Lalileche, 2017). Le plus souvent, *lecteur* et *scripteur* sont précédés d'adverbes comme *non* ou *faible* pour indiquer une capacité limitée (voir p. ex., le Ministère de l'Intérieur français dans la description du parcours d'intégration linguistique). Ces deux termes n'indiquent toutefois pas dans quel(s) système(s) d'écriture la personne est (in)capable de lire ou d'écrire, ni si cette éventuelle incapacité est le résultat d'une absence de scolarisation ou d'une scolarisation incomplète.

Literate, literacy, illiteracy et *illiterate*

En anglais, le nom et adjectif *illiterate* est le plus ancien d'une famille lexicale qui comprend également *illiteracy*, *literacy* et *literate*. *Illiterate* présente l'ambivalence de pouvoir renvoyer, dans le vocabulaire courant, tant à la personne qui n'est pas scolarisée qu'à celle qui manque de connaissances dans un domaine particulier ou encore qui ne sait ni lire ni écrire (Oxford English Dictionary, 2011). Cette ambivalence polysémique se reflète dans *illiteracy* et dans les antonymes *literacy* et *literate*, qui comportent tous cette triple possibilité d'acception. *Literacy* est toutefois d'origine relativement récente (fin 19e siècle) et sa première acception est celle de l'« habileté à lire et à écrire » (Oxford English Dictionary, 2011). C'est d'ailleurs autour de cette acception principale que s'utilisent majoritairement les quatre termes dans la littérature scientifique publiée en anglais. Les exemples suivants montrent comment l'usage de différents qualificatifs permet de représenter des réalités variées :

Ne pas faire circuler

Tableau 2. Utilisation de termes associés à la « literacy *»*

Curriculum-cadre finnois pour l'alphabétisation des migrants, 2012 (p. 9, 12-13)	
People with primary illiteracy	Learners with primary illiteracy cannot read or write any language and do not usually have any educational background. They may either come from a literate culture or a culture of oral communication with no written language or with only a recently developed written language system.
Learners with secondary illiteracy	Learners with secondary illiteracy can read a non-Roman alphabet. They may be from varying educational backgrounds. Similarly, their ability to read their own native language or some other language may vary between mechanical and functional literacy.
Semi-literate learners	Have some literacy skills in the Roman alphabet. They may have gone to school for a few years or learnt some reading skills in some other way either in their home country or in Finland. However, semi-literate people's reading skills are not adequate from the perspective of the requirements of the information society and they may have poor study skills due to their lack of schooling.
Huettig et Mishra, 2014, p. 403	
Functional illeterate	'a person with some basic education who stills falls short of a minimum standard of literacy or whose reading and writing skills are inadequate to everyday needs' (Random House Kermerman Webster's College Dictionary, 2010).
Illeterates et low literates	Persons who have no known neurological deficits yet have either a very limited or no ability to read and write due to an absence of (henceforth 'illiterates') or very limited (henceforth 'low literates') exposure to reading instruction.

Ne pas faire circuler

Burt, Peyton et Schaetzel, 2008 (définitions retenues par EU-Speak-3)	
'preliterate' learners	Learners from cultures where literacy is uncommon in everyday life because the language is not written or has only recently been written (e.g. the language of the Bantu people of Somalia - Af Maay). These learners will have had little exposure to written text and may be unaware of the purposes of literacy
'nonliterate' learners	There are those who have either had no access or limited access to literacy teaching because of war, poverty, socioeconomic status, illness etc. These learners have had some exposure to written language, have some awareness of the uses of literacy and may have developed some literacy skills. Some of these learners may be reluctant to disclose their limited literacy, and those with very little literacy in their first language often make slow progress (Burt and Peyton 2003)
'semi-literate' learners	Learners who have had access to literacy teaching but have not achieved a high level of literacy because of their socioeconomic status.
literate learners	Divisés en trois catégories : nonalphabet literate e.g. Chinese; non-Roman alphabet e.g. Arabic; Roman alphabet e.g French.

Ne pas faire circuler

Education* et *educated

Bien que les termes formés sur *illiterate* présentés précédemment peuvent tous, dans le vocabulaire courant, être utilisés pour faire référence au fait d'avoir été scolarisé ou non, c'est plutôt *education* et *educated* (nom et adjectif) qui renvoient à la notion d'éducation scolaire dans la littérature scientifique en anglais. Lorsqu'il est employé avec des adverbes comme *low, limited, interrupted* ou *no*, *educated* caractérise alors la personne qui a reçu une formation scolaire jugée insuffisante, comme dans les exemples suivants :

Tableau 3. Utilisation de termes associés à « education *»*

DeCapua, Smathers et Tang, 2009 (p. 2)	
Students with limited or interrupted formal education (SLIFE)	Students that may have experienced interrupted schooling due to war, migration, lack of educational facilities, cultural dictates, or other circumstances; they may have had limited access to schools in their home country, or their schools may have lacked highly trained teachers and/or educational resources.
Craats, Kurvers et Young-Scholten, 2006 (p. 8)	
Low-educated	An adult who has at most ten years of education in the country of origin. For many adult immigrants and refugees, this means at most primary education.

Ainsi, les champs lexicaux disponibles en français et en anglais pour cerner les notions en lien avec la capacité à la communication par l'écrit ne permettent pas d'établir les mêmes distinctions. Alors qu'en français *analphabétisme* et *illettrisme* désignent respectivement le fait de n'avoir jamais appris à lire et à écrire (sous-entendu : dans un système alphabétique) et le fait de ne pas avoir atteint un niveau de maîtrise suffisant de la lecture, de l'écriture et du calcul pour être autonome dans les situations de la vie courante, en anglais le terme *illiteracy* recouvre ces deux cas de figure. Le français dispose également des termes *lecteur* et *scripteur*, qui n'indiquent pas la raison de cette capacité ou incapacité à lire et écrire.

Comme la langue de la diffusion de la recherche scientifique tend de plus en plus à être l'anglais, il peut être difficile pour un organisme qui œuvre en français de trancher sur la traduction à privilégier pour les termes *illiterate*, *illiteracy*, *literate* et *literacy*. Toutefois, il persiste même en français une certaine équivoque quant à la distinction entre *analphabétisme* et *illettrisme*, qui semble avoir pour cause la difficulté à faire coïncider une approche déficitaire et une approche fonctionnaliste.

Ne pas faire circuler

Approches terminologiques déficitaire et fonctionnaliste

Comme il a été décrit ci-dessus, *illettrisme* est un néologisme créé au début des années 1980; l'objectif était de disposer d'un terme pour distinguer le fait de ne pas savoir suffisamment lire ou écrire malgré une certaine éducation scolaire (*illettrisme*), et le fait de n'avoir jamais appris à lire et écrire (*analphabétisme*), deux situations qui étaient auparavant désignées par le terme unique d'*analphabétisme*. La création de *illettrisme* a entraîné celle du concept de *littératie*, et c'est lorsqu'on prend la position inverse et que l'on tente de recouper les différentes échelles d'alphabétisation et de littératie que la distinction devient problématique.

En effet, l'alphabétisation est présentée comme un continuum d'acquisition, dont l'un des pôles est l'analphabétisme et l'autre le fait d'être « alphabétisé » (Ahmed, 2011; Fernandez, 2005; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008), tandis que la littératie est présentée comme une échelle graduée en termes de capacité à accomplir certaines tâches (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2015) (voir aussi Tett et StClair, 2010). Pour Cavet (2002) et Leclercq (2003), il s'agit de l'opposition entre une vision déficitaire et une vision fonctionnaliste de la capacité à communiquer à l'écrit : l'analphabétisme en tant que déficit à combler et la littératie en tant que mesure des capacités à utiliser l'écrit pour remplir certaines fonctions.

Les deux approches sont d'ailleurs difficilement compatibles lorsqu'on tente de superposer le continuum de l'alphabétisation et l'échelle de littératie. Si l'alphabétisation présuppose un degré zéro (l'analphabétisme), l'illettrisme total impliquerait qu'une personne n'ait absolument rien retenu de l'enseignement reçu – ce qui est démenti par les nombreuses publications sur les effets cognitifs de la littératie (p. ex., Ardila *et al*., 2010; Dansilio et Charamelo, 2005; Dehaene *et al*. 2010, Dehaene *et al*. 2015, Huettig, 2015). Cette impossibilité du degré zéro de littératie est d'ailleurs à la base même de l'échelle publiée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dans le cadre du *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes*

Ne pas faire circuler

(PEICA). Dans cette échelle, la littératie est définie comme « la compréhension l'évaluation, l'utilisation et l'engagement dans des textes écrits pour participer à la société, accomplir ses objectifs et développer ses connaissances et son potentiel » (OCDE, 2014, p. 21). L'échelle des niveaux de littératie comportait initialement cinq niveaux différents (voir Dignard, 2014), dont le niveau 1 supposait des compétences très faibles mais qui permettaient néanmoins de lire de courts textes (OCDE, 2000). Avec la publication du rapport de 2012, cette échelle s'est bonifiée d'un niveau supplémentaire, appelé *inférieur au niveau 1*; les personnes de niveau de littératie inférieur au niveau 1 sont toutefois capables de « situer dans un texte court et continu une information identique à celle donnée dans une question » (ISQ, 2015, p. 45). Si l'ajout d'un niveau « inférieur » a été senti comme nécessaire, il n'en demeure pas moins que ce niveau suppose l'habileté à utiliser l'écrit pour remplir certaines fonctions élémentaires.

Niveaux d'alphabétisation et de littératie

Dans les différentes publications recensées, la distinction entre *analphabétisme* et *illettrisme* présentée précédemment ne semble pas être utilisée de manière systématique. En particulier, un certain flou entoure les expressions *analphabète*, *analphabète fonctionnel* et les différents niveaux d'illettrisme. Au Québec, les termes *alphabétisation* et *analphabétisme* sont privilégiés même si, comme le souligne Leclercq (2014, p. 101), les publications officielles du gouvernement du Québec font abondamment référence aux travaux de l'OCDE et du PEICA et donc à l'illettrisme. Ce problème de cohérence terminologique est souligné à l'occasion du Séminaire sur l'alphabétisation 2006 : « La nécessité et l'urgence d'adopter un vocable commun (formation de base, alphabétisation, alphabétisme, littératie) ne semblent pas partagées par tous » (MELS, 2008, p. 3).

Ce manque de coordination terminologique se reflète d'ailleurs dans d'autres publications du Gouvernement du Québec, par exemple dans les définitions proposées dans le *Grand Dictionnaire Terminologique*, une publication officielle de l'Office québécois de la langue française. À l'entrée **illettrisme**, où le terme est

Ne pas faire circuler

défini comme « état d'un jeune ou d'un adulte qui, ayant été scolarisé, est incapable de maîtriser suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans sa vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle », une longue note explicative indique que le ministère de l'Éducation du Québec considère *analphabétisme* et *illettrisme* comme étant des synonymes ayant pour définition « incapacité de lire, d'écrire ou de compter ». À l'entrée **analphabète**, on indique en outre que le terme *analphabétisme fonctionnel* est un terme déconseillé et qu'il faut plutôt employer *analphabète* pour traduire *functional illiterate*.

Ainsi, devant ce constat et ne pouvant pas, à ce jour, présenter de recommandation claire sur la façon dont les apprenantes, apprenants FIPA/en alphafrancisation au Québec devraient être nommés, nous retenons, dans le cadre de ce rapport, le vocable *Personne immigrée peu scolarisée ou peu alphabétisée* (PIPSPA), et ce afin de rendre compte des réalités de la scolarisation et de l'alphabétisation, qui combinées peuvent sans doute représenter davantage la population rencontrée dans les milieux scolaires, et ce bien qu'un flou subsiste entourant notamment l'utilisation de l'adverbe *peu*, qui est difficilement quantifiable et qui ne permet donc pas de cerner précisément les caractéristiques de la population visée. Cela rejoint par ailleurs la terminologie retenue par le Gouvernement du Québec dans le *Programme d'intégration sociolinguistique pour les populations immigrantes peu alphabétisées ou peu scolarisées* (1998), qui définit ces apprenantes, apprenants par une combinaison des critères de scolarisation et d'alphabétisation (p. 8):

- Le stagiaire peu alphabétisé ignore généralement la langue écrite courante de sa communauté; il n'a pas ou a peu fréquenté l'école et, par ses expériences personnelles ou professionnelles, il n'a eu que peu d'expérience de l'écrit. (Certains peuvent signer leur nom, d'autres le font avec difficulté.)

- Le stagiaire peu scolarisé n'a pu, par sa scolarisation ou ses expériences personnelles ou professionnelles, apprendre à maitriser la lecture et

Ne pas faire circuler

l'écriture dans sa langue maternelle, de façon à jouer un rôle dans la société, à parfaire ses connaissances et à exploiter ses aptitudes. Il a huit ans ou moins de scolarité.

1.1.2 Au sujet des termes *francisation* et *franciser*

En raison de la situation géographique, démographique et sociohistorique du Québec, les politiques de francisation des allophones mises en place au fil des ans par le Gouvernement québécois sont indissociables des efforts visant à contrer leur anglicisation (voir par exemple Couture, 2019; Gagnon et Dion, 2018; Laferrière, 1983). Dans la perspective québécoise, les termes *francisation* et *anglicisation* forment un couple d'antonymes dont un pôle est positif (*francisation*) et l'autre, négatif (*anglicisation*) (Courbon et Paquet-Gauthier, 2014). Bien qu'il ne soit ni possible ni même souhaitable de faire abstraction de la situation particulière du Québec au sein du Canada et plus généralement de l'Amérique du Nord, nous souhaitons toutefois réexaminer l'utilisation des termes employés dans le cadre de l'intégration linguistique des allophones, soit en particulier le verbe *franciser* et le substantif *francisation* qui en est dérivé. Il semblerait que le Québec soit le seul gouvernement de la francophonie à utiliser ces termes dans le cadre de politiques linguistiques visant les personnes (par opposition aux objets et à l'affichage). Nous examinerons en particulier les implications de l'emploi de ces termes aux plans linguistique et sociologique.

Définitions de franciser *et de* francisation

Le Conseil supérieur de la langue française définit la francisation comme « un processus au cours duquel une personne apprend et adopte le français comme langue d'usage normal et habituel dans différents domaines de la vie sociale » (Gagnon et Dion 2018, p. I). Cette définition est d'une portée plus restreinte que celle offerte par la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP), à savoir « une activité qui renvoie soit à un processus individuel d'apprentissage du

Ne pas faire circuler

français, soit à des services; le tout se situant dans l'ensemble plus large de la notion d'intégration sociale, professionnelle ou scolaire. La finalité du processus de francisation est l'intégration » (TRÉAQFP, 2007, p. 6).

Ces définitions mènent à deux acceptions distinctes pour ce terme, soit : « le processus d'apprentissage et d'adoption du français » et « les services permettant l'apprentissage et l'adoption du français dans une démarche d'intégration ». Dans le premier cas, il s'agit d'un processus touchant des personnes, et dans le deuxième, de la prestation de services à des personnes. Nous n'avons pas trouvé de définition explicite pour le terme *franciser* dans la documentation gouvernementale, mais on peut supposer que son sens reprend minimalement la première acception, c'est-à-dire « (s')engager dans un processus d'apprentissage et d'adoption du français ».

Ces définitions sont absentes des dictionnaires consultés, soit la version 4.1 du *Grand Robert numérique*, édition en ligne mise à jour en novembre 2017 (accessible par abonnement seulement), et du dictionnaire en ligne *Usito*, produit par l'Université de Sherbrooke. Dans le *Grand Robert de la langue française*, le verbe *franciser* comporte quatre acceptions. Deux acceptions s'appliquent à des objets exclusivement, une s'applique autant aux objets qu'aux personnes et la dernière ne s'applique qu'à des personnes :

Objets : 1. Donner une forme française à (une expression, un mot étranger). *Franciser un mot étranger par l'orthographe, la prononciation* […].

2. **Mar**. Reconnaître pour français par l'acte de francisation [soit permettre à un navire de battre pavillon français].

Objets et personnes : 3. Qui est devenu français, a pris une forme française. *Mot, emprunt francisé. Navire francisé. Étranger francisé*.

Ne pas faire circuler

Personnes : 4. Donner un caractère français à. *Dix ans à Paris n'ont pas suffi à franciser cet étranger. Le personnage du Cid Campeador a été francisé par Corneille*.

Le dictionnaire *Usito*, conçu au Québec, présente globalement les mêmes acceptions qu'en 1 et 2, mais ne mentionne aucune acception qui s'applique aux personnes. On y rapporte toutefois un sens axiologiquement positif pour *franciser*, absent du *Grand Robert*, sous l'acception 2 :

2. Répandre ou favoriser l'emploi de la langue française, spécialement dans les terminologies scientifiques et techniques, dans les milieux de travail où elle est peu présente ou peu usitée.

Pour ce qui est du substantif *francisation*, le *Grand Robert* ne recense que deux acceptions. Les exemples choisis pour illustrer ces deux acceptions ne présentent que des contextes où le terme s'applique à des objets non humains :

1. Action de franciser. **Spécialt. Ling**. Action de donner une forme française, un caractère français; fait d'être francisé. *La francisation d'un mot d'emprunt.* Redingote *est la francisation de* riding-coat*. Francisation du nom, du prénom d'une personne*.
2.**Dr. mar**. Formalité conférant à un bateau le droit de naviguer sous le pavillon français, avec les avantages et les obligations s'y rattachant. *Acte de francisation*.

Le dictionnaire *Usito* présente essentiellement les mêmes acceptions. On retrouve toutefois sous l'entrée **francisation** un renvoi à l'article thématique *La législation linguistique du Québec*, rédigé par Jacques Gosselin et Normand Maillet, respectivement directeur et conseiller retraité au Secrétariat à la politique linguistique du Québec. Il est notable que sous cet article thématique, le terme *francisation* n'apparaisse que deux fois, et toujours dans le cadre de politiques

Ne pas faire circuler

linguistiques touchant les institutions, et non dans celui d'un processus touchant une personne ou d'une démarche qui en émane.

Environnement paradigmatique de franciser *et* francisation

Il peut être utile de s'interroger sur le conflit entre les significations particulières données à ces termes dans le cadre des politiques linguistiques québécoises, les définitions lexicographiques recensées pour *franciser* et *francisation*, et les paradigmes dans lesquels ils apparaissent en dehors du contexte québécois. De fait, bien que *franciser* et *francisation* sont perçus au Québec comme représentant le pôle positif d'une opposition entre l'intégration et la non-intégration à la communauté francophone (Roussel, 2018), ces termes dénotent ailleurs des réalités moins positives.

Au plan sémantique, le couple *franciser*/*francisation* intègre d'abord un paradigme lexical basé sur des langues nationales et qui comprend entre autres termes *angliciser*/*anglicisation*; *italianiser*/*italianisation* et *germaniser*/*germanisation.* Peut également faire partie de ce paradigme *américaniser*/*américanisation*, si on met moins l'accent sur l'aspect culturel que langagier (c.-à-d., l'anglais *américain*). Ces termes renvoient tous au fait de donner le caractère de la langue ou d'une culture particulière à un objet, à une personne, ou à un territoire (voir les entrées respectives, dans le *Grand Robert)*. Ce paradigme est connoté de manière fortement négative.

L'italianisation de la France et du français à la Renaissance a longtemps été décriée (Cowling, 2007; Swiggers, 2010) avant que la menace italienne ne soit plus considérée comme un enjeu pressant devant la montée de l'anglomanie (Vanacker, 2016). La germanisation des pays limitrophes de l'Allemagne est à tout jamais liée aux deux guerres mondiales du XXe siècle et à la nazification (Hiegel, 1985, Rigoulot, 1997). L'américanisation est vue comme un phénomène global d'appauvrissement culturel (Ilmberger et Robinson, 2002; pour une perspective québécoise, voir Lamonde, 2004), et la menace de l'anglicisation a fait l'objet d'une

Ne pas faire circuler

abondante littérature au Québec, au point où certains n'hésitent pas à parler d'une « obsession nationale » (Bouchard, 1989, 1998). Il est à noter qu'en Belgique – un pays où la cohabitation entre les communautés linguistiques des deux langues officielles que sont le français et le flamand est loin d'être harmonieuse (Lits, 2008) – les termes *franciser* et *francisation* sont utilisés par les Flamands pour dénoncer ce qu'ils perçoivent comme une menace contre leur culture et leur langue (voir Francard, 1995; Deschouwer, 2009).

Franciser et *francisation* font aussi partie d'un paradigme lexical plus restreint visant la nationalité : *naturaliser*/*naturalisation*, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une démarche à l'issue de laquelle une personne se voit accorder une nouvelle nationalité. C'est en ce sens que les termes *franciser* et *francisation* sont utilisés en France lorsqu'ils s'appliquent à des personnes.

***Implications linguistiques de l'emploi des termes* franciser *et* francisation**

Les définitions présentées et l'identification de deux paradigmes dans lesquels s'insère le couple *franciser francisation* permettent de faire ressortir trois points d'importance au plan linguistique.

D'abord, que la connotation de *franciser* et *francisation* est fortement négative en dehors du contexte québécois parce que ces termes sont associés à de l'assimilation linguistique et culturelle. D'ailleurs, il est parlant de constater que le *Grand Robert* donne comme synonymes d'*assimilation* les termes *américanisation* et *francisation,* qui sont alors mis, en quelque sorte, sur un pied d'égalité.

Ensuite, dans les seuls cas où ces termes sont employés pour renvoyer à un processus ou à une démarche touchant des personnes, il s'agit d'une démarche visant la nationalité, et non l'intégration linguistique. On pourrait toujours arguer que les deux vont (ou devraient) aller de pair, mais reste alors le problème de l'adéquation entre le nom de l'État-nation et celui de sa langue. De fait, si en France l'amalgame est possible entre le fait d'obtenir la nationalité française et

Ne pas faire circuler

celui d'adopter la langue du pays, cet amalgame n'est pas possible au Québec, car si nous formons bien une nation francophone, nous ne sommes pas français pour autant.

Enfin, il apparait important de souligner le fait que les définitions relevées dans les dictionnaires, et en particulier dans *Usito* qui est un dictionnaire de français québécois, présentent la francisation comme une démarche qui touche des institutions, des entreprises et des vocabulaires de spécialité, et non pas des personnes en tant que telles dans un processus d'apprentissage individuel. Cet état de fait est cohérent avec la connotation négative d'assimilation associée à *franciser* et *francisation* lorsque ces termes s'appliquent à des personnes, mais est incompatible avec la position officielle du gouvernement du Québec qui fait de la francisation et de son résultat, le fait d'être francisé, un processus d'intégration. Cet aspect d'ordre sociologique a fait l'objet de plusieurs études au cours des dernières années, dont nous présentons succinctement quelques résultats dans ce qui suit.

Qu'est-ce qu'être francisé?

Dans son *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* publié en 1990, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec (MCCI) indique que l'intégration linguistique passe par le respect d'un « contrat moral » entre l'immigrant et sa société d'accueil. Ce contrat moral, bidirectionnel, fait en sorte que la personne immigrante est responsable du respect des clauses contractuelles, dont celle de faire du français la langue commune de sa vie publique (MCCI, 1990, p. 16). Dans la mouture 2015 de la *Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*, la mention explicite du contrat moral a disparu, mais la nécessité de maitriser le français est réaffirmée comme la condition *sine qua non* de la contribution des personnes immigrantes à la société québécoise (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2015, p. 8). Selon Roussel (2018), nous sommes face à une moralisation des apprentissages linguistiques, et en particulier de l'échec de ces apprentissages.

Ne pas faire circuler

L’échec de la francisation serait en effet vu comme une rupture de contrat, un échec au plan moral causé par un manque d’investissement dans l’objectif d’appartenir à la société civile québécoise.

Il ressort des études récentes sur la francisation des immigrants que l’apprentissage du français est systématiquement présenté comme un échec (voir par exemple Ferretti, 2016), même lorsqu’un bon niveau de maitrise est atteint. De fait, puisque la francisation est présentée comme un processus – qui a donc un début et une fin prévisible, celui où une personne immigrée devient « francisée » – les allophones qui n’atteignent pas cet état francisé qui reste indéterminé (Calinon, 2013) ne peuvent que constater leur inadéquation face aux attentes de la société québécoise, et face à leurs propres attentes d’intégration. Des entrevues menées auprès d’immigrants ayant atteint un niveau de français leur permettant de fonctionner dans la vie quotidienne révèlent qu’ils vivent toujours « un fort sentiment d’étrangeté » par rapport à la société québécoise (Amireault, 2016, p. 311) et qu’ils ne ressentent pas « la possibilité immédiate ou à plus long terme d’[en devenir] un acteur social francophone légitime » (Calinon, 2015, p. 131).

Si plusieurs raisons peuvent sous-tendre ce sentiment d’inadéquation, on ne peut négliger que l’incitation à se « franciser » renverse la proposition qui fait de la francisation un processus dont la finalité est l’intégration, en une finalité qui a pour corolaire l’intégration (voir par exemple Calinon, 2013, p. 37). Or, pour ceux qui, comme les PIPSPA, démontrent une faible progression dans leurs apprentissages linguistiques, l’intégration et la participation à la société québécoise demeurent des objectifs hors d’atteinte dans la mesure où l’aboutissement du processus, « être francisé », est lui aussi inatteignable malgré un investissement personnel souvent substantiel.

Ne pas faire circuler

À retenir

- Il existe une grande variété de termes utilisés pour désigner différentes réalités, et parfois aussi une même réalité.
- Les termes *francisation* et *francisé* sont lourds de sens et souvent connotés négativement.

À approfondir

- Serait-il possible d'avoir une terminologie unifiée, clairement définie et justifiée, dans l'ensemble des documents ministériels?
- Quelle terminologie devrait-on privilégier?

Ne pas faire circuler

1.2 État des connaissances sur les apprenantes, apprenants

Nous avons consulté de nombreuses sources scientifiques afin de mieux comprendre les PIPSPA et les caractéristiques qui peuvent les distinguer des apprenantes, apprenants adultes alphabétisés et scolarisés, lesquels sont par ailleurs surreprésentés dans la recherche en enseignement et apprentissage des Lx (Plonsky, 2017; Ortega, 2019). Précisons que la question de l'*origine* des différences entre les PIPSPA et les adultes alphabétisés et scolarisés reste entière: est-ce que ces différences proviennent du développement de la littératie, ou encore de l'expérience de l'apprentissage en contexte scolaire? (voir p. ex., Dehaene *et al*., 2015; Duranti et Ochs, 1986; Bigelow et Tarone, 2004). Selon Huettig et Mishra (2014), les études ne permettent pas de distinguer les effets spécifiques de la littératie de ceux de l'éducation formelle sur la cognition des adultes, mais certains travaux peuvent nous éclairer sur des aspects bien précis de la question. Dans ce qui suit, nous présenterons quatre sous-sections:

la première touchant les connaissances au sujet des aspects cognitifs des PIPSPA (1.2.1), et la seconde au sujet de leurs compétences langagières (1.2.2), la suivante regroupant ce qui touche davantage leur posture comme apprenante, apprenant en contexte scolaire (1.2.3), et la dernière au sujet des facteurs psychosociaux entourant la situation des PIPSPA (1.2.4).

1.2.1 Aspects cognitifs

Pour mieux comprendre les PIPSPA, il importe d'en savoir davantage sur l'influence de la littératie ou de la scolarisation sur différentes fonctions cognitives (mémoire, traitement visuel), sur des modes de pensée ou, d'un point de vue plus neuropsychologique, sur la structure et l'organisation du cerveau.

Mémoire

Les travaux disponibles à ce jour n'offrent pas de piste claire quant à la relation entre la mémoire (de travail, à court terme ou phonologique) et le développement de la littératie. Selon Huettig et Mishra (2014), les données empiriques ne permettent pas de montrer que la mémoire à court terme serait plus développée chez les personnes ne sachant pas lire, ce qui est contraire à ce que plusieurs pourraient imaginer. Au contraire, certains travaux révèlent que les personnes ayant développé des compétences dans la langue écrite auraient une meilleure capacité à énumérer des mots de référents d'une même catégorie (p. ex., des animaux) ainsi qu'une meilleure mémoire de travail pour la rétention de listes de mots (Dehaene *et al*., 2015). Huettig et Mishra (2014) indiquent cependant que les avantages observés relativement à la mémoire et à la facilité à énumérer des mots de référents de même catégorie résultent à la fois de l'apprentissage formel qui permet d'étendre son vocabulaire et de développer des stratégies de mémorisation, ainsi que de l'habitude qu'ont développée les apprenantes et les apprenants scolarisés de faire face à des tâches d'évaluation qui leur semblent « artificielles » et décontextualisées. Ce constat est appuyé par Loureiro *et al*.

Ne pas faire circuler

(2004), selon lesquels la mémoire phonologique, qui semblent meilleure chez les personnes qui savent lire, s'appuie sur divers facteurs, dont la connaissance de l'alphabet, le niveau de compétences en littératie, les années de scolarité accumulées et le développement de stratégies. L'expérience scolaire, davantage que la mémoire *per se*, semble également être un facteur explicatif dans l'étude de Smalle *et al*. (2019), lesquels rapportent des performances supérieures, chez les participants lettrés, à des tâches de rétention de mots (à l'oral) alors que leurs performances étaient équivalentes à celles de participants non lettrés pour des tâches visuospatiales. Cependant, selon Kosmidis, Zafiri et Politimou (2011), c'est davantage la littératie (plutôt que la scolarisation), qui aurait un effet sur la mémoire de travail.

De leur côté, Kurvers et Craats (2007) affirment que les résultats obtenus par des apprenantes, apprenants adultes aux tests qui mesurent la mémoire de travail semblent de meilleurs prédicteurs de la compétence langagière que les tests qui mesurent uniquement le vocabulaire. De plus, les cours de langue permettraient non seulement d'améliorer le vocabulaire ou les habiletés en lecture, mais aussi la capacité de la mémoire de travail. Les autrices proposent donc, en classe, de faire des activités pour aider les apprenantes, apprenants à travailler leur mémoire de travail, ce qui peut leur permettre de s'améliorer dans l'exécution d'autres tâches.

Enfin, l'étude de da Silva et Yassuda (2009), menée dans un contexte de classe et s'intéressant à des adultes plus âgés et peu scolarisés, montre que les personnes plus âgées ont besoin de plus d'heures d'apprentissage pour enregistrer les mêmes résultats que des personnes moins âgées, en particulier pour les apprentissages qui nécessitent de la mémorisation et une automatisation des méthodes. À cet effet, les auteurs ont testé deux méthodes pour améliorer la mémoire chez des personnes âgées et peu scolarisées : une basée sur la catégorisation, et l'autre sur l'imagerie mentale. Les résultats montrent que la stratégie basée sur la création d'images a permis d'améliorer la mémoire

Ne pas faire circuler

épisodique et de réduire les symptômes dépressifs, alors que le traitement basé sur la catégorisation a permis d'améliorer l'usage de la catégorisation, mais pas la mémoire épisodique. L'approche par imagerie mentale serait donc préférable auprès de ces populations.

À retenir

- De nombreux facteurs, qu'il est parfois difficile d'isoler, peuvent expliquer les performances des PIPSPA à des tâches de mesure de leur mémoire de travail/phonologique.
- Les apprenantes, apprenants plus âgés ont besoin de plus de temps pour apprendre à faire certaines tâches, si elles nécessitent de la mémorisation et de l'automatisation des méthodes.
- Une approche d'entrainement par imagerie mentale permet d'améliorer la mémoire d'apprenantes, apprenants plus âgés.

À approfondir

- Comment permettre aux apprenantes, apprenants plus âgés de bénéficier de plus de temps pour faire certains apprentissages?
- Devrait-on mettre en place des activités visant spécifiquement le développement de la mémoire des élèves? Si oui, comment?

Ne pas faire circuler

Traitement visuel

Certains travaux nous informent sur la façon dont les PIPSPA traitent les informations visuelles (images, graphiques, lignes, flèches, etc.). Étant donné l'omniprésence des repères et informations visuels utilisés auprès d'apprenantes, apprenants d'une Lx, il est important de prendre en compte les résultats de la recherche à ce sujet.

Il appert que le choix des images à intégrer au matériel peut se révéler beaucoup plus complexe qu'auprès d'un public scolarisé, notamment en raison du degré d'abstraction de ces dernières, qui est difficilement mesurable (Bigelow et Vinogradov, 2011; Strube, 2010) et qui n'a pas été suffisamment étudié auprès d'adultes peu scolarisés et chez qui il peut être problématique (Strube, 2010). Aberdeen et Johnson (2015) ont ainsi observé que l'utilisation d'images pour représenter des thèmes généraux (comme un autobus pour représenter le concept de transport) ou des compétences langagières (comme une oreille pour représenter la compréhension orale) peut être problématique. Aussi, Selon Huettig et Mishra (2014), les PIPSPA auraient de la difficulté à identifier des représentations en 2D, en particulier s'il s'agit de dessins au trait noir ou de photos en noir et blanc. Ce constat a également été fait par Ardila et Moreno (2001), qui ont observé que la représentation spatiale en 2D est incompréhensible pour certains groupes de non-lettrés qui n'ont pas eu de contact avec l'éducation. Cela peut se révéler très problématique, tel qu'en témoigne l'étude de Dowse *et al.* (2011), montrant que les pictogrammes proposés dans les instructions de médicaments sont mal compris par des malades sud-africains non scolarisés et cela peut entraîner des conséquences graves sur la santé des patients. Dansilio et Charamelo (2005) ajoutent que les adultes non-lettrés/non-scolarisés ont des difficultés significatives avec la représentation 3D en 2D lorsqu'ils doivent recopier (tests d'habiletés visuo-constructives), qu'ils ont une incapacité marquée à représenter la perspective, et dans une moindre mesure, une approche séquentielle décousue (p. ex., *piecemeal approach* : les éléments sont présentés sans aucun lien entre eux). Il est donc préférable d'utiliser des photos réelles, préférablement en couleurs (Reis *et al*., 2006). Il faut aussi éviter d'utiliser des images qui demandent une interprétation poussée (Altherr Flores, 2018). L'utilisation de symboles est donc déconseillée. Altherr Flores (2017) ajoute qu'il faut éviter d'ajouter des lignes, parenthèses ou cases inutiles qui peuvent causer problème à l'élève. Aussi, il est important que la littératie multimodale soit enseignée explicitement pour que les élèves s'habituent à lire les images (Altherr Flores, 2017) et en comprendre le sens (Aberdeen et Johnson, 2015) et qu'ils

Ne pas faire circuler

puissent remarquer des éléments mis en évidence dans un texte (Altherr Flores, 2018).

À retenir

- Il est difficile pour les PIPSPA d'interpréter des représentations symboliques; leurs référents diffèrent des nôtres.

À approfondir

- Comment les enseignantes, enseignants, tiennent-ils compte de cette réalité?
- Comment adapter le matériel pédagogique pour qu'il réponde à ces besoins?

Ne pas faire circuler

Cultures (orales / écrites, occidentales / autres) et modes de pensée

Les PIPSPA possèdent des relations avec la littératie qui varient grandement, certaines provenant de cultures orales, où l'écrit est peu ou pas présent, et d'autres de cultures écrites, mais dans lesquelles elles ont eu des contacts variables avec l'écrit. Cela peut avoir des effets sur la façon dont les apprenantes, apprenants appréhendent la réalité et développent leur pensée.

Au sujet de l'*oralité*, Lovejoy (2012) en propose une définition un peu différente de celle des autres auteurs: pour lui, l'oralité est le fait de compter essentiellement sur des informations orales, même en sachant déchiffrer l'écrit qui caractérise l'oralité. Il y aurait trois types d'oralité : primaire (non-lettré, dans une culture non lettrée), secondaire (non-lettré, dans une culture écrite; la personne fonctionne à l'aide de médias oraux) et traditionnelle (minimalement lettré, mais fonctionne principalement à l'oral dans la vie quotidienne à l'intérieur d'une culture écrite; on l'appelle *residual orality*). Pour lui, l'oralité traditionnelle doit être traitée, du point

de vue d'un orateur/personne qui prononce des discours. Cela diffère de ce que Keller (2017) avance à l'effet que l'oralité est un fait de culture et donc une caractéristique collective; c'est selon ce dernier un ensemble de caractéristiques mentales, sociales et psychologiques que les cultures de tradition orale partagent. Toujours selon Keller (2017), l'analphabétisme serait, contrairement à l'oralité, de niveau individuel, et affecterait une personne dans ses manières d'interagir avec les autres membres de sa culture. Grandir et vivre dans une culture écrite, même en étant soi-même analphabète, impliquerait des façons d'appréhender la réalité qui ne sont pas celles d'une personne qui grandit sans savoir lire dans une culture orale. L'analphabète de culture écrite aurait développé l'habileté (même si c'est de manière limitée) de prendre la langue en tant qu'objet de réflexion et de pensée. Les analphabètes des cultures écrites ne sont donc pas comparables à ceux provenant de cultures orales (Keller, 2017; Huettig et Mishra, 2014; Henrich, Heine et Norenzayan, 2010).

Ces caractéristiques influencent la façon dont les discours sont reçus par les personnes. En effet, selon Lovejoy (2001), pour être efficace, un discours pour culture orale doit être « vécu » (répétitif, emphatique, émotif, formulaïque, mots choisis pour sonorité plutôt que sémantisme, organisation non syllogistique, voir aussi Keller, 2017), ressenti, parler de l'expérience personnelle, utiliser le mode narratif plutôt que le mode séquentiel, être hautement répétitif (schéma « en boucle ») et utiliser des expressions toutes faites (c.-à-d. *chunks of speech*) qui n'ont pas besoin d'être analysées. Il faut éviter l'effet de liste dont les points ne sont pas rattachés ensemble par l'expérience. Ce type de discours s'apparente peu aux discours présentés par les personnes instruites, lesquels sont trop collés sur l'écrit, la concision, la synthèse, l'évitement de la répétition, la rhétorique et la présentation analytique; ces discours sont essentiellement construits sur une structure de l'écrit (Koch et Oesterreicher, 2001; Keller, 2017), ce qui est difficile à suivre pour les personnes qui sont davantage habituées à un mode de pensée « oral » (Lovejoy, 2001, 2012).

Ne pas faire circuler

De façon plus globale, l'influence de l'écriture dans les civilisations se manifeste également par le développement du raisonnement « logique », déductif ou inductif (Koch et Oesterreicher, 2001; Keller, 2017; Huettig et Mishra, 2014, Henrich, Heine et Norenzayan, 2010). Les modes de raisonnement ou les processus cognitifs qui sont tenus pour « naturels » (p. ex., science, philosophie, etc.) sont en fait le résultat de la longue restructuration de la conscience résultant de la technologie de l'écriture (Keller 2017).

Certaines autrices ou auteurs relèvent des caractéristiques touchant les modes de raisonnement et de catégorisation des personnes provenant de cultures orales. Selon certains (Huettig et Mishra, 2014; Henrich, Heine et Norenzayan, 2010), les gens provenant de cultures orales raisonnent surtout de façon holistique, mais peuvent néanmoins raisonner de façon plus analytique. On observerait, chez certaines et certains, des difficultés ou une impossibilité à utiliser un mode de raisonnement syllogistique (Luria, 1976), et cela proviendrait du manque d'expérience dans ce mode de pensée plutôt que d'une incapacité à faire des déductions ou inférences (Huettig et Mishra, 2014). Ces personnes auraient aussi de la difficulté à effectuer des opérations logiques qui sont contraires à leur propre expérience, même dans le but de « faire semblant » (c-à-d. de décontextualiser) pour des raisons rhétoriques (Huettig et Mishra, 2014), comme c'est souvent le cas dans des tâches « artificielles » présentées dans les évaluations formelles (Pettit et Tarone, 2015). Quant à leur façon de catégoriser, il semblerait que leur organisation sémantique diffère de celle d'individus provenant de cultures écrites, car elle serait plutôt basée sur des contextes d'emploi ou des analogies plutôt que sur les catégories d'objet (Huettig et Mishra, 2014; Henrich, Heine et Norenzayan, 2010). Huettig et Mishra (2014) ajoutent que comme les tests utilisés auprès des apprenantes, apprenants sont souvent construits à partir de catégories dont la pertinence et la saillance n'est pas la même pour toutes les cultures, ces tests peuvent être biaisés.

Ne pas faire circuler

Keller (2017) s'est aussi penché sur les styles d'apprentissage observés chez les membres de cultures orales. Ces derniers montrent une préférence pour la collaboration et les interactions en groupe ainsi que pour l'apprentissage à partir de connaissances expérientielles plutôt que par abstraction. En lien avec ce qui a été présenté dans ce qui précède, ces apprenantes, apprenants préfèrent la répétition plutôt que la synthèse et la nouveauté. Il a aussi été observé par divers autrices, auteurs (p. ex., Duranti et Ochs, 1986; Keller, 2017; Moore, 1999) que les PIPSPA préfèrent éviter les situations d'apprentissage où l'individu est mis de l'avant ou forcé à s'exprimer s'il ne connait pas la réponse; les apprenantes, apprenants apprennent mieux lorsque le style d'enseignement correspond à leur culture et à leur réalité. La réalité des classes alpha est que les élèves viennent en majorité de cultures à dominance orale (Asie, Afrique, Moyen-Orient), qui en vertu de leur valeur de collaboration et d'interaction (par opposition à la valeur de réussite individuelle de la culture occidentale) peuvent voir d'un mauvais œil l'apprentissage de la littératie qui favorise la solitude (Keller, 2017).

Ne pas faire circuler

À retenir

Les gens provenant de cultures orales partagent certaines caractéristiques:

- ils utilisent et comprennent davantage les discours narratifs, "vécus", répétitifs, etc. plutôt que les discours analytiques et rhétoriques;
- ils préfèrent que les choses soient conceptualisées (plutôt que décontextualisées);
- ils peuvent catégoriser sur des bases différentes plus près de leur expérience;
- ils préfèrent des interactions et la collaboration que l'individualisme et la compétition.

Ces caractéristiques peuvent s'appliquer à certains élèves des classes québécoises, mais pas à tous.

À approfondir

- Comment les enseignantes, enseignants, tiennent-ils compte de cette réalité?
- Comment adapter les approches d'enseignement et le matériel à ces constats?

Point de vue neuropsychologique

Des travaux dans le domaine de la neuropsychologie se sont intéressés aux changements provoqués par la littératie sur la structure et l'organisation du cerveau.

Selon Ardila *et al*. (2010), l'invention de l'écriture a entrainé des changements durables dans l'organisation cérébrale des fonctions cognitives, mais n'a pas entraîné des changements de l'ordre de l'évolution physiologique dans la plasticité du cerveau. On observe cependant que certaines zones sont réutilisées pour la littératie (voir aussi Pegado *et al*., 2014). Dehaene *et al.* (2010) ajoutent que la littératie entre en compétition, au plan cérébral, avec la région corticale mobilisée lors de la reconnaissance des visages et de la localisation sur un échiquier; elle entraîne une plus grande spécification dans les régions utilisées (c.-à-d., moins de dispersion de l'activité cérébrale, par rapport à des non-lettrés). Cependant, les chercheurs apportent des nuances quant à l'effet de la littératie sur le cerveau d'adultes. Selon da Silva et Yassuda (2009), le cerveau des personnes plus âgées présente une moins grande plasticité, ce qui limite les possibilités de nouveaux apprentissages. Pour Dehaene *et al.* (2010), la littératie, même acquise à l'âge adulte, modifie l'organisation cérébrale, notamment par la création d'une zone dédiée à la reconnaissance orthographique (*Visual Word Form Area*). Selon ces derniers, la qualité de l'apprentissage de la lecture n'est pas affectée, au niveau

Ne pas faire circuler

cérébral, par l'âge de la personne au moment de cet apprentissage. Dans leur article de 2015, Dehaene *et al*. précisent cependant que les changements cérébraux sont moins importants chez les apprenantes, apprenants adultes, ce qui entraîne aussi une moins bonne discrimination visuelle ou conscience phonologique.

Plus spécifiquement, les zones cérébrales associées au traitement phonologique seraient touchées par le développement de la littératie. Dehaene *et al.* (2010) ont observé une optimisation d'une région pour le traitement phonologique (p. ex., stimulation de la région correspondant à l'analyse du code orthographique, et changement de la nature de la représentation phonologique dans le cerveau) qui confirme l'effet de la littératie sur le traitement du langage oral. Le système visuel serait également grandement modifié par la connexion entre les systèmes moteurs et visuels lors du traitement de la correspondance phonème-graphème; ces modifications neuronales se créeraient spontanément au cours de l'apprentissage de l'écrit (Pegado *et al*., 2014). Pegado *et al.* (2014) ajoutent que l'apprentissage de la lecture implique non seulement l'apprentissage du code écrit, mais aussi la segmentation du langage, une habileté qui requiert une association multisensorielle pour prononcer les poèmes isolés. Pour Huettig (2015), la littératie augmenterait la conscience phonologique et mènerait à la restructuration du processus neuronal de repérage phonologique (*phonological mapping*). Il importe par ailleurs de préciser que les différentes écritures (syllabique /alphabétique / autres) ont des effets différents sur le cerveau en raison des stratégies de lecture devant être mises en oeuvre qui elles aussi diffèrent (Dehaene *et al*., 2015; Huettig et Mishra, 2014). Des apprenantes, apprenants ayant eu des contacts avec des langues non alphabétiques et qui apprennent, adultes, une langue alphabétique peuvent donc également ne pas avoir développé les mêmes zones cérébrales de la même façon.

Enfin, il a également été question, dans la littérature scientifique recensée, des effets de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sur les connexions

Ne pas faire circuler

neuronales. On observerait une plus grande rapidité dans la discrimination d'éléments visuels similaires (p. ex., lettres miroir comme « b » et « d » mais aussi de formes ou d'images présentées sous un angle différent [Dehaene *et al*., 2015; Kolinsky *et al*., 2011]), mais seulement si l'apprentissage se fait dans un système comportant des lettres miroir (Pegado, Nakamura et Hannagan, 2014).

À retenir

- Ces études nous informent de changements neuropsychologiques associés à la littératie, mais il reste difficile d'en tirer des généralisations.

À approfondir

- Serait-il pertinent d'approfondir cette question et d'en présenter un portrait dans la formation aux enseignantes, enseignants?

Ne pas faire circuler

1.2.2 Compétences langagières

Certains travaux font état des compétences observés chez les PIPSPA, le plus souvent en les comparant à des personnes scolarisées ou alphabétisées. Dans ce qui suit, nous présenterons donc l'état des connaissances au sujet des compétences des PIPSPA en lecture, en écriture et à l'oral. Nous terminerons en présentant certains constats relatifs à la relation oral/écrit.

Compétence en lecture

De façon générale, il convient de préciser que les résultats observés auprès de PIPSPA en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture varient selon les langues en jeu. En effet, la transparence orthographique (c-à-d., la correspondance régulière entre un phonème et un graphème) peut influencer grandement la

rapidité d'apprentissage : la lecture en anglais peut effectivement prendre jusqu'à deux ans de plus que celle en italien pour des personnes non-lettrées dans leur langue première (L1) (Dehaene *et al*., 2015).

Lecture de mots

L'étude de Tighe et Binder (2015) s'est intéressée à la lecture de mots morphologiquement variés. Les résultats indiquent que les adultes qui ont peu de compétences en littératie ont de la difficulté à lire des mots dérivés de mots qu'ils connaissent. Aussi, ils éprouvent davantage de difficulté à lire les mots hors contexte (mot seul) qu'à l'intérieur d'un passage, et le temps de lecture était également plus court lors de la lecture du passage que sans contexte. Leurs conclusions indiquent donc que les adultes peu alphabétisés réussissent mieux à lire des mots plus simples morphologiquement et qui sont en contexte.

Davidson et Strucker (2002) concluent de leur côté que les PIPSPA ont des comportements de lecture (observés par l'analyse d'erreurs de mots à haute voix) qui ressemblent davantage à ceux d'enfants qui se développement normalement sur le plan de la lecture, notamment parce qu'ils sont engagés dans une stratégie de décodage phonétique. Les adultes non alphabétisés (mais qui n'apprennent pas une Lx) ressemblent plutôt à des enfants avec des troubles d'apprentissage en lecture.

Compréhension écrite

Dans la recherche, on trouve peu d'écrits sur la description de la compétence en lecture des PIPSPA. La recherche semble plutôt s'intéresser à identifier les facteurs prédictifs de cette compréhension, dont principalement ceux qui touchent les habiletés métalinguistiques. En effet, selon Kurvers *et al*. (2015), les habiletés métalinguistiques d'adultes non scolarisés seraient à la source de différences importantes observées entre les personnes peu scolarisées (qui avaient en moyenne quatre ans d'études) et celles non scolarisées. Ces derniers se compareraient aux enfants n'ayant fait que la maternelle. La conscience

Ne pas faire circuler

phonologique et la conscience morphologique sont des facteurs ayant été identifiés, dans les travaux consultés, comme facteurs prédictifs.

Conscience phonologique

La conscience phonologique est souvent identifiée comme un important prédicteur des compétences en lecture (Geudens, 2006; Tighe et Bonder, 2015; Herman *et al*., 2013). Lorsque mesurée auprès de PIPSPA (et comparée à celle d'apprenantes, apprenants scolarisés), on observe une différence significative entre les lecteurs et les non-lecteurs pour les tâches orales de suppression de phonème en début de mots de production de mots commençant par un phonème donné (Loureiro *et al*., 2004), mais pas lorsqu'il est question de discrimination de phonème semblables ou différents ou pour l'identification de rimes. Tarone et Bigelow (2005) ajoutent que les PIPSPA sont plus faibles pour la conscience phonologique et la segmentation des mots. Pour y pallier, les autrices suggèrent que les enseignantes, enseignants fassent plus d'activité de manipulation des mots et travailler la correspondance graphème/phonème et que soit vérifiée, empiriquement, l'efficacité de cet enseignement explicite.

Par ailleurs, il importe de tenir compte, lorsqu'il est questions du développement de la conscience phonologique, des systèmes d'écriture. En effet, la conscience phonologique serait fondamentalement basée sur la connaissance d'un système d'écriture alphabétique (Pegado, Nakamura et Hannagan, 2014; Dehaene *et al*., 2015; Bara et Gentaz, 2011) et, selon Huettig et Mishra (2014), une connaissance très limitée d'un tel système pourrait suffire à la développer. À l'opposé, la connaissance d'un système d'écriture autre qu'alphabétique ne favoriserait pas la conscience phonologique (Dehane *et al*., 2015; Pegado, Nakamura et Hannagan, 2014; Huettig et Mishra, 2014). Si on reconnait généralement la conscience comme essentielle à l'apprentissage d'une langue, elle ne le serait en fait que lorsque son écriture est alphabétique (Huettig et Mishra, 2014).

Conscience morphologique

Ne pas faire circuler

La conscience morphologique est souvent également identifiée comme un prédicteur de la compréhension en lecture (Tighe et Binder, 2015). Elle est également corrélée positivement au décodage, à l'épellation, au vocabulaire, à la compréhension orale et à la compréhension de lecture, surtout chez les lecteurs les plus avancés (Fracasso *et al*., 2016). L'étude de Herman *et al*. (2013) montre que la conscience morphologique, bien que moins développée chez des participantes, participants hispanophones que chez les anglophones, est un fort prédicateur de vocabulaire et de compréhension écrite en anglais. Les auteurs concluent qu'il est important de porter une attention particulière à l'enseignement visant la morphologie pour encourager le développement de la lecture chez les apprenantes, apprenants.

Fluidité en lecture

Différents travaux indiquent que les personnes qui apprennent à lire à l'âge adulte n'atteindront jamais la même fluidité de lecture que les personnes qui ont appris en bas âge (voir p. ex., Abadzi, 2012; Huettig et Mishra, 2014; Dehaene *et al*., 2015). Dehaene *et al*. (2015) indiquent que cela s'applique également aux apprenants adultes qui apprennent un nouveau système d'écriture (p. ex., apprendre l'alphabet après un système d'écriture logographique).

À retenir

- La conscience phonologique et la conscience morphologique sont identifiées comme des prédicteurs importants de la compétence en lecture.
- Il est plus facile de lire les mots en contexte que hors contexte.
- Certains auteurs recommandent d'enseigner explicitement les règles morphologiques et des activités de manipulation de mots et de correspondance graphème-phonème (mais il faudrait vérifier empiriquement l'efficacité de ces méthodes).

Ne pas faire circuler

À approfondir

- Quelles sont les approches utilisées par les enseignantes, enseignants?

Écriture

Nous n'avons par ailleurs consulté qu'une étude nous informant des compétences en écriture des PIPSPA. Selon Choi et Ziegler (2015), les adultes peu scolarisés peuvent avoir de la difficulté à tenir un crayon ou à faire preuve de créativité à l'écrit, en plus de rester passifs et silencieux en classe.

Compétences à l'oral

Selon Bigelow et Tarone (2004), les PIPSPA possèdent des forces reliées au rythme des langues et à la phonétique. Cela pourrait être associé à des caractéristiques partagées par les apprenants provenant de cultures orales (Keller, 2017). Certains recommandent quand même de travailler la prosodie avec les PIPSPA pour les aider à s'améliorer dans la reproduction de l'intonation et du rythme de la langue seconde (L2) (Maffia et De Meo, 2015).

Les compétences à l'oral de PIPSPA ont par ailleurs été mesurées en contexte scolaire par Strube (2010) à l'aide d'une tâche de narration d'images. Cette tâche, très souvent utilisée dans la recherche en Lx, a été très peu réussie par les participantes, participants de l'étude, qui peinaient à construire un discours cohérent.

Les compétences à l'oral des PIPSPA ont aussi été observées dans différents contextes extrascolaires, et les résultats de ces études peuvent nourrir nos

Ne pas faire circuler

réflexions au sujet des compétences et des stratégies mises en œuvre par les apprenantes, les apprenants pour développer des compétences dans de nouvelles langues. Nous nous sommes intéressées aux travaux de Moore (1999), qui a observé une communauté dans les montagnes du Mandara au Cameroun. Ses observations lui ont permis de relever différentes stratégies d'accommodement utilisées par les membres de cette communauté où la scolarisation est peu disponible, mais dans laquelle le nombre de langues nécessaires pour fonctionner est élevé. Parmi ces stratégies, on observe l'alternance codique, l'utilisation d'une langue commune, la communication translinguistique (chacun parlant dans une langue dans laquelle l'interlocutrice, l'interlocuteur a de bonnes connaissances réceptives), et la participation passive (jusqu'à ce que la locutrice, le locuteur prenne assez d'assurance pour intervenir). Moore (1999) a décrit l'apprentissage de la langue orale par les étapes suivantes : d'abord, les apprenantes, apprenants étaient en situation d'écoute passive, avec la possibilité de demander discrètement des explications dans une langue déjà maitrisée. Ensuite, ils utilisaient informellement la langue cible avec des proches plus experts dans cette langue, et ce pour avoir la chance de poser des questions, de pratiquer et de faire des erreurs sans être jugés. Moore (1999) a également observé que les erreurs ne sont pas soulignées en public, à moins qu'elles n'entravent la compréhension. Moore (1999) fait également mention du *language mixing*, ou communication en langues multiples, comme modèle de conversation souvent observé dans la population multilingue et non scolarisée étudiée. Une utilisation efficace et appropriée de plusieurs langues dans une conversation peut représenter un succès communicatif.

Ne pas faire circuler

À retenir

- Les stratégies utilisées par les apprenantes, apprenants en contextes informels sont variées: participation passive, communication translinguistique, etc.

À approfondir

- Est-ce que l'enseignement en salle de classe peut permettre aux élèves d'utiliser ces stratégies?

Interaction oral-écrit

Les interactions entre l'oral et l'écrit sont complexes et tous ne s'entendent pas sur la directionalité de cette relation. En effet, les chercheurs ne sont pas tous d'accord pour dire que l'oral aide au développement de la lecture ou vice versa (Tarone et Bigelow, 2005). Selon plusieurs (p. ex., Strube, Craats et Hout, 2013), des compétences orales bien développées faciliteraient l'entrée en littératie. La relation se produirait aussi en sens inverse : certains auteurs affirment que la conscience des caractéristiques de la L2 (conscience phonologique, morphologique, etc.) sont apprises grâce à la littératie et celle-ci aide les apprenants à acquérir des compétences à l'oral. Il y a donc des différences entre apprendre une L2 avec ou sans compétences en littératie, et ce, même pour les habiletés orales (Bigelow et Tarone, 2004).

1.2.3 Contexte scolaire

À la lumière des informations présentées dans les sections précédentes, il est intéressant de dégager des observations au sujet de la façon dont les caractéristiques des PIPSPA peuvent différer de celles "attendues" par le contexte scolaire et l'évaluation formelle, de réfléchir à la posture des enseignantes, enseignants face aux PIPSPA, ainsi qu'à l'effet de l'arrêt de la scolarisation sur la rétention des connaissances et compétences.

Ne pas faire circuler

PIPSPA en contexte de classe

La littératie et la scolarité sont basées sur des valeurs et des concepts occidentaux modernes : développement de la pensée abstraite, décentralisation (adopter une autre perspective), habileté à répondre à des questions rhétoriques (pour lesquelles les réponses sont déjà connues de la personne qui les pose), habileté à décontextualiser le langage, etc. (voir Huettig et Mishra, 2014; Moore 1999). Cette capacité à décontextualiser permet à son tour de saisir la pertinence de questions rhétoriques telles que celles posées en classe ou en contexte de tests de laboratoire (Henrich, Heine et Norenzayan, 2010; Pettit et Tarone, 2015). Outre ces effets associés à la littératie et/ou à la scolarisation sur la capacité des PIPSPA à décontextualiser, Mathews-Aydinli (2008) ajoute qu'il peut y avoir un décalage entre la perception du succès de l'apprentissage chez les participantes, participants eux-mêmes et celle des enseignantes, enseignants : si les enseignantes, enseignants le mesurent avec des tests, les élèves valorisent plutôt la participation et le fait de compléter les tâches.

Moore (1999) affirme par ailleurs que les exercices en classe sont perçus par les PIPSPA comme étant décrochés des besoins réels des apprenantes, apprenants, lesquels sont davantage associés à la communication qu'à « répondre aux critères des enseignantes, enseignants » (voir aussi Cheffy, 2011; Mathews-Aydinli, 2008). Moore (1999) poursuit en affirmant que les principales frustrations des élèves provenant de communautés multilingues en relation avec l'apprentissage formel touchent les règles strictes auxquelles elles, ils sont parfois soumis relativement à l'usage unique de la langue cible. Elles, ils déplorent également le manque d'entraide autorisé, l'obligation de répondre même en ignorant la réponse, et la correction des erreurs à mesure qu'elles surviennent, interrompant ainsi la conversation. À cela, les élèves multilingues disent préférer offrir une participation passive jusqu'à ce qu'elles, ils se sentent prêts à prendre activement part à la conversation dans la nouvelle langue, et souhaiter se pratiquer avec quelqu'un qui partage au moins une langue avec eux pour obtenir des explications lorsque

Ne pas faire circuler

nécessaire. Toujours selon Moore (1999), l'interdiction du recours à la langue maternelle ou à l'entraide entre les élèves en classe contrevient aux méthodes d'apprentissage informel éprouvées dans les communautés multilingues (voir aussi Mathews-Aydinli, 2008).

À retenir

- Les pratiques de classe "traditionnelles" ne sont pas adaptées aux caractéristiques des PIPSPA

À approfondir

- Comment les enseignantes, enseignants s'adaptent-ils? Ont-ils besoin d'être davantage outillées pour mieux comprendre les particularités de leurs élèves?

Ne pas faire circuler

Réponse à l'évaluation formelle

Par ailleurs, de façon plus spécifique en ce qui concerne la performance des PIPSPA en contexte d'évaluation (en classe ou en contexte clinique), il a été observé par certains auteurs que les personnes lettrées réussissent mieux dans certains types de tests parce qu'elles ont développé des stratégies spécifiquement mesurées par des tests, la culture scolaire les y préparant (Ardila *et al*., 2010; Ardila et Moreno, 2001). Dehaene *et al.* (2015) abondent dans le même sens en affirmant que les résultats aux tests d'intelligence pourraient être davantage liés à l'éducation formelle qu'à la littératie en tant que telle, car après un an d'alphabétisation les adultes voient une amélioration importante dans leur intelligence cristallisée (c.-à-d. habilité à utiliser des compétences, des connaissances et des expériences) mais pas dans leur intelligence fluide (c.-à-d. capacité à raisonner logiquement et à résoudre des problèmes dans des nouvelles situations). Ils ajoutent que les personnes lettrées démontrent une plus

grande rapidité dans les différentes tâches orales (décisions si mot ou non-mot, discrimination de segments sonores, identification des rimes, mémoire verbale, etc.) et probablement une meilleure mémoire de travail / durée d'attention et d'écoute. Aussi, selon Brucki et Nitri (2008), les personnes peu ou non scolarisées n'ont pas développé de bonnes stratégies de repérage visuel, ce qui fait que des tests cognitifs à base de repérage visuel peuvent donner des faux diagnostiques. En particulier, les personnes plus âgées non scolarisées prennent davantage de temps à répondre aux tests, et le niveau de scolarité a davantage d'impact que l'âge sur la vitesse, car même avec une scolarité minimale, on observe une amélioration des stratégies de repérage visuel chez les adultes de tous les âges.

Ainsi, les personnes non lettrées n'ont pas nécessairement quelque chose « en moins », mais étant donné que la mesure de leurs performances dans les tests est faite en présupposant un type de connaissance et un type de comportement (c.-à-d., la volonté de performer à un moment précis, le repérage et l'analyse de ce qui constitue une question dans un test) qui se développent dans un milieu scolaire, il est possible que les résultats qu'on obtient avec les tests cognitifs menés sur les personnes non lettrées soient faussés (Ardila *et al*., 2010). Cela peut avoir des conséquences importantes. En effet, selon Dansilio et Charamelo (2005), les personnes âgées peu scolarisées pourraient recevoir des diagnostics de troubles cognitifs même si elles n'en ont pas, en raison du fait qu'elles n'ont pas développé les habiletés spécifiques utilisées comme mesures standardisées pour les fonctions cognitives. Divers auteurs (p. ex., Kosmidis, Zafiri et Politimou, 2011; Nielsen, 2018) avancent que si les tests cognitifs standardisés sont peu adaptés aux PIPSPA, des tests reflétant davantage le vie quotidienne (p. ex., aller au supermarché ou apprendre à suivre un itinéraire) donnent lieu à des résultats plus nuancés et représentatifs des compétences des apprenantes, apprenants.

Il appert par ailleurs qu'un petit nombre d'années de scolarité puisse être suffisant pour que ses bénéfices se fassent sentir. En effet, l'étude Nielsen (2018), comparant un groupe de personnes n'ayant reçu aucune scolarisation et un

Ne pas faire circuler

groupe ayant entre 1 et 6 ans de scolarisation, montre que les deux groupes de diffèrent pas sur 10 des 16 mesures cognitives (p.ex., reconnaissance d'images, production de vocabulaire), les participants ayant une scolarisation minimale ont mieux performé dans six épreuves (p. ex., vitesse de traitement, fonctions exécutives, et visuoconstruction). Cependant, comme ces résultats sont également corrélés à des mesures de santé globale et d'acculturation, l'auteur fait preuve de prudence dans l'interprétation des résultats.

À retenir

- La perception de la réussite des élèves peut différer de celle promue par le milieu scolaire.
- Les tests cliniques ou évaluations désavantagent souvent les PIPSPA et peuvent offrir des résultats erronés.
- Les tests reflétant la vie quotidienne sont davantage adaptés aux PIPSPA.

À approfondir

- Comment tenir compte de la perception des élèves au sujet de la réussite?
- Comment les évaluer en évitant le plus de biais possible?

Ne pas faire circuler

Posture des enseignants face aux PIPSPA

L'article de Mathews-Aydinli (2008), présentant une synthèse de 41 études menées auprès de populations adultes apprenant l'anglais en contexte non académique (ELL: *English Language Learners*), offre un portrait intéressant de la posture des enseignantes, enseignants œuvrant auprès de cette population. Mathews-Aydinli affirme qu'il est important que les enseignantes, enseignants comprennent bien la différence entre des adultes en ELLs (ou, chez nous, en

francisation) et ceux dans un programme académique : elle affirme que les adultes ELL doivent négocier la langue et la culture sur une base quotidienne et qui plus est, ceux qui doivent aussi faire l'apprentissage de la littéraire se voient en processus de reconstruction totale de leur identité. Aussi, si les enseignantes, enseignants qui voient l'apprentissage comme une opportunité d'accès à la littérature ressentent moins de frustration que ceux qui le perçoivent comme un déficit à combler. Mathews-Aydinli (2008) ajoute que les enseignantes, enseignants doivent tenir compte du fait que leur perception de la fonction de l'écrit n'est pas la même que celle de leurs élèves adultes; si pour les enseignantes, enseignants, savoir lire correspond au développement d'une habileté, pour les élèves la perspective est plutôt fonctionnelle (être capable de payer ses factures et rédiger un curriculum vitae) (voir aussi Cheffy 2011; Moore 1999).

En ce qui concerne la connaissance des langues et cultures des élèves par les enseignantes, enseignants, Ellis (2002, 2004, cités dans Mathews-Aydinli, 2008) affirme que les enseignantes, enseignants multilingues sont plus efficaces pour enseigner aux PIPSPA, car ils comprennent, du moins minimalement, le processus d'apprentissage d'une Lx. Moore (1999) ajoute qu'une enseignante, enseignant peu familier avec la communauté linguistique de ses élèves ignore les habitudes linguistiques et les méthodes de communication de cette communauté et peut causer de la frustration dans les apprentissages. Selon Duranti et Ochs (1986), il importe également que les enseignantes, enseignants aient une bonne idée des compétences communicationnelles des élèves dans les autres langues qu'ils maîtrisent pour les utiliser à l'avantage de l'apprentissage de la Lx.

Enfin, au sujet de la langue utilisée par les enseignantes, enseignants, en classe, l'utilisation de la langue simplifiée (« teacher talk ») pourrait être un frein à l'apprentissage naturel basé sur l'observation (Duranti et Ochs, 1986). Moore (1999) voit dans l'utilisation, par l'enseignante, l'enseignant, d'une langue "artificielle" dans un effort pour adapter le niveau à celui qu'il perçoit de ses élèves, un aspect contre-productif.

Ne pas faire circuler

À retenir

- Les enseignantes, enseignants doivent être conscients des particularités de leurs élèves et de leur perception de l'apprentissage.
- Les enseignantes, enseignants ayant déjà l'expérience d'une Lx et qui ont des connaissances de la culture de leurs élèves sont plus efficaces.
- Le langage simplifié (*teacher talk*) ne serait pas toujours aidant.

À approfondir

- Comment les enseignantes, enseignants québécois perçoivent-ils leurs élèves et se perçoivent-ils eux-mêmes dans leur travail?

Ne pas faire circuler

Rétention (ou perte) des compétences en littératie

Les chercheurs se questionnent sur le maintien des compétences en littératie après la participation à un programme scolaire de développement de la littératie.

Certains auteurs rapportent des pertes des compétences en littératie, qui seraient par ailleurs plus élevées chez les hommes que chez les femmes (Bynner et Parsons, 1998). Selon Lovejoy (2012), une bonne proportion de personnes qui ont des compétences très faibles en littératie vont perdre ces compétences si elles ne les utilisent pas. Il appelle ce phénomène *reversion* (p. 127-128) (il est à noter que les autres auteurs s'intéressant au sujet n'utilisent pas ce terme, qui relève de la pathologie). Ainsi, compte tenu du fait que les compétences en littératie diminuent de manière importante pour les gens qui avaient de faibles compétences de départ et qui passent beaucoup de temps en dehors du marché du travail, l'atteinte d'un seuil « minimal » de compétences (*skills threshold*) en littératie permet de limiter la perte de ces compétences avec le temps (Bynner et Parsons, 1998; Wagner,

1994). Aussi, après une période sans « pratique », l'atteinte du même niveau de compétence qu'avant pour une activité cognitive donnée demande un effort de réentrainement significatif (Wagner, 1994).

D'autres observent plutôt un maintien de ces compétences. Comings (1995) avance que de manière générale, les compétences en littératie se maintiennent après la fin du programme de littératie pour adultes, sauf pour les participants qui n'avaient pas atteint un certain seuil à la fin du programme (résultats basés sur cinq pays différents). Certaines conditions semblent facilitantes. En effet, selon Bynner et Parsons (1998), le fait de devoir mobiliser régulièrement, même si minimalement, ses compétences en littératie dans le milieu familial ou du travail permet de maintenir ses compétences. Ainsi, les personnes sans emploi devraient avoir accès à des programmes qui leur permettent de maintenir ou d'améliorer leurs compétences de base en littératie. Aussi, les adultes qui avaient participé à un programme de littératie ont un meilleur taux de rétention des compétences s'ils écoutent la radio dans la langue d'apprentissage et/ou s'ils participent à un programme de post-littératie (Comings, 1995). Cheffy (2011) précise que les intérêts des participants (ex : la religion ou toute autre situation de communication où la littératie est importante) doivent être pris en compte pour assurer une pratique continue et limiter la perte des compétences.

À retenir

- Il semblerait qu'une mobilisation, même minimale, des compétences en littératie permette un certain maintien de ces compétences une fois un seuil minimal atteint.

À approfondir

- Quel est ce seuil minimal? Comment l'atteindre?

Ne pas faire circuler

1.2.4 Facteurs psychosociaux, culturels et identitaires

La littérature scientifique concernant les facteurs psychosociaux, culturels et identitaires qui influencent l'apprentissage de la langue chez les PIPSPA a aussi été consultée. Nous abordons ici plus précisément les facteurs suivants : le genre, l'âge, les objectifs d'apprentissage, l'intégration sociale, l'identité et les facteurs d'ordre affectif.

Genre

En ce qui concerne le genre, nous avons pu recenser une étude abordant spécifiquement les différences dans l'apprentissage de la langue (français ou anglais) parmi des femmes immigrantes au Canada (Adamuti-Trache, Anisef et Sweet, 2018). L'étude a examiné les problèmes que rencontrent les femmes dans leur apprentissage de la langue et les stratégies qu'elles utilisent dans les quatre premières années de leur immigration. Les analyses ont montré que les femmes plus âgées, les femmes faisant partie d'un groupe de minorité visible, les femmes moins scolarisées et les réfugiées ont plus de difficulté à apprendre la langue. Également, l'étude rapporte que pour les femmes immigrantes, les cours de langue qui ne ciblent pas prioritairement le monde du travail étaient plus appréciés et les aidaient davantage parce que plusieurs apprenantes voulaient principalement aider leur famille à bien s'installer. À ce sujet, les auteurs indiquent que pour les femmes participantes, le fait d'avoir peu de compétences langagières entraine notamment des difficultés à bien s'installer (p. ex., avoir des interactions avec les locuteurs natifs, communiquer avec l'école des enfants, communiquer à l'hôpital, trouver les services et les ressources nécessaires, etc.). Il est alors pertinent de les aider en ce sens en mettant en œuvre des activités qui leur permettent de rencontrer des gens, de pratiquer la langue en contexte authentique et d'élargir leur cercle social. Pour les femmes moins scolarisées et les réfugiées, il semble aussi que les amis et la famille représentent une source d'apprentissage

Ne pas faire circuler

de la langue. Il peut ainsi être intéressant de les encourager à se pratiquer à parler avec eux.

Par ailleurs, Gonzalves (2012), dans une étude auprès de femmes réfugiées aux États-Unis, a relevé que les participantes définissent leur succès dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par la réalisation de tâches concrètes sans aide (p. ex., se débrouiller chez le médecin, faire des appels téléphoniques, écrire leur nom, poser une question publiquement, parler à leur enfant en anglais)**.**

À retenir

- Les femmes peuvent avoir des objectifs d'apprentissage différents de ceux des hommes, notamment à cause de leur rôle dans le processus d'immigration de la famille; il est important que les milieux d'enseignement en soient conscients et s'adaptent à cette réalité.

À approfondir

- Comment est-il possible, concrètement, d'adapter les méthodes d'enseignement et les activités à la réalité de femmes PIPSPA? Est-il possible et souhaitable de faire de la différenciation pédagogique en fonction du genre des apprenantes, apprenants?

Ne pas faire circuler

Âge

Peu de travaux semblent s'attarder spécifiquement à l'influence de l'âge des PIPSPA sur leurs apprentissages dans la langue cible (voir da Silva et Yassuda, 2009, dans la section 1.2.1 pour un point de vue plus cognitif). Nous avons pu recenser l'étude de Vogl (2017), qui a mené des entretiens avec 14 PIPSPA originaires d'Afrique de l'Est âgés de 60 ans ou plus. L'autrice avance que ces

participantes, participants ont eux-mêmes identifié plusieurs barrières qui affectent négativement leur habileté à suivre un cours de langue et à utiliser le matériel d'apprentissage en classe, à savoir leur âge, une faible estime d'eux-mêmes, l'isolement qui caractérise souvent leur situation d'immigration, les traumatismes qu'ils ont pu vivre ainsi que les contraintes liées à des problèmes de santé. À la lumière de ces constats, Vogl (2017) suggère que les intervenantes, intervenants oeuvrant auprès des PIPSPA prennent particulièrement soin de leurs apprenantes, apprenants plus âgés et assurent un suivi davantage personnalisé auprès de ces personnes. Elle recommande aussi de privilégier tout particulièrement les supports visuels, de contextualiser les apprentissages et de les lier à l'expérience des apprenantes, apprenants, ainsi que de mettre en œuvre la méthode *whole-part-whole* (Vinogradov, 2008; 2010; voir, dans la section 1.3.3, *Méthodes et activités d'enseignement à privilégier*). Certaines personnes interrogées lors de l'étude ont aussi indiqué qu'elles aimeraient recevoir un enseignement plus explicite et qu'elles souhaiteraient pouvoir avoir davantage recours à leur langue d'origine dans leur apprentissage de la langue-cible. Selon l'autrice, il faut aussi remettre en perspective les objectifs d'apprentissage de ces apprenantes, apprenants plus âgés, qui peuvent différer de ceux des autres PIPSPA (p. ex., plusieurs ne souhaitent pas intégrer le marché du travail). Elle insiste sur l'importance de valoriser, en salle de classe, la grande et riche expérience de vie de ces personnes, et de s'en servir comme base pour acquérir de nouvelles compétences.

Ne pas faire circuler

À retenir

- Certaines barrières ont été identifiées comme importantes dans l'apprentissage de la langue cible par les PIPSPA plus âgées, notamment leur âge, une faible estime d'eux-mêmes, l'isolement qui caractérise souvent leur situation d'immigration, les traumatismes qu'ils ont pu vivre ainsi que les contraintes liées à des problèmes de santé.

- Auprès des apprenantes, apprenants plus âgés, se baser sur leur grande expérience de vie constitue une avenue à privilégier.

À approfondir

- Comment prendre en compte le facteur de l'âge en classe? Comment faire pour que l'enseignement permette aux apprenantes, apprenants plus âgés de progresser dans leur apprentissage du français?

Ne pas faire circuler

Objectifs d'apprentissage

Nous avons vu précédemment que les objectifs d'apprentissage des femmes immigrantes peuvent être différents de ceux des hommes (Adamuti-Trache, Anisef et Sweet, 2018). Plus précisément, plusieurs participantes de cette étude voulaient apprendre la langue cible (le français ou l'anglais) pour pouvoir aider leur famille pour elles-mêmes, certaines pour entrer en contact avec la communauté d'accueil, d'autres pour elles-mêmes ou pour travailler. De son côté Cheffy (2011) soutient que les objectifs de développement de la littératie ne constituent pas nécessairement une priorité individuelle pour les apprenantes, apprenants, mais que la littératie est toutefois considérée comme un prérequis pour l'avancement social. En fait, les objectifs communicatifs des apprenantes, apprenants sont connectés à la vie de tous les jours et au travail. Elles, Ils étudient pour trouver un travail, améliorer leur condition économique, pour une meilleure intégration sociale, pour une meilleure compréhension du système d'immigration/de leur statut d'immigrant (Androulakis, Gkaintartzi, Kitsiou, et Tsioli, 2017).

Warhol (2004) présente également à ce sujet un article sur l'apprentissage de anglais et de la littératie, en milieu communautaire aux États-Unis, par un groupe de femmes réfugiées originaires du Libéria. Aux femmes à qui on a demandé pourquoi elles participaient au programme, aucune n'a mentionné les objectifs du

programme comme étant une raison pour y participer. Aussi, les tests langagiers plus standards auxquels elles ont été soumises ne montrent pas les améliorations subtiles des participantes ni l'atteinte de leurs objectifs personnels (voir aussi Pettit et Tarone, 2015), qu'elles ont définis comme suit: aller à l'école et se définir comme étant une personne qui va à l'école, apprendre l'alphabet (un objectif en soi, en dehors de savoir l'utiliser), exécuter les tâches et les compléter sans nécessité de succès. Enfin, chaque atteinte d'objectif est célébrée (prières, démonstration physique, etc.), et c'est la célébration qui marque la note du succès plutôt que le résultat noté. Warhol (2004) remarque donc des différences marquées entre les objectifs officiels des programmes de littératie et les objectifs personnels des participants : « *Without speaking to the students […], many outsiders might see ESL as more of a social hour than an education class. Students often talked when the teacher was talking or during tests* » (p. 40). Toutefois, les participantes ne voient pas leur participation comme des moments ayant uniquement une visée sociale, mais comme faisant partie intégrante de leur objectif qui est d'« aller à l'école » (un objectif en soi).

Par ailleurs, l'emploi constitue bien souvent une source de stress pour les PIPSPA (hommes ou femmes) (Bencivenga, 2017). Dans cet ordre d'idées, Huettig et Mishra (2014) mentionnent qu'il est important de mettre en évidence le lien entre l'atteinte des objectifs académiques et l'employabilité pour soutenir la motivation des élèves adultes. Bencivenga (2017) propose ainsi de présenter aux apprenantes, apprenants un éventail de possibilités d'emploi réalistes, mais intéressantes, pour que ces personnes puissent avoir des objectifs d'apprentissage de la langue qui correspondent à leurs intérêts et leurs désirs. L'étude, réalisée en contexte italien, rapporte également que toutes les compétences, l'expérience, les objectifs et les intérêts des immigrantes, immigrants ne sont pas pris en compte dans l'évaluation initiale de leur employabilité faite dans des organisations non gouvernementales ou dans des services publics. Elle précise que cette évaluation vient même changer les représentations que la personne a d'elle-même parce qu'elle veut s'adapter aux

Ne pas faire circuler

besoins des emplois disponibles. Cette prise en compte de la visée professionnelle et des perspectives d'avenir des apprenantes, apprenants est toutefois critiquée par Atkinson (2014), qui s'intéresse à la vision néo-libérale (alphabétiser pour répondre au marché de l'emploi) qui sous-tend l'apprentissage de l'anglais comme seconde langue dans le contexte des politiques publiques australiennes. Selon l'auteur, 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).

À retenir

- Les objectifs d'apprentissage des PIPSPA sont variés (p. ex., pour travailler, pour aider la famille, pour communiquer dans la société d'accueil).
- Il serait souhaitable d'en arriver à une adéquation entre la prise en compte de la réalité des PIPSPA et de leurs aspirations professionnelles ainsi que la diffusion d'informations concernant des possibilités d'emploi réalistes.

À approfondir

- Comment arriver à cerner les objectifs d'apprentissage des apprenantes, apprenants? Une entrevue pré-formation menée dans la langue d'origine permettrait-elle d'obtenir davantage d'informations sur le sujet?
- Comment favoriser, chez les apprenantes, apprenants, la réflexion concernant leurs objectifs d'apprentissage, et ce en fonction du développement de leurs compétences langagières?

Ne pas faire circuler

- Comment faire le lien entre les aspirations professionnelles des apprenantes, apprenants et les opportunités d'emploi offertes dans la société d'accueil?

Intégration sociale

La langue constitue un vecteur de l'intégration sociale dans la société d'accueil : « Comprendre et parler la langue du pays d'accueil est considéré comme l'un des facteurs clés d'une intégration réussie et comme le principal levier pour renforcer le niveau de confiance en soi des migrants et stimuler l'interaction et la participation sociale » (Pulinx et Avermaet, 2017, p. 59). Ces auteurs ont mené, en Belgique, une étude visant à mieux comprendre les effets des programmes d'intégration centrés sur l'apprentissage de la langue de la société d'accueil sur les possibilités de participation sociale des apprenantes, apprenants. Ils en viennent aux conclusions suivantes : 1) leurs réseaux sont très limités, et sont majoritairement composés des membres de la famille nucléaire (dans le pays d'accueil ou d'origine) et de quelques rares amis proches, issus du même pays; 2) les apprenantes, apprenants ont très peu d'interactions sociales de groupe dans la langue cible (associations, clubs, etc.), et utilisent surtout cette langue avec leur enseignante, enseignant ainsi que dans le milieu scolaire des enfants. Selon les auteurs, il n'est ainsi pas possible de montrer que les cours de langue ont un impact sur le développement de réseaux dans la société; il est alors important 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.

À cet effet, Dubus (2018) suggère d'énoncer clairement les objectifs d'intégration des programmes afin que tous les acteurs concernés soient au fait de l'importance de ces objectifs dans le processus d'apprentissage de la langue des apprenantes,

Ne pas faire circuler

apprenants. Afin d'en venir à cette recommandation, l'autrice a mené des entrevues auprès de 110 participantes, participants (travailleuses, travailleurs sociaux et administratrices, administrateurs offrant des services aux réfugiées, réfugiés) aux États-Unis, en Islande, en Suisse et en Allemagne. Les résultats ont montré qu'elles, ils ont des perceptions variées quant aux buts et à l'impact de ces services :

1) Alléger le fardeau de la transition

Travailler avec des réfugiées, réfugiés signifie travailler avec des gens ayant vécu des traumatismes. La majorité des participantes, participants ont indiqué qu'il est important de les écouter et de tenter de les accompagner à leur rythme dans leur nouvelle vie.

2) Leur permettre d'apprendre et d'utiliser la langue pour s'intégrer le plus rapidement possible

Pour les participantes, participants ayant parlé d'intégration rapide, l'intégration se rapporte principalement à l'usage de la langue de la communauté d'accueil et au fait de pouvoir subvenir à leurs propres besoins sans aide. Selon ces personnes, les réfugiées, réfugiés devraient avoir des cours intensifs de la langue dès leur arrivée. Il serait aussi important que l'offre des cours de langue soit diversifiée.

Dubus (2018) suggère aussi que de l'information doit être accessible pour les enseignantes, enseignants et les autres intervenantes, intervenants qui travaillent avec les PIPSPA pour leur faire connaître les différents services offerts à cette population, dans l'esprit d'être en mesure de les référer de façon adéquate aux ressources dont elles ont besoin.

Ne pas faire circuler

Pour leur part, Fritz et Donat (2017) rapportent les résultats d'entrevues menées auprès de jeunes immigrantes, immigrants (entre 15 et 30 ans) en contexte européen en lien avec leurs difficultés d'intégration. S'ils sont généralement motivés par l'apprentissage de la langue de leur pays d'accueil, ils sont confrontés à de nombreux problèmes qui complexifient cet apprentissage. Le manque de stabilité semble notamment être un enjeu majeur : ils ont besoin de sentir qu'ils se trouvent dans une situation stable (famille, amis, droit de séjour, perspectives d'avenir, etc.) avant de pouvoir réapprendre à avoir/faire confiance et d'être disponibles aux apprentissages. Les apprenantes, apprenants vivent souvent des problèmes d'éloignement avec leurs proches (notamment si une partie de la famille est restée dans un pays où la situation est dangereuse), et ont des trajectoires d'immigration susceptibles de les amener dans divers pays, diverses villes, ce qui ne contribue pas toujours à assurer leur stabilité. Également, les perspectives professionnelles constituent une préoccupation majeure pour les apprenantes, apprenants, qui doivent, en plus d'apprendre la langue, arriver à subvenir à leurs besoins et, bien souvent, à ceux de leur famille. À noter également que Grin et Fürst (2017), lors d'une vaste étude menée en Suisse, relèvent un consensus quasi-unanime parmi les participantes, participants (des citoyennes, citoyens suisses) concernant la nécessité pour les immigrantes, immigrants de s'intégrer à la société, et, pour ce faire, d'apprendre la langue du pays d'accueil (français, allemand ou italien, dans le cas de la Suisse).

Dans le même ordre d'idées, l'étude de Drijkoningen (2015) rapporte les résultats d'un projet lancé en 2007 dans les communautés flamandes de Belgique, le projet *Parents in (inter)Action* (PiiA). Le but du projet était de briser la barrière de la langue et d'atténuer d'autres difficultés que les parents immigrants rencontrent à l'école de leurs enfants, en misant sur l'importance de l'implication parentale comme facteur de réussite pour les enfants. Le projet a ainsi permis aux parents de suivre un cours de néerlandais langue seconde dans l'école de l'enfant. Des entrevues ont ensuite été réalisées avec 66 parents participants, dont 45 PIPSPA, pour connaître leur avis sur le projet, cinq ans après sa fondation. Les résultats

Ne pas faire circuler

indiquent que 37 PIPSPA (sur les 45 personnes participantes) ont mentionné que le projet avait apporté des changements positifs dans leurs compétences langagières en néerlandais et dans leur implication à l'école. Par exemple, pour la plupart des PIPSPA interrogées, le projet PiiA représente un point tournant puisqu'avant les cours, ces parents n'avaient pas ou très peu de contacts avec les enseignantes, enseignants de leurs enfants. Après les cours, 28 PIPSPA ont notamment précisé que les contacts informels avec les enseignantes, enseignants étaient plus courants et plus faciles. L'autrice explique ce résultat par une augmentation de la confiance chez les parents, surtout grâce au développement de compétences langagières spécifiquement pour entrer en contact avec les enseignantes, enseignants. Une autre raison évoquée est la connaissance de l'école, des règles, de l'organisation, etc. qui s'est formée à travers le projet. Par ailleurs, même si le projet n'a pas nécessairement ciblé le développement des compétences en lecture chez les parents, il est intéressant de constater qu'après les cours, ils sont maintenant capables d'identifier des indices pour savoir si un courrier leur est adressé, de repérer la date, de décoder le but de la lettre, etc. Les parents connaissent maintenant mieux le but des lettres/courriers et le genre d'informations qui s'y retrouvent. Selon Drijkoningen (2015), les intervenantes, intervenants du milieu scolaire ont aussi changé : ils semblent plus patients et veulent inclure les parents immigrants dans les activités de l'école.

En général, les participantes, participants ont remarqué des retombées positives du programme tant au niveau langagier que concernant leur implication à l'école de leurs enfants. Ils ont plus confiance en eux et cette confiance a persisté après la fin du projet. Il est aussi intéressant de constater que 26 PIPSPA interrogées ont dit avoir acquis, grâce au projet, de l'autonomie pour réaliser d'autres tâches de la vie quotidienne, comme aller à l'épicerie. À cet effet, l'autrice rappelle l'importance de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement signifiantes et contextualisées pour les PIPSPA; les apprenantes, apprenants pourront ainsi développer des compétences qu'ils pourront réinvestir dans leur vie à l'extérieur des cours et de l'école.

Ne pas faire circuler

De son côté, Cheffy (2011) souligne l'importance des programmes de littératie familiale permettant aux parents et aux enfants d'apprendre ensemble de manière collaborative. L'auteur suggère aussi de mettre en place des formations en milieu de travail comme vecteur de littératie et de diffusion de matériel écrit pertinent. En bref, les activités d'apprentissage de la littératie doivent être en lien direct avec les intérêts des apprenantes, apprenants et leurs pratiques probables de la littératie dans le quotidien.

Pour sa part, Adami (2008) propose les pistes suivantes aux acteurs oeuvrant auprès des PIPSPA pour faciliter leur intégration à la nouvelle société :

- comprendre que les valeurs et les référents culturels de ces personnes peuvent être différents de ceux qui prévalent dans la société d'accueil;
- dans le programmes d'apprentissage de la langue cible, avoir recours à des « passeurs » (personnes relais) qui peuvent faire le lien entre la culture d'origine et la culture d'accueil, et ainsi aider les PIPSPA à mieux comprendre la société d'accueil;
- utiliser l'oral pour s'adresser aux apprenantes, apprenants car l'écrit a peu d'utilité pour ceux qui ont été très faiblement scolarisés (éviter les communications écrites dans la langue d'origine);
- proposer une formation linguistique à visée pratique et professionnelle.

Cela fait écho aux propos d'Atkinson (2014), qui suggère de prendre en compte les intérêts et besoins immédiats ET futurs des apprenantes, apprenants pour réussir à naviguer dans un contexte culturel et social très différent du leur. Cela implique entre autres de ne pas décorréler l'alphabétisation des contextes sociaux et culturels dans lesquels les apprenantes, apprenants évoluent. Il est ainsi important de ne pas se limiter à vouloir développer leurs compétences à l'oral, en lecture et en écriture, mais de toujours mettre ces compétences en lien avec leur milieu de vie, avec leurs nouvelles possibilités. L'intégration linguistique est alors fortement liée à l'intégration sociale, car les PIPSPA seront en mesure d'utiliser

Ne pas faire circuler

leurs nouvelles compétences pour vivre au quotidien, travailler, compléter des documents administratifs, etc., autant d'opportunités qui soutiennent leur participation dans la société d'accueil. Atkinson (2014) précise toutefois que les apprenantes, apprenants ont conscience de l'ampleur de la tâche: apprendre une autre langue, l'écrire et la parler ainsi que s'intégrer à une nouvelle société, à une nouvelle culture constitue en quelque sorte un double défi.

À retenir

- L'intégration sociale, liée à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue de la société d'accueil, représente un défi de taille pour les PIPSPA; Il est primordial de leur permettre d'apprendre et d'utiliser la langue pour s'intégrer le plus rapidement possible.
- Afin de favoriser l'intégration sociale des apprenantes, apprenants, les cours de langue doivent être pensés dans la perspective de créer des interactions sociales avec les personnes du pays d'accueil.
- Les PIPSPA peuvent vivre des réalités complexes : elles ont besoin d'une certaine stabilité avant d'être disponibles aux apprentissages.
- Les projets et les cours qui prennent en considération les besoins concrets des apprenantes, apprenants dans la société (p. ex., communiquer avec l'école de l'enfant) semblent porteurs : il est ainsi nécessaire de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement signifiantes et contextualisées pour les PIPSPA afin que ces personnes développent des compétences qu'elles pourront réinvestir, de façon autonome, dans leur vie quotidienne.

À approfondir

- Comment intégrer de façon judicieuse la compétence ciblant l'intégration à la nouvelle société aux compétences langagières (compréhension et production orales, compréhension et production écrites)?

Ne pas faire circuler

- Comment faire en sorte que les cours constituent un levier permettant aux PIPSPA d'utiliser la langue au quotidien et de créer des liens avec les locuteurs du français?
- Serait-il possible d'avoir recours à des « passeurs » (personnes relais) qui pourraient faire le lien entre la culture d'origine et la culture d'accueil, et ainsi aider les PIPSPA à mieux comprendre la société d'accueil?

Ne pas faire circuler

Identité

L'identité de l'individu se développe par les contacts avec l'Autre : elle « se construit, se définit, s'étudie dans le rapport à l'Autre ; elle est indissociable du lien social et de la relation à l'environnement » (Baugnet, 1998, p.17). En contexte d'immigration et d'apprentissage d'une langue seconde, les apprenantes, apprenants sont en contact avec une nouvelle langue, une nouvelle culture, des locutrices, locuteurs qui parlent cette langue, qui vivent cette culture. Cela est susceptible d'entrainer chez eux des réflexions sur leur identité. À ce sujet, Atkinson (2014) soutient que les programmes d'alphabétisation devraient aborder le concept d'identité en mouvement pour aider les apprenantes, apprenants à développer leur nouvelle identité. L'auteur encourage les approches d'enseignement qui permettront aux apprenantes, apprenants d'intégrer à leur identité de nouvelles façons de voir le monde, faisant ainsi le lien avec le développement identitaire susceptible de s'opérer en contexte migratoire, et d'apprentissage d'une autre langue par surcroit.

À retenir

- L'identité des apprenantes, apprenants est susceptible de se modifier au contact de la nouvelle société et de la nouvelle langue à apprendre.
- Les cours devraient aborder ce changement identitaire et susciter une réflexion en ce sens chez les apprenantes, apprenants.

À approfondir

- Comment intégrer ces réflexions identitaires à un cours pour les PIPSPA qui débutent leur apprentissage du français? Comment arriver à aborder une thématique aussi complexe avec des apprenants de niveau débutant?

Ne pas faire circuler

Facteurs d'ordre affectif

Les facteurs d'ordre affectif sont susceptibles de jouer un rôle important dans l'enseignement auprès des PIPSPA, tout comme dans l'apprentissage de la langue par ces personnes. Bobrow Finn (2010), dans le cadre d'une étude réalisée auprès de réfugiés à New York apprenant l'anglais langue seconde, souligne que l'état émotionnel ressenti par les apprenantes, apprenants et leur passé (histoire de vie, antécédents psychologiques, etc.) influencent la structure de la classe. L'autrice rappelle que l'instauration d'un climat de confiance entre les apprenantes, apprenants eux-mêmes ainsi qu'avec l'enseignante, enseignant est primordiale. Pour ce faire, les apprenantes, apprenants doivent d'abord avoir confiance en l'environnement physique de la classe. Cela implique par exemple de laisser la porte entrouverte, d'avoir accès facilement aux salles de bains, d'avoir des fenêtres, etc.

Dans le même ordre d'idées, Isserlis (2010) indique que les enseignantes, enseignants travaillant auprès de PIPSPA doivent être sensibles à la vulnérabilité

de ces personnes; elles peuvent par exemple avoir vécu des expériences traumatisantes, être ses survivantes d'actes de violence, ce qui est susceptible de rendre leur parcours d'apprentissage plus difficile. De plus, les PIPSPA doivent apprendre une nouvelle langue, apprendre à fonctionner dans une nouvelle société, une nouvelle culture, et jongler avec leurs nouveaux statuts au sein de cette société. Dans ces circonstances, l'autrice conclut qu'il est primordial d'arriver à comprendre comment aider ces apprenantes, apprenants en tenant compte de leurs forces et de leurs défis. Bobrow Finn (2010) mentionne par ailleurs que c'est seulement lorsque les apprenantes, apprenants se sentent moins vulnérables, plus en confiance, que les enseignantes, enseignants pourront travailler les compétences langagières ainsi que l'intégration sociale (voir aussi à ce sujet la section *Intégration sociale*). Le mentorat semble aussi une piste prometteuse à prendre en compte; ainsi, former une paire d'apprenantes, apprenants « débutant / expert » permet aux seconds d'aider et d'inspirer les premiers. L'autrice souligne aussi le rôle primordial de l'enseignante, enseignant personne-ressource qui a une influence sur la motivation et la patience des apprenantes, apprenants face à l'apprentissage.

À retenir

- Il est nécessaire que les enseignantes, enseignants soient sensibilisés et sensibles à la vulnérabilité possible des apprenantes, apprenants, car l'état émotionnel de ces personnes peut influencer l'enseignement/apprentissage en classe.
- En lien avec les difficultés que les PIPSPA peuvent avoir vécues, il semble particulièrement important de créer un environnement de classe qui les mette en confiance.

À approfondir

Ne pas faire circuler

- Quelles caractéristiques de l'environnement physique peut-on privilégier afin de mettre les apprenantes, apprenants en confiance?
- Quelles stratégies ou activités d'enseignement mettre en place pour faciliter l'instauration d'un climat de confiance en classe?

1.3 Enseignement

Un important travail de recension des écrits a été réalisé par l'équipe de recherche concernant les aspects liés à l'enseignement auprès des PIPSPA. Certains constats faits il y a plus de 15 ans par Bigelow et Tarone (2004) à l'effet qu'il y a peu d'études menées auprès de PIPSPA semblent continuer à être d'actualité. Certains travaux peuvent cependant nous éclairer sur certains volets de l'enseignement aux PIPSPA de façon générale (1.3.1), ainsi que sur les interventions visant plus spécifiquement le développement de l'oral (1.3.2) ainsi que de la lecture et l'écriture (1.3.3).

1.3.1 Situation générale de l'enseignement aux PIPSPA

Dans cette section, nous traitons de différents aspects de la situation générale de l'enseignement aux PIPSPA qui ont retenu notre attention : la prise en compte de la réalité des apprenantes, apprenants, l'importance du développement des compétences en interaction orale, les pratiques enseignantes, le rôle et l'influence de la langue d'origine, la rétroaction et l'évaluation, et l'offre de service.

Prise en compte de la réalité des apprenantes, apprenants

Ne pas faire circuler

De façon générale, la littérature scientifique met de l'avant l'importance de prendre en considération la réalité des apprenantes, apprenants pour adapter l'enseignement (Gunn, 2003; Benseman, Sutton et Lander, 2005; Colliander, Ahn et Andersson, 2018). Par exemple, les PIPSPA peuvent avoir des objectifs d'apprentissage de la langue qui pourront être différents de ceux d'apprenantes et apprenants alphabétisés et plus scolarisés (voir section 1.2.4 pour plus de détails). Selon Warhol (2004), les objectifs poursuivis par les PIPSPA sont les suivants : 1) la fréquentation de l'école comme un objectif en soi; 2) l'exécution d'une tâche, peu importe son degré de réussite; et 3) la participation au programme d'apprentissage. Conséquemment, il est important que les acteurs scolaires œuvrant auprès des PIPSPA soient sensibles au fait que l'apprentissage de la langue n'est pas toujours la première priorité de ces apprenantes et apprenants (Colliander, Ahn et Andersson, 2018). Ainsi, malgré des progrès langagiers limités (tels que mesurés par les objectifs de programmes d'apprentissage), les PIPSPA 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). Par conséquent, certaines difficultés sont susceptibles d'être observées dans les milieux d'enseignement quant à l'évaluation même des progrès ou des succès vécus par les apprenantes et les apprenants. Alors que les programmes d'apprentissage (alpha-langue) établissent l'atteinte des objectifs grâce à des tests standardisés et à un certain nombre de connaissances que doivent acquérir les PIPSPA, ces dernières peuvent voir leur investissement dans l'apprentissage de la langue sous un autre angle.

Plusieurs travaux mettent en exergue la diversité des expériences de vie et des profils des PIPSPA. Ainsi, l'hétérogénéité constitue une caractéristique nécessaire à considérer en oeuvrant auprès de ces apprenantes et apprenants : dans une classe, les élèves ont des parcours de vie et une expérience scolaire qui diffèrent, ils ont 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,

Ne pas faire circuler

2015; Molina Dominguez, 2007). À cet effet, Aberdeen et Jonhson (2015) soutiennent qu'en début de session, il est pertinent de demander aux apprenantes, apprenants de faire une auto-évaluation de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, notamment en les aidant à formuler des objectifs plus spécifiques qui seront liés à des situations de la vie courante. Cette démarche a des avantages pour les élèves (lier les activités en classe avec leurs objectifs et, ainsi, être plus engagés dans la tâche) et pour les enseignantes, enseignants (aider à la planification). Les besoins évoqués pourront notamment être en lien avec leur intégration sociale et professionnelle : leur vécu quotidien en français pourra servi d'assise afin de planifier des contenus d'enseignement adaptés à la réalité de ces élèves. Il est aussi intéressant que les élèves participent au choix des thèmes, notamment en exposant leurs intérêts (Colliander, Ahn et Andersson, 2018). Ces différentes façons de faire participent à la contextualisation des apprentissages : les sujets traités en classe doivent être intéressants et utiles pour les apprenantes et apprenants, et immédiatement applicables dans la vie quotidienne (Vinogradov, 2008). Les situations authentiques, qui reflètent des situations que les PIPSPA peuvent vivre dans la vie de tous les jours, sont ainsi à privilégier (Benseman, Sutton et Lander, 2005) (voir plus loin la section *Pratiques enseignantes : état des lieux général et pratiques gagnantes).* En somme, 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).

Par ailleurs, Williams et Murray (2010) soulignent que dans les classes multiâges, les jeunes ont des caractéristiques qui les différencient : 1) ils préfèrent être entre jeunes et sont sensibles aux différents aspects de la *culture,* 2) ils sont moins capables de formuler leurs objectifs et ils ont moins conscience des options qui s'offrent à eux; 3) ils sont plus enclins à être démotivés et à décrocher si on ne répond pas à leurs besoins; 4) ils apprennent généralement plus vite (surtout à l'oral); et 5) ils s'associent moins aux contenus, car ils ont moins d'expérience de vie et ils ont des préoccupations différentes des adultes.

Ne pas faire circuler

De plus, Vinogradov (2008) indique que les élèves n'apprennent pas nécessairement de la manière occidentale et qu'il ne faut pas s'attendre à ce qu'ils le fassent. Il est donc important de prendre en compte leur vécu, de passer graduellement de tâches concrètes et significatives à des tâches plus abstraites, et d'enseigner à partir des connaissances antérieures des élèves. Lors de la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement qui divergent des approches traditionnelles auxquelles les apprenantes, apprenants sont habitués, Mathews-Aydinli (2008) précise qu'il est essentiel d'expliquer clairement pourquoi elles sont utilisées, et de les combiner à d'autres qui répondent aux attentes des apprenantes, apprenants. Ces éléments rejoignent un constat relevé dans plusieurs études à l'effet qu'une bonne compréhension de la culture et du parcours de ses étudiantes, étudiants permet à l'enseignante, l'enseignant d'être plus efficace en tant que médiateur culturel et de choisir des méthodes d'enseignement qui n'entrent pas en conflit avec leur style d'apprentissage ou leurs normes culturelles (Mathews-Aydinli, 2008; Moore, 1999).

De son côté, Gunn (2003) met en garde contre les préjugés dont sont souvent victimes les PIPSPA; l'auteur explique entre autres qu'il s'agit d'une population d'apprenantes, d'apprenants marginalisée, mais qu'il ne faut surtout pas les considérer comme un « problème ». À l'inverse, enseigner aux PIPSPA constitue plutôt une façon d'aider ces apprenantes, apprenants à participer au développement de la société. Dans le même ordre d'idées, Vinogradov (2008) estime qu'il est important de travailler à partir des forces des PIPSPA, et non selon une approche déficitaire. Par exemple, travailler à partir des compétences et talents des apprenantes, apprenants (p. ex., musique, cuisine, couture) permet de valoriser les élèves. Également, l'autrice a expérimenté une perspective d'enseignement appelée *Language Experience Approach* (LEA), laquelle reconnaît que l'oral est souvent une force des élèves et que les connexions avec l'écrit seront davantage possibles en partant de l'oral.

Ne pas faire circuler

En bref, la prise en compte du vécu des apprenantes, apprenants permettra d'outiller les enseignantes, enseignants dans ce grand projet qu'est la réponse aux besoins linguistiques (oraux et écrits), mais aussi aux besoins d'ordre plus général tels que le développement social, professionnel, etc. (Villalba et Hernandez, 2000).

À retenir

- Les PIPSPA ont une réalité particulière (expérience de vie, objectifs, besoins) dont les actrices, acteurs qui œuvrent auprès d'eux doivent tenir compte.
- L'hétérogénéité (des besoins, des capacités, des expériences antérieures et des intérêts) constitue une caractéristique saillante de ce public d'apprenantes, apprenants.
- Il est important de lier les contenus d'enseignement aux besoins des élèves pour ainsi faire écho à leur réalité quotidienne.
- Il est primordial de miser sur les forces de ces apprenantes, apprenants et de les valoriser.

À approfondir

- Quelles modalités d'enseignement est-il possible de mettre en place pour répondre au défi de l'hétérogénéité des classes d'apprenantes, apprenants?
- Comment peut-on créer et utiliser du matériel qui permette d'outiller les PIPSPA dans leur utilisation de la langue au quotidien?

Ne pas faire circuler

Importance du développement des compétences en interaction orale

Dans la littérature, nous retrouvons de nombreuses études traitant de l'importance de concentrer les efforts pédagogiques sur le développement de compétences en production et en réception à l'oral plutôt qu'à l'écrit afin de répondre aux véritables

besoins des PIPSPA (p. ex., Mathews-Aydinli, 2008; Molina Dominguez, 2007; Villalba et Hernandez, 2000; Vinogradov et Bigelow, 2010). La première nécessité de ces apprenantes, apprenants est de communiquer oralement dans des situations concrètes de la vie de tous les jours; ils cherchent des résultats à court terme pour pouvoir se débrouiller dans la vie quotidienne. 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).

Les autrices, auteurs suggèrent de combiner l'oral et l'écrit dans un cursus d'enseignement, mais en travaillant davantage l'oral et en introduisant peu à peu l'écrit (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). Il est aussi important que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fasse en lien avec l'enseignement de l'oral afin de permettre une appropriation optimale des pratiques communicatives.

À retenir

- La priorité des PIPSPA est d'être en mesure de communiquer oralement dans des situations de la vie quotidienne.
- Le développement des compétences à l'oral constitue le socle sur lequel pourront s'ajouter les compétences à lire et à écrire.

À approfondir

Ne pas faire circuler

- Comment favoriser le développement des compétences en interaction orale (sans passer par l'écrit) tout en permettant le développement des compétences en lecture et en écriture?

Pratiques enseignantes : état des lieux général et pratiques gagnantes

Différentes observations au sujet des pratiques enseignantes apportent un éclairage intéressant sur la situation. D'abord, il importe de constater que les enseignantes, enseignants rapportent de façon récurrente ne pas être formés pour enseigner l'alphabétisation en Lx (Bigelow et Vinogradov, 2011; Burt, Peyton et Schaetzel, 2008; Choi et Ziegler, 2015).

Les pratiques enseignantes répertoriées montrent par ailleurs une tendance importante à centrer les interactions en classe sur l'enseignante, l'enseignant plutôt que sur les apprenantes, apprenants, avec très peu de travail en petits groupes. Dans certaines études, le travail en grand groupe serait par ailleurs corrélé négativement aux résultats en lecture et en écriture (Kurvers, 2015), mais selon Strube, Craats et Hout (2013), ces différentes pratiques de classe ne peuvent cependant pas expliquer les différences de gains mesurés entre les participantes, participants au-delà du lien corrélatif. Selon Windle et Miller (2012), ce recours presque systématique aux activités centrées sur l'enseignante, l'enseignant serait symptomatique du manque de temps et de ressources de ces derniers.

Par ailleurs, certains principes généraux d'enseignement aux PIPSPA semblent ressortir des écrits consultés et font émerger des tendances qui semblent gagnantes. En premier lieu, les approches qui permettent aux apprenantes, apprenants **d'être actifs, engagés et impliqués dans leur apprentissage de la**

Ne pas faire circuler

langue s'avèrent prometteuses. Kurvers *et al*. (2010) suggèrent par exemple de travailler préférablement en petits groupes ou individuellement avec les élèves. De son côté, Vinogradov (2008) recommande l'utilisation de modalités d'enseignement différentes (ex. mélanger le travail en groupe-classe, en petit groupe, en dyade et individuel) pour offrir aux apprenantes, apprenants plusieurs façons d'apprendre et d'utiliser la langue.

Une autre façon de les engager davantage dans leur apprentissage est de privilégier des activités qui augmentent le contact avec les locuteurs natifs (Kurvers *et al*., 2010). Dans la même veine, l'apprentissage de la langue à l'extérieur de la classe constitue une avenue à privilégier avec ces apprenantes, apprenants, pour qui l'enseignement traditionnel réalisé en classe peut s'avérer peu approprié, selon certains auteurs (p. ex., Plichart, 2003, cité dans Cauteren et Vleminckx, 2009). 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).

Condelli (2004) met aussi de l'avant l'importance des liens avec l'extérieur de la classe (*connection to the outside*) 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'ils entendent/utilisent à l'extérieur de la classe, dans leur vie quotidienne. Pour Elson et Krygowski (2012), il est important de mettre l'accent sur la communication et l'acculturation afin que les apprenantes, apprenants se sentent davantage connectés à leur nouvelle vie. Cela peut notamment se traduire par différentes façons de « faire vivre » l'extérieur dans la classe : activités diverses, visiteurs en classe, utilisation de matériel authentique (Condelli, 2004; Purcell-Gates *et al*., 2000). Ces différentes opportunités permettent notamment aux apprenantes, apprenants de développer de nouvelles connaissances ainsi que de s'engager, s'impliquer davantage dans leur apprentissage (Condelli, 2004).

Ne pas faire circuler

L'utilisation de documents authentiques permet également de cibler les intérêts des apprenantes, apprenants; par exemple, Bobrow Finn (2010) rapporte que dans un programme d'anglais langue seconde auprès de PIPSPA à New York, les enseignantes, enseignants ont fréquemment utilisé les cartes de la ville puisque plusieurs personnes souhaitaient devenir chauffeurs de taxi.

À cet effet, Cauteren et Vleminckx (2009) proposent aussi des idées d'activités à l'extérieur de la classe à privilégier:

Tâches à réaliser en classe *:*
1) Préparation en classe (l'apprenante, apprenant doit d'abord être capable de parler dans l'environnement sécuritaire de la classe) ;
2) Réalisation de la tâche, p. ex., entretenir de brèves conversations (*small talk*) avec les voisins, écouter des gens parler dans l'autobus, etc.;
3) Discussion sur la tâche en classe et évaluation.

Pratique de la langue en contexte authentique : Les auteurs suggèrent d'inclure, dans le cadre d'un enseignement en classe, des 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.) où la Lx est nécessaire. Cela permet aux apprenantes, apprenants de rendre leur long processus d'apprentissage plus intéressant, pratique et concret. Cette pratique est encore plus gagnante lorsqu'elle prend en compte les intérêts et les habiletés de chaque apprenante, apprenant.

Le lien entre l'apprentissage de la langue et le monde du travail a aussi été mis de l'avant par l'étude de Maton (2009), qui rapporte les résultats d'une formation expérimentale visant à préparer les apprenantes, apprenants au monde du travail, en Flandre. L'étude suggère qu'il est possible d'offrir une formation professionnelle réussie à des apprenantes, apprenants analphabètes et de les préparer au marché du travail dans un délai raisonnable. Les apprentissages réalisés ont d'ailleurs eu

Ne pas faire circuler

un effet très positif sur la motivation et l'estime des participantes, participants, car la formation leur permet de mieux comprendre le milieu de travail de la société d'accueil, et leur donne confiance en leur capacité d'intégrer un lieu de travail. En somme, ce projet a constitué une riche occasion de pratiquer la langue en contexte réel, authentique.

De leur côté, Colpaert et Strobbe (2009) ont mis de l'avant, aux Pays-Bas, un projet permettant aux mères d'apprendre le néerlandais à l'école de leurs enfants. Le projet visait à faciliter la communication des parents avec l'école de leurs enfants, à les impliquer davantage dans les événements de l'école et à améliorer les capacités fonctionnelles de lecture et d'écriture dont les mères peu alphabétisées et peu scolarisées ont besoin dans le contexte de l'école. Il en ressort que le fait d'apprendre la langue dans un contexte aussi concret et pour des besoins aussi définis a augmenté la motivation des apprenantes envers l'apprentissage du néerlandais ainsi que leur estime d'elles-mêmes et leur confiance lorsqu'elles parlent cette langue. À la fin du projet, les apprenantes étaient capables de réaliser plusieurs tâches concrètes et importantes dans leur quotidien, par exemple comprendre les formulaires et les lettres transmises par l'école, demander de l'information aux enseignantes, enseignants, appeler l'école pour avertir que leurs enfants étaient malades. Elle se sentaient aussi moins intimidées par rapport au monde scolaire, et étaient davantage à l'affût de ce qui se passait dans la vie de leurs enfants. Elles étaient plus en mesure de les outiller lors d'activités scolaires (p. ex., préparer une serviette et un maillot de bain à son enfant lorsqu'il a de la natation).

Dans la même veine, Drijkoningen (2015) a mis en œuvre un projet permettant d'enseigner aux apprenantes, apprenants parents comment interagir avec les intervenants de l'école de leurs enfants (voir aussi 1.2.4, sous *Intégration sociale*, pour plus de détails). Toutes les tâches étaient contextualisées pour que les parents puissent communiquer avec les enseignants, lire le courriel scolaire ou comprendre le bulletin. Cela a donné de bons résultats pour les compétences

Ne pas faire circuler

langagières en plus de donner plus de confiance aux apprenantes, apprenants pour communiquer dans des situations de la vie de tous les jours.

Ainsi, l'utilisation de pratiques signifiantes et contextualisées est particulièrement importante en oeuvrant auprès des PIPSPA. L'enseignement doit être relié à des contextes de la vie réelle pour que les apprenantes, apprenants puissent percevoir leurs progrès dans leur quotidien. Cela les motive, leur donne envie d'en apprendre plus, leur donne confiance (Gonzalves, 2012) et leur permet de mieux s'intégrer mieux à la communauté d'accueil (Piccardo et Hunter, 2017). Il est donc important que les activités d'apprentissage soient ancrées dans des contextes de la vie réelle parce que les apprenantes, apprenants sont ainsi plus engagés dans leurs apprentissages et continuent de travailler à l'extérieur de la salle de classe (Purcell-Gates *et al*., 2012).

Également, plusieurs travaux mettent de l'avant l'importance de **l'enseignement explicite** auprès de ces apprenantes, apprenants. Quand on emploie une méthode ou une nouvelle approche, il est important de la modeler et d'expliquer clairement les objectifs aux apprenantes, apprenants (Laymon, 2015). Il est aussi important d'enseigner explicitement les stratégies d'apprentissage (Tranza et Sunderland, 2009; Vinogradov, 2008), qui n'ont peut-être été utilisées par ces élèves avec une faible scolarisation. Chrétien-Guillemette (2007) propose d'ailleurs de « donner une méthode de travail aux étudiants ou […] les rendre conscients de leurs stratégies d'apprentissage » (p. 172).

De plus, il semble primordial de privilégier la **répétition du contenu et des tâches** proposées aux apprenantes, apprenants, pour que l'enseignement soit le plus prévisible possible, par exemple en utilisant des routines dans les activités et les interactions pour que les apprenantes, apprenants comprennent mieux ce qu'on attend d'eux (Vinogradov, 2008). Ayant peu d'expérience scolaire, les apprenantes, apprenants se fient à la routine qui les aide à comprendre la tâche

Ne pas faire circuler

demandée (Park, 2014), ce qui est susceptible d'améliorer leur confiance en eux en situation de classe (Vinogradov, 2008).

Certaines pratiques enseignantes misant sur des principes généraux d'enseignement cités ci-dessus semblent par ailleurs présenter des résultats empiriques encourageants. Parmi celles-ci, le MALP (*Mutually Adaptive Learning Paradigm*) de DeCapua et Marshall (2011; 2015), caractérisé par des pratiques signifiantes et contextualisées, a permis de développer les compétences en Lx d'adultes peu scolarisés en se basant sur leur expérience personnelle et sur les contextes qu'ils connaissent, et en misant sur leurs forces et leurs connaissances. Plus précisément, il s'agit de combiner des procédures d'apprentissages connues des apprenantes et apprenants à de nouvelles façons de faire attendues par l'école occidentale. Par exemple, les auteurs recommandent d'incorporer du travail collaboratif et individuel, ce qui est susceptible d'encourage l'individualité tout en prenant en compte la préférence fréquente des apprenantes et apprenants pour le travail d'équipe. Également, ils soulignent l'importance d'expliquer aux élèves les nouvelles tâches qu'ils doivent accomplir, en précisant que la langue et le contenu doivent avoir être compris avant de s'attaquer à la tâche elle-même. Finalement, ils mentionnent la nécessité de développer les stratégies d'apprentissage des PIPSPA (DeCapua et Marshall, 2015).

Lors de la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement qui divergent des approches traditionnelles auxquelles les apprenantes, apprenants sont habitués, Mathews-Aydinli (2008) précise qu'il est essentiel d'expliquer clairement pourquoi elles sont utilisées, et de les combiner à d'autres qui répondent aux attentes des apprenantes, apprenants. Ces éléments rejoignent un constat relevé dans plusieurs études à l'effet qu'une bonne compréhension de la culture et du parcours de ses étudiantes, étudiants permet à l'enseignante, l'enseignant d'être plus efficace en tant que médiateur culturel et de choisir des méthodes d'enseignement qui n'entrent pas en conflit avec leur style d'apprentissage ou leurs normes culturelles (Mathews-Aydinli, 2008; Moore, 1999).

Ne pas faire circuler

À retenir

- Certains principes généraux semblent particulièrement porteurs pour l'enseignement auprès des PIPSPA :
    - Permettre aux apprenantes, apprenants d'être actifs, engagés et impliqués dans leur apprentissage de la langue, notamment par la contextualisation de l'enseignement et des apprentissages;
    - Privilégier l'enseignement explicite (d'approches, de stratégies, etc.);
    - Miser sur la répétition du contenu et des tâches.

À approfondir

- Comment la contextualisation des apprentissages peut-elle s'opérationnaliser afin d'offrir aux apprenantes, apprenants des opportunités d'utilisation authentique de la langue?
- Quelles sont les approches d'enseignement privilégiées par les enseignantes, enseignants québécois?
- Quelles stratégies d'apprentissage devraient être ciblées de façon prioritaire par les enseignantes, enseignants?

Ne pas faire circuler

Rôle et influence de la langue d'origine

Plusieurs écrits consultés relèvent l'importance du rôle et de l'influence de la langue d'origine dans le processus d'apprentissage de la langue de la communauté d'accueil. Condelli (2004) souligne que les enseignantes, enseignants utilisent notamment la langue d'origine des apprenantes, apprenants pour donner des consignes concernant les activités de classe et pour clarifier des concepts. De leur côté, les apprenantes, apprenants utilisent surtout leur langue d'origine pour poser des questions et pour faire leurs travaux écrits (Condelli,

2004). Tshabangu-Soko et Caron (2011) expliquent qu'ils peuvent ressentir de la frustration en cas d'incompréhension, frustration susceptible d'être accentuée quand l'enseignant passe d'une notion à l'autre avant que la première soit bien comprise. Les auteurs suggèrent ainsi de permettre aux apprenantes, apprenants de s'expliquer des consignes en langue d'origine.

Les bénéfices de l'utilisation de la langue d'origine sont également documentés par certaines études empiriques. Par exemple, les résultats de l'étude réalisée par Condelli (2004) montrent que dans les classes où les enseignantes, enseignants utilisent la langue d'origine pour clarifier/expliquer (p. ex., expliquer des concepts, donner des consignes), le développement en compréhension écrite et en interaction orale est plus rapide. Kurvers (2015) a également identifié l'utilisation de la langue d'origine des élèves pour clarifier comme étant une variable significativement corrélée au progrès en lecture et en écriture. De plus, l'étude de Klein et Martohardjono (2015), réalisée auprès d'adolescents peu scolarisés ayant un faible niveau de littératie dans leur langue d'origine, a permis de conclure que l'utilisation de la langue d'origine peut aider les apprenantes, apprenants dans leur développement de la littératie (compétences en lecture et en écriture). Également, Craats (2011) insiste sur l'importance des transferts possibles entre la langue d'origine et la langue d'apprentissage. L'auteur a entre autres relevé le fait que les transferts des structures de l'arabe (langue d'origine des participantes à son étude) vers le néerlandais (langue d'apprentissage dans le cas de l'étude) compensent le peu de scolarisation de certaines étudiantes marocaines lors des performances en jugement syntaxique. Kreeft-Peyton (2012) souligne également que même si les élèves ont des compétences limitées en littératie dans leur langue d'origine, ils peuvent profiter du recours aux connaissances, aux expériences et aux habilités qu'ils possèdent déjà. Quant à eux, Klein et Martohardjono (2015) préconisent l'emploi de la langue d'origine comme soutien à l'apprentissage à cause des gains importants liés à la motivation des apprenantes, apprenants. Nous mentionnons aussi l'étude réalisée par Ganuza et Hedman (2019) en Suède; même si elle a été réalisée auprès d'enfants immigrants originaires de Somalie, ses conclusions nous

Ne pas faire circuler

semblent porteuses et méritent, selon nous, d'être prises en compte dans le contexte qui nous intéresse. Cette étude a examiné si la participation à un enseignement en langue maternelle (d'environ une heure par semaine) avait un impact sur la double alphabétisation (ici comprise comme les compétences en lecture et en vocabulaire) des jeunes bilingues (somali – suédois). Dans l'ensemble, les résultats ont montré que des résultats plus élevés en somali ont été associés à des résultats plus élevés pour les mêmes mesures en suédois, en particulier pour les mesures en lecture. Il semble ainsi important de valoriser la langue d'origine des apprenantes, apprenants, et de les inciter à continuer de l'apprendre.

Nous mettons aussi en exergue certaines recommandations formulées par les auteurs en lien avec l'utilisation de la langue d'origine. Curinga et Garrison-Fletcher (2015) suggèrent notamment de bien connaître le niveau des apprenantes, apprenants dans leur langue d'origine, et ce grâce à des mesures objectives en littératie, et non seulement sur les bases de la (faible) scolarisation. Également, plusieurs autrices, auteurs misent sur des assistants/tuteurs/animateurs bilingues qui enseignent des concepts et expliquent les consignes dans la langue d'origine des apprenantes, apprenants (p. ex., Benseman, Sutton et Lander, 2005; Gunn, 2003; Roberts *et al*., 2004; Tranza et Sunderland, 2009), leur permettant ainsi d'exprimer clairement leurs problèmes et leurs idées. Finalement, Laimer et Wurzenrainer (2017) et Kreeft-Peyton (2012) recommandent de prendre en compte la diversité linguistique en classe dans une perspective d'aide aux apprenantes, apprenants dans leur intégration et leur socialisation. Les enseignantes, enseignants sont donc appelés à reconnaître, rendre visible et utiliser les répertoires linguistiques des apprenants; cela permet entre autres de créer une attitude positive face à son propre répertoire de langues et aux langues des autres, et de considérer les langues parlées par les élèves comme autant de ressources facilitant leur apprentissage.

Ne pas faire circuler

À retenir

- La prise en compte des langues d'origine des élèves est un principe porteur dans le contexte de l'enseignement aux PIPSPA : la langue d'origine constitue une ressource sur laquelle s'appuyer, autant pour l'enseignement que pour l'apprentissage. Son utilisation comporte des bénéfices importants pour les apprenantes et apprenants.
- L'emploi d'assistants bilingues constitue une option à privilégier afin de favoriser l'apprentissage de la langue-cible.

À approfondir

- Quels types de transferts peuvent s'effectuer entre la langue d'origine des apprenantes, apprenants et le français?
- Quelles approches d'enseignement et activités serait-il avisé de mettre en œuvre afin de prendre en compte la diversité linguistique présente en classe?

Ne pas faire circuler

Rétroaction et évaluation

Nous avons pu trouver relativement peu d'écrits qui abordent les questions de la rétroaction et de l'évaluation (incluant le classement) en contexte d'enseignement aux PIPSPA. Si nous avons souligné plus haut l'importance de l'enseignement explicite auprès de ces apprenantes, apprenants, certains auteurs relèvent aussi qu'elles, ils auraient besoin d'une rétroaction corrective plus explicite pour bien comprendre leurs erreurs et pouvoir se corriger. Pour réaliser leurs erreurs, les apprenants peu scolarisés ont besoin de se les faire montrer clairement (Penning de Vries, Cucchiarini, Strik et van Hout, 2019).

Pour ce qui est de la rétroaction corrective à l'oral (sujet touché par des centaines d'articles scientifiques en enseignement des Lx, mais presque absent auprès de

PIPSPA), il a été observé que la reformulation pour corriger une erreur morphosyntaxique donne lieu à très peu de reprises de la part des adultes peu alphabétisés, ce qui suggère que leur traitement de la langue serait davantage sémantique (Bigelow, delMas, Hansen et Tarone, 2006) ou pragmatique (Bigelow et Watson, 2013) que syntaxique.

De son côté, Park (2014) a mené une étude descriptive afin d'observer les pratiques de rétroaction à l'oral d'une enseignante lors d'activités d'introduction à du nouveau vocabulaire auprès de personnes adultes peu scolarisées dans une classe d'anglais L2 aux États-Unis. Il en résulte que cette rétroaction tient compte du faible niveau de littératie (par exemple, l'enseignante insiste sur les syllabes et sur la coupure entre les mots, utilise des intonations de question, utilise la même intonation quand elle veut que les apprenants répètent). L'enseignante corrige aussi rapidement les apprenantes, apprenants après leurs essais à l'oral. Il n'y a toutefois pas d'opportunités pour eux de s'autocorriger.

En ce qui concerne l'évaluation des compétences en lecture et en écriture, Vermeersch, Drijkoningen, Vienne, et Vandenbroucke (2009) soutiennent qu'elle peut être réalisée à partir de divers points de départ, tels le niveau de performance en littératie ou encore habileté de l'individu à fonctionner dans différentes situations en utilisant l'écrit. Il faut bien sûr se rappeler que ce qui est considéré comme une littératie adéquate est susceptible de varier selon le contexte. Pour mieux connaitre le niveau de littératie des apprenantes, apprenants, plusieurs outils sont possibles, notamment :

- Tests (standardisés ou non);
- Carte de facteurs montrant les liens entre les données sociobiographiques (niveau d'éducation, emploi, etc.) et les pratiques en lecture et écriture des apprenantes, apprenants;
- Auto-évaluation (basée sur un questionnaire);

Ne pas faire circuler

- Entrevue/discussion qui permet, via des questions à l'oral, d'avoir une idée des compétences de l'apprenante, apprenant;
- Observation du comportement des apprenantes, apprenants pour décrire et estimer les compétences en littératie.

De façon plus globale, pour suivre la progression des apprenantes, apprenants en classe, Kurvers *et al*. (2010) suggèrent, à l'instar d'autres auteurs (p. ex., Feldmeiner, 2015; Nuwenhoud, 2015; Schleiss et Hagenow-Capres, 2017; Stockmann, 2006), d'utiliser un portfolio parce qu'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. Le portfolio permet également à l'enseignante, enseignant comme à l'apprenante, apprenant de suivre les progrès réalisés. Le portfolio fait d'ailleurs partie intégrante du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et des Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) (pour les apprenantes, apprenants scolarisés) depuis plusieurs années. Le portfolio qui accompagne le CECR contient trois composantes :

1) Le passeport : vue d'ensemble des capacités de l'apprenante, l'apprenant dans toutes les langues de son répertoire à différents moments. Cette vue d'ensemble est établie sur la base d'une grille d'auto-évaluation fournie par le CECR.

2) La biographie : informations personnelles (p. ex., langues parlées), ses forces, ce que l'apprenante, apprenant a déjà appris dans la langue cible et ce qu'il veut apprendre, et avec qui il parle la langue cible. Cette partie peut s'avérer particulièrement difficile à réaliser, mais elle est essentielle car elle permet à l'apprenante, apprenant d'être plus responsable de son apprentissage, et de se rendre compte qu'elle, il a fonctionné socialement malgré son niveau en langue-cible

3) Le dossier : échantillons de travaux effectués dans la ou les langues cibles.

De plus, pour encadrer l'utilisation du portfolio, les enseignantes, enseignants et les apprenantes, apprenants ont accès aux ressources suivantes :

Ne pas faire circuler

1) une liste de vérification qui correspond aux attentes des niveaux du CECR (p.ex., description des compétences de l'apprenante, apprenant, notamment grâce à l'utilisation d'images représentant des actes de parole selon le niveau. Cette partie permet à l'apprenante, apprenant de réagir face à ses propres compétences : *je peux, c'est difficile, je ne peux pas encore, je veux l'apprendre.* Il développe ainsi l'autoévaluation.

2) des modèles et un guide de l'enseignante, enseignant, et

3) un manuel expliquant aux enseignantes, enseignants comment utiliser le portfolio.

Stockmann (2006) décrit comment cet outil a été adapté pour les PIPSPA aux Pays-Bas. Tous les éléments du portfolio régulier ont été repris pour observer la progression dans les trois niveaux du programme alpha. Tout comme le portfolio régulier, le portfolio pour le programme alpha sert à consigner le développement d'objectifs communicatifs, mais il inclut également des habiletés de base en lien avec la lecture et l'écriture (p. ex., décodage de mots simples, écritures de syllabes). Stockmann (2006) précise que même si le portfolio pour le programme alpha n'a pas encore de statut formel aux Pays-Bas, il permet de prouver les compétences maîtrisées par l'apprenante, l'apprenant.

Toujours aux Pays-Bas, Nuwenhoud (2015) décrit l'utilisation du portfolio dans un deuxième programme pour PIPSPA qui a été conçu spécifiquement pour les personnes qui avaient du mal à progresser dans le programme alpha régulier. On y trouve principalement des personnes qui ont plus de difficultés avec les apprentissages scolaires et qui n'ont pas pour objectif de se rendre sur le marché du travail (principalement des femmes qui ont à charge plusieurs enfants et des personnes âgées). Toutes les sections du portfolio (*passeport, biographie* et *dossier*) étaient travaillées à partir des discussions en classe. Par exemple, les apprenantes, apprenants pouvaient recopier ce qui était au tableau (les dessins ou l'écriture de l'enseignante, enseignant) ou encore ajouter des éléments personnels en lien avec les discussions qui avaient eu lieu dans le cours (p. ex., si l'enseignante, enseignant avait fait un retour sur la sortie de groupe,

Ne pas faire circuler

l'apprenante, apprenant pouvait dessiner des informations sur ce qu'il avait retenu, coller une photo de l'événement ou encore inscrire le numéro d'autobus utilisé pour s'y rendre). Puis, à la fin du programme, le portfolio était utilisé comme base pour l'évaluation orale. On demandait aux participantes, participants de mentionner dix situations dans lesquelles ils avaient utilisé le néerlandais. Ce format a été un grand succès : les apprenantes, apprenants aimaient ce genre d'évaluation qui, au contraire des formats utilisés précédemment, ne leur faisait pas vivre de la honte ou du stress. Cet outil continuera d'être utilisé parce qu'il permet aux apprenantes, apprenants de mettre en valeur ce qu'ils peuvent faire, plutôt que de pointer tout ce qu'ils n'arrivent pas encore à faire. Nuwenhoud (2015) souligne que ce portfolio est particulièrement utile pour les PIPSPA dont la littératie (dans la L1 ou la Lx) peine à émerger, qui sont étrangers aux expériences scolaires (dont à la passation de tests) et dont la taille du vocabulaire dans la Lx est limitée.

Une adaptation du portfolio régulier du CECR pour des PIPSPA a aussi été faite en Allemagne, dans le but principal de gérer hétérogénéité inhérente aux groupes alpha (Feldmeiner, 2015). Cet outil a été mis en place avec trois types de documents :

1) *Workplace oriented Alphaportfolio*: informations personnelles, scolaires et professionnelles de l'apprenante, apprenant;

2) *Learning agreements*: l'apprenante, apprenant doit définir ses objectifs d'apprentissage en lien avec un thème (p. ex., jardinage) et une compétence (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite), basé sur son *Workplace oriented Alphaportfolio.* Une fois l'objectif de l'apprenante, apprenant défini, il doit le travailler;

3) *Working station*: le projet propose plus de 7 000 types matériels produits pour répondre à toutes les combinaisons d'apprentissage possible (thèmes + compétences).

Ce portfolio est très standardisé, il est donc facile d'en traduire des sections dans les langues d'origine des apprenants.

Ne pas faire circuler

Parmi les avantages de l'utilisation du portfolio, notons d'abord une meilleure gestion de classes multiniveaux : les apprenantes, apprenants sont évalués selon leur progression personnelle et non selon celle de la classe/d'un programme. Cela permet d'être plus juste dans l'évaluation et de reconnaître la valeur de leur accomplissement personnel, donc de privilégier un enseignement différencié (Newenhoud, 2015). Mentionnons aussi que le portfolio permet ainsi de récolter des preuves du travail réalisé, preuves qui peuvent également servir d'éléments d'évaluation (Stockmann, 2006). Également, le portfolio permet un 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; Newenhoud, 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 (Newenhoud, 2015).

Par contre, l'utilisation même du portfolio peut s'avérer complexe pour certaines, certains, change les habitudes d'enseignement/apprentissage, et 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).

À retenir

- La rétroaction corrective explicite est à privilégier avec les PIPSPA.
- Le portfolio constitue un outil d'apprentissage et d'évaluation prometteur (et ce encore davantage pour les personnes étrangères aux apprentissages scolaires).
- Le portfolio semble moins contraignant d'usage s'il sert à travailler des thèmes communs plutôt que pour favoriser l'apprentissage individualisé.

Ne pas faire circuler

À approfondir

- Comment est-il possible d'intégrer le portfolio dans l'enseignement auprès des PIPSPA?
- Le portfolio est proposé pour gérer l'hétérogénéité des groupes alpha (hétérogénéité des intérêts, des besoins, des capacités et des compétences langagières). Faudrait-il proposer d'autres avenues pour atteindre ce même objectif?

Ne pas faire circuler

Offre de service

Notre attention s'est également portée sur l'offre de service pour l'enseignement auprès des PIPSPA. D'abord, Choi et Ziegler (2015) apportent un éclairage sur certaines considérations temporelles qui nous semblent primordiales à prendre en considération; ils mentionnent entre autres que toutes les activités de classe observées prennent considérablement plus de temps que n'importe quelle activité du même type dans une classe d'adultes scolarisés. Ils ajoutent que les progrès mesurés par des tests maison sont très faibles après une intervention, voire imperceptibles. Minuz et Borri (2017) soulignent par ailleurs que l'évolution dans les niveaux alpha, en Italie, est complexe. On s'attend à ce que les apprenantes, apprenants passent d'un niveau alpha à un autre après 150 heures d'enseignement, ce qui ne représente souvent pas une progression réaliste.

Aussi, des classes plus homogènes présentent des avantages, notamment lorsque les activités de classe sont le plus souvent en groupe-classe : le classement des élèves dans les différents niveaux est donc une question importante et sous-étudiée (Strube, Craats et Hout, 2013). Dans certains milieux, non seulement les élèves ne sont pas dans des groupes homogènes, mais les classes regroupent des adultes peu alphabétisés migrants et natifs (Choi et Ziegler, 2015; Gout, 2017), à l'instar des milieux où les classes d'adolescents du

même âge regroupent tous les degrés d'alphabétisation et de familiarité avec la langue (p. ex., en Australie, Windle et Miller, 2012). De leur côté, Amoruso et D'Agostino (2017) évoquent la possibilité de créer deux types de cours pour les PIPSPA et donc de les séparer en deux groupes: pour le premier groupe, l'accent sera mis sur la lecture et l'écriture tandis que pour le deuxième groupe, c'est plutôt l'interaction orale qui sera travaillée.

Finalement, en ce qui concerne l'organisation scolaire, certains travaux ont relevé que les adultes peu scolarisés ou peu alphabétisés s'absentent fréquemment (p. ex., Choi et Ziegler, 2015), mais des pratiques et des activités variées et un horaire réduit et peu contraignant semblent favoriser l'assiduité (Condelli, Wrigley et Yoon, 2002). Une étude nous renseigne aussi sur le fait que les apprenantes, apprenants aiment que l'horaire de cours soit adapté à leurs besoins et à leur agenda. En même temps, ils souhaitent avoir beaucoup d'heures de cours (Tshabangu-Soko et Caron, 2011), bien que la recherche rapporte des résultats mitigés lorsqu'est observée la relation entre le temps de classe et le développement des connaissances. À cet effet, Strube, Craats et Hout (2013) rapportent que certaines études (Condelli *et al*., 2003 et Kurvers et Stockmann, 2009) montrent des corrélations négatives entre le nombre d'heures de classe et les gains en lecture (c'est-à-dire que plus il y avait d'heures de classes, plus les gains diminuaient), alors que l'étude de Baynham *et al*. (2007) montre plutôt une corrélation positive entre le nombre d'heures de classe par semaine et les performances en lecture. Dans la même étude, on observe cependant que les plus grands gains étaient faits par les élèves qui avaient des périodes de cours de plus courte durée. Il semblerait donc qu'il ne faille pas uniquement s'intéresser au nombre d'heure total, mais à la longueur des périodes de cours. De façon plus précise, Kurvers (2007) et Kurvers et Zouw (1990) (toujours dans Strube, Craats et Hout, 2013) ont observé que des cours intensifs de 15 heures par semaine menaient à des gains significativement supérieurs en lecture que des cours non-intensifs de 3 à 5 heures par semaine (les deux groupes étant équivalents en

Ne pas faire circuler

nombre d'heures total). Il y aurait donc également un nombre minimal d'heures de classe requises pour favoriser le développement de la lecture.

À retenir

- Le rythme d'enseignement est moins rapide avec les PIPSPA qu'avec les apprenantes, apprenants scolarisés.
- Un regroupement plus homogène des apprenantes, apprenants semble présenter des avantages.
- L'assiduité représente un enjeu à considérer.

À approfondir

- Comment adapter le rythme d'enseignement à la réalité des PIPSPA?
- Les différents niveaux proposés aux PIPSPA devraient être réalisés en combien d'heures de cours?
- Quelle approche de regroupement des apprenantes, apprenants est-il judicieux de privilégier (niveau, langue d'origine, forces concernant différentes compétences, etc.)?
- Comment favoriser l'assiduité en classe?

Ne pas faire circuler

1.3.2 Interventions à l'oral

Il importe d'abord de relever que plusieurs études indiquent l'importance des interventions à l'oral dans le contexte de l'enseignement aux personnes peu scolarisées et peu alphabétisées (p. ex., Mathews-Aydinli, 2008; Vinogradov et Bigelow, 2010).

De nombreuses chercheuses et chercheurs questionnent l'interdépendance du développement des compétences orales et des compétences écrites. Selon

Bigelow et Vinogradov (2011), la croyance selon laquelle les compétences orales doivent être développées isolément au départ n'est pas vérifiée empiriquement. Cependant, il a aussi été observé dans certains milieux que lorsque le développement des compétences écrites occupe une telle place (p. ex., Choi et Ziegler, 2015) que cela occulte le développement des compétences orales (Burt, Peyton et Schaetzel, 2008). Par ailleurs, Mathews-Aydinli (2008), de son côté, suggère quand même de concentrer les efforts pédagogiques sur le développement de compétences en production et en réception à l'oral plutôt qu'à l'écrit afin de répondre aux véritables besoins des PIPSPA.

Condelli (2004) met de l'avant les recommandations générales suivantes afin de favoriser le développement des compétence orales chez les apprenantes, apprenants :

- Utiliser davantage la (les) langue(s) d'origine;
- Varier les pratiques et les compétences visées en classe;
- Privilégier les activités communicatives;
- Intensifier l'horaire de classe.

De leur côté, Benseman, Sutton et Lander (2005) rapportent que les programmes qui maximisent la communication orale, la discussion et le travail en groupe sont associés à des gains en communication orale. Dans le même ordre d'idées, Molina Dominguez (2007) relève aussi que les interactions entre apprenantes, apprenants sont essentielles; en mettant les apprentissages dans un contexte social et culturel significatif, les interactions facilitent le processus d'alphabétisation.

En ce qui a trait aux pratiques plus spécifiques d'enseignement de l'oral, il a été observé par Lenz et Barras (2017) qu'une intervention dans laquelle des formules ont été enseignées en tant qu'unités (*chunks*), sans enseignement de la grammaire menant à leur formation, a permis à des adultes de développer davantage leur aisance en production orale que des adultes suivant un

Ne pas faire circuler

enseignement traditionnel basé sur des cahiers d'exercice et un enseignement explicite de la grammaire. La plupart de ces adultes de l'étude de Lenz et Barras (2017) étaient peu familiers avec l'apprentissage en milieu scolaire, mais certains étaient scolarisés. Les auteurs ajoutent que la priorité accordée à l'enseignement de formules orales, comparativement à celui de la grammaire, n'a donné lieu à aucune différence significative quant au développement de l'écriture : prioriser l'oral et réduire la part des explications grammaticales ne ralentirait donc pas le développement de l'écriture par des adultes.

Dans ce contexte, la répétition (abordée précédemment) est particulièrement importante. Lovejoy (2001) précise que le travail à l'oral doit être hautement répétitif ("en boucle") et utiliser des parties du discours oral qui n'ont pas besoin d'être décortiqués. Dans le même ordre d'idées, Keller (2017) suggère d'utiliser des méthodes répétitives (p. ex., les rimes) pour permettre aux apprenantes, apprenants de répéter les mêmes idées et les mêmes phrases.

Également, Keller (2017) propose d'ailleurs différentes modalités afin de travailler l'oral de façon dynamique et significative avec les PIPSPA. L'auteur recommande notamment de demander aux apprenantes, apprenants de raconter des histoires, de prononcer/lire en chœur, de travailler en groupe afin d'en arriver à une production commune. Il préconise les tâches à l'oral qui font appel aux connaissances antérieures et à l'expérience directe et concrète des apprenantes, apprenants; de cette façon, elles, ils ont un espace pour s'exprimer sur un élément/sujet qu'ils connaissent déjà. À cet effet, Lovejoy (2001) souligne que pour être efficace, un discours oral doit être 'vécu'.

Enfin, pour les apprenantes, apprenants déjà multilingues, l'utilisation par l'enseignante ou l'enseignant d'une langue « simplifiée » aux plans lexical et syntaxique n'aiderait pas au développement de la compréhension à l'oral (voir aussi la section 1.2.3). Parmi les mesures d'accommodement plus efficaces qui

Ne pas faire circuler

ont été identifiées nous retrouvons l'alternance codique, la traduction ou la communication translinguistique (Moore, 1999).

À retenir

- Les interventions orales occupent une place importante en contexte d'enseignement aux PIPSPA.
- Les activités communicatives permettant des interactions entre apprenantes, apprenants sont à privilégier.

À approfondir

- Quelle est la place à accorder à l'oral dans un programme pour PIPSPA?
- Quelles modalités et activités d'enseignement de l'oral privilégier afin de favoriser un apprentissage significatif et contextualisé, qui permettra aux apprenantes, apprenants d'utiliser la langue à l'extérieur de la classe?

Ne pas faire circuler

1.3.3 Interventions en lecture/écriture

Cette section expose d'abord certains principes importants en lien avec l'enseignement de la lecture et de l'écriture auprès des PIPSPA, puis présente ensuite des méthodes et activités d'enseignement à privilégier.

Principes importants

Les écrits concernant l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture pour/par les PIPSPA semble dégager certains principes importants à prendre en compte. De façon générale, la littérature scientifique consultée (p. ex., Benseman,

Sutton et Lander, 2005; Bigelow et Vinogradov, 2011; Burt, Peyton et Schaetzel, 2008) nous indique que pour bien enseigner aux adultes peu scolarisées, scolarisés, les pratiques doivent être signifiantes et contextualisées, en plus d'être explicites et systématiques. Également, l'utilisation de contenus issus de la vie des apprenantes, apprenants est aussi à privilégier.

Également, il est important de rappeler le fait qu'avant de développer leurs compétences en lecture et en écriture, ces apprenantes, apprenants doivent se familiariser avec le contexte scolaire et avec la culture de l'écrit (Burt, Peyton et Schaetzel, 2008). Les adultes qui entrent dans le monde de l'écrit arrivent toutefois avec une riche tradition orale qui constitue la base de leur apprentissage : il faudrait ainsi utiliser la littératie orale des apprenantes, apprenants en classe. Si Vinogradov (2010) fait état d'une forte connexion entre le développement des compétences orales et le développement de la littératie (d'où l'importance de connecter la langue orale aux mots écrits), encore trop peu de recherches établissent des liens entre la littératie orale en L1 et écrite en L2, et les forces culturelles et les aspirations des familles sont le plus souvent écartées (Bigelow et Vinogradov, 2011). Également, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait par la coopération et le dialogue entre élèves, donc implique la mise en œuvre de la compétence à communiquer oralement (Villalba et Hernandez; 2000; Laymon, 2015; Vinogradov et Bigelow, 2010).

Ainsi, il est essentiel de proposer un enseignement qui prendra en compte la réalité des apprenantes, apprenants, leurs forces et leurs difficultés (Benseman, Sutton et Lander 2005). Pour travailler la lecture et l'écriture de façon optimale en classe, il est donc nécessaire que les enseignantes, enseignants connaissent leurs apprenantes, apprenants et mettent en place des activités qui répondront à leurs besoins. Qui plus est, Marrapodi (2013) indique que les apprenantes, apprenants adultes peu scolarisés sont le plus souvent considérés comme des lecteurs émergents, mais plusieurs passent d'abord par un stade de pré-émergence, pendant lequel se développent des compétences nécessaires à

Ne pas faire circuler

l'établissement d'un lien entre les formes orales et écrites. Certaines compétences permettraient d'ailleurs l'émergence de la lecture : la capacité de narration, la motivation vers l'écrit, le vocabulaire, la familiarité avec les objets de l'écrit, la connaissance des lettres et la conscience phonologique (American Library Association, 2011).

Villalba et Hernandez (2000) soulignent l'importance d'utiliser des documents authentiques qui font écho à la réalité des apprenantes, apprenants (besoins, intérêts, etc.) lorsqu'on travaille la lecture et l'écriture avec les PIPSPA. Dans le même ordre d'idées, Molina Dominguez (2007) privilégie aussi des activités d'écriture fonctionnelles, significatives et motivantes (p. ex. écrire une note pour le professeur des enfants), que les apprenantes, apprenants pourront utiliser dans leur vie quotidienne. Acquérir des compétences en littératie de façon contextualisée aide les apprenantes, apprenants à continuer de développer ces compétences à l'extérieur des cours et, ainsi, à s'engager dans leur apprentissage (Purcell-Gates *et a*l., 2012). Il est donc primordial d'inciter les apprenantes, apprenants à lire et à écrire hors du contexte de la classe, et à favoriser les pratiques de littératie familiale (Burt, Peyton et Schaetzel, 2008).

De son côté, Vinogradov (2008) insiste sur le plaisir de lire en recommandant de fournir une grande variété de textes accessibles aux apprenantes, apprenants pour qu'ils choisissent ce qu'ils veulent lire. Perry et Homan (2015) sont du même avis et indiquent que les apprenantes, apprenants peuvent prendre plaisir à la lecture même en apprenant à le faire à l'âge adulte. Même si tous les adultes ne ressentent pas le besoin de lire pour eux-mêmes, l'apprentissage de la littératie n'est pas seulement le développement de nouvelles compétences, c'est aussi le développement de nouvelles pratiques. En salle de classe, les autrices recommandent donc de laisser du temps pour de la lecture personnelle ou pour la rédaction d'un journal individuel. Bigelow et King (2015) ajoutent que la lecture peut aussi se faire en dyade, et que cette modalité, en plus de permettre le

Ne pas faire circuler

développement de la lecture, peut aussi encourager la participation et l'affirmation de soi.

Également, Molina Dominguez (2007) met en exergue l'importance de la lecture car cette compétence est nécessaire pour être autonome dans la vie quotidienne. Elle mentionne cependant que les programmes d'alphabétisation mettent trop d'importance (et de temps) sur le décodage des mots. Elle soutient qu'il est possible de lire sans passer par la phonologie (p. ex., des PIPSPA peuvent reconnaître leur nom ou un logo, ce qui constitue des activités de lecture).

De plus, pour enseigner la lecture et l'écriture, il faut nécessairement enseigner explicitement l'utilisation de stratégies (Burt, Peyton et Schaetzel, 2008; Molina Dominguez, 2007; Villalba et Hernandez, 2000): utilisation des connaissances antérieures (L1 ou autre L2), faire des hypothèses et des prédictions à partir du texte ou d'images, poser des questions, etc. (Molina Dominguez, 2007). De plus, Marrapodi (2013) souligne que différentes compétences sont acquises en contexte scolaire, et posent donc problème aux apprenantes, apprenants peu scolarisés, par exemple la littératie visuelle (lecture d'images), l'isolement et l'identification des sons, la connaissance de ce qu'est un mot, la mémorisation et la tolérance au doute (ne pas s'arrêter sur un mot incompris, mais plutôt poursuivre la tâche). À ce sujet, il est aussi important de développer chez les PIPSPA des attitudes positives face à l'incompréhension. En effet, elles, ils ne sont pas obligés de tout comprendre le texte; quelques mots peuvent permettre de comprendre une phrase.

Ne pas faire circuler

À retenir

- Les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture doivent être signifiantes, contextualisées, explicites et systématiques.
- L'utilisation de contenus issus de la vie des apprenantes, apprenants et de documents authentiques est à privilégier.
- Il est important de prendre en compte la littératie orale des apprenantes, apprenants et de faire des liens avec les mots écrits.
- Il est nécessaire d'enseigner explicitement des stratégies qui favoriseront le développement des compétences en lecture et en écriture chez les apprenantes, apprenants.

À approfondir

- Comment prendre en compte les forces des PIPSPA à l'oral et être en mesure de faire des liens pertinents entre leurs compétences à l'oral et leurs compétences en lecture et en écriture?
- Quels contenus seraient à favoriser pour les PIPSPA en contexte québécois?
- Quelles stratégies d'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont à privilégier prioritairement?

Ne pas faire circuler

Méthodes et activités d'enseignement à privilégier

Certaines études traitant du développement de la lecture et de l'écriture relèvent que des améliorations peuvent être observées en fluidité de lecture par la pratique de l'écriture, en particulier si cette dernière est manuscrite (Dehaene *et al*., 2015; Bara et Gentaz, 2011; Pegado, Nakamura et Hannagan, 2014). À ce sujet, Molina Dominguez (2007) recommande d'ailleurs l'écriture en lettres majuscules, ce qui

permet aux apprenantes, apprenants de se concentrer sur le message et non sur le traçage des lettres.

Par ailleurs, le travail autonome semble s'avérer plus efficace en ce qui a trait au développement de la lecture et de l'écriture, notamment via le portfolio. L'enseignement en grand groupe, par contre, est corrélé négativement avec les performances et le développement des habiletés de lecture et d'écriture (Kurvers *et al*., 2010); le travail individuel serait à privilégier, selon les auteurs. De plus, l'étude révèle que plus les apprenantes, apprenants sont assidus en cours, utilisent la langue d'origine en classe ou ont des contacts avec la langue-cible, plus elles, ils développent leurs habiletés en lecture et en écriture dans la langue-cible. Il a toutefois été rapporté que les interactions entre apprenantes, apprenants pour s'aider lors des tâches de lecture étaient bénéfiques, notamment puisque les meilleurs fournissent alors un modèle accessible aux moins performants (Burt, Peyton et Schaetzel, 2008).

En ce qui concerne plus spécifiquement les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture, Benseman, Sutton et Lander (2005) insistent sur la nécessité d'offrir un enseignement explicite et structuré: des gains plus importants sont ainsi remarqués concernant l'apprentissage du vocabulaire ainsi que la fluidité des apprenantes, apprenants. De son côté, Vinogradov (2008) propose de combiner les approches *bottom-up* et *top-down :*

- *Top-down*: commencer par le sens et aller graduellement vers la reconnaissance des lettres/mots.
- *Bottom-up:* commencer avec le texte et construire graduellement le sens.

Pour leur part, Villalba et Hernandez (2000) proposent notamment la méthode synthétique du plus simple (graphèmes/phonèmes) au plus complexe (mots/phrases) pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les PIPSPA, allant dans le même sens que l'approche *bottom-up*.

Ne pas faire circuler

Les travaux de Vinogradov (2008; 2010) nous semblent particulièrement intéressants afin de mieux comprendre comment les compétences en lecture et en écriture peuvent être travaillées en œuvrant auprès des PIPSPA. L'autrice suggère d'introduire la correspondance graphie-son une fois que les apprenantes, apprenants ont acquis une banque de mots familiers, et expose la méthode *whole-part-whole*. Cette méthode préconise l'enseignement à partir d'un thème important et intéressant pour les apprenantes, apprenants, et comprend les étapes suivantes:

1) D'abord, des mots sont vus dans leur contexte (un contexte familier et pertinent, p, ex., le travail, les besoins quotidiens, etc.). L'enseignante, l'enseignant élicite des mots, phrases ou histoires pour renforcer le vocabulaire des apprenantes, apprenants à propos du thème (*whole*);

2) Une fois que les apprenantes, apprenants sont familiers avec le thème, on peut examiner des mots particuliers et pratiquer la phonétique ou la conscience phonologique (*part*);

3) Finalement, on retourne aux mots étudiés dans le contexte plus large du départ pour (*whole*).

Pour l'anglais langue seconde, Vinogradov (2008) donne les exemples suivants afin de mieux comprendre cette méthode :

1) L'enseignement des mots dans leur contexte (*whole*) : En lien avec le thème des vêtements, apprentissage des mots de vocabulaire les plus utilisés par les apprenantes, apprenants pour qu'ils soient familiers;

2) L'étude de la correspondance graphie-son de ces mots (*part*) : L'enseignante, l'enseignant dirige l'attention des apprenantes, apprenants sur le son *sh* avec des mots comme *shoes, shirt, wash*, etc.;

3) La pratique de ces mêmes mots dans un contexte plus large : Les apprenantes, apprenants lisent une courte histoire reprenant les mots appris ou écrivent des phrases en contexte avec les mots qui contiennent le son *sh*.

La méthode *whole-part-whole* permet ainsi d'équilibrer de façon judicieuse l'enseignement du sens et de la forme. À partir d'un thème utile pour les

Ne pas faire circuler

apprenantes, apprenants, les structures de plus bas niveau (phonèmes, mots) sont travaillées, et toujours mises en contexte (Vinogradov et Bigelow, 2010).

Vinogradov (2010) met aussi de l'avant l'approche basée sur l'expérience de la langue (*language-experience approach*), qui permet de connecter ce que les apprenantes, apprenants sont capables de communiquer oralement à ce qu'ils sont en train d'apprendre à l'écrit. Cette méthode peut s'opérationnaliser en classe de la façon suivante :

1) Les apprenantes, apprenants partagent une expérience commune (p. ex., une sortie à l'extérieur de la classe, prendre l'autobus, commenter une photo, etc.);

2) L'enseignante, l'enseignant les guide pour raconter oralement cette expérience et note au tableau leurs mots/phrases;

3) Ces mots/phrases sont utilisés pour créer un texte;

4) La technique *bottom-up* est utilisée par l'enseignante, l'enseignant pour porter l'attention sur l'analyse d'un son, d'un mot ou d'une structure;

5) Les apprenantes, apprenants revisitent le texte et peuvent y ajouter des éléments.

Vinogradov (2008) rappelle aussi que la compétence en lecture et en écriture ne commence pas avec la connaissance et la maitrise de l'alphabet, et qu'il est plus important d'accompagner les pratiques de littératie d'images, de concepts, de mots qui sont déjà familiers pour les apprenantes, apprenants plutôt que de présenter l'alphabet de façon décontextualisée. Elle insiste sur le fait qu'ils ne sont pas obligés de lire les mots; il est souhaitable de se concentrer d'abord sur les images, ce qui fait partie du processus de développement de la littératie. Elle suggère aussi d'utiliser les textes que les PIPSPA eux-mêmes produisent en lien avec les expériences qu'elles ont vécues afin de refléter leur vie quotidienne. Peu de ressources didactiques préconçues sont en mesure de le faire de façon aussi juste, car elles sont souvent enfantines ou décontextualisées. Les textes ainsi produits sont déjà compréhensibles, significatifs et intéressants pour les

Ne pas faire circuler

apprenantes, apprenants. Leur bagage culturel et leur expérience devraient avoir une place importante dans les pratiques mises en œuvre, afin de favoriser des apprentissages signifiants et contextualisés (Bigelow et Vinogradov, 2011). Dans la même veine, Young-Scholten et Maguire (2009) précisent que des livres destinés spécifiquement au PIPSPA sont publiés en anglais. Les autrices soulignent aussi qu'il peut être judicieux pour les enseignantes, enseignants de créer de courts textes adaptés au niveau de leurs apprenantes, apprenants, ou encore d'utiliser de courts textes qu'ils ont écrits, à l'image de la recommandation de Vinogradov (2008).

De son côté, Laymon (2015) a expérimenté la lecture libre et volontaire pour des PIPSPA. Elle s'est demandé 1) si c'était faisable; 2) pourquoi le faire; et 3) comment implanter cette activité en classe. L'étude révèle que c'était effectivement possible, et même bénéfique de mettre en place cette activité en leur proposant des textes/livres adaptés à leur niveau. Les apprenantes, apprenants prenaient plaisir à cette lecture et se sentaient fiers d'avoir accompli cette tâche. Selon l'autrice, ils apprenaient de nouveaux mots et lire davantage en classe leur donnait envie de lire avec leurs enfants. Pour que la lecture libre avec des PIPSPA fonctionne, l'autrice recommande entre autres d'expliquer aux apprenantes, apprenants les objectifs et les bénéfices de l'activité, de faire du modelage de lecture à voix haute et d'organiser des discussions sur les livres en groupe ou en dyades.

Nous constatons que les études documentant spécifiquement les compétences en écriture des PIPSPA sont relativement peu nombreuses dans les travaux que nous avons consultés. Deux conclusions ressortent. D'abord, la pratique de l'écriture manuscrite, par rapport à l'écriture sur support informatique, favorise davantage le développement des compétences en écriture (Dehaene *et al*., 2015; Bara et Gentaz, 2011; Pegado, Nakamura et Hannagan, 2014).

Ne pas faire circuler

Aussi, l'apprentissage se fait plus rapidement et les productions sont plus précises si au moins deux systèmes de perception sensorielle sont mobilisés dans la présentation des lettres (p. ex., visuel + moteur); ainsi, les exercices consistant à recopier des lettres sans que les élèves soient guidés dans leurs mouvements pour percevoir les variations entre leur production et le modèle sont inefficaces (Bara et Gentaz, 2011). Pegado *et al*. (2014) ajoutent qu'apprendre de nouvelles lettres en passant par la production écrite manuelle permet une meilleure discrimination des lettres miroir que l'apprentissage par production avec un clavier. Aussi, l'utilisation de méthodes multisensorielles (p. ex., visuohaptiques) augmenterait la rapidité d'acquisition de l'écrit.

Aussi, il est à noter qu'une approche centrée sur le développement des processus cognitifs ascendants (le décodage), l'enseignement explicite et l'engagement des PIPSPA dans de nouvelles activités linguistiques et de littératie a vu le jour en 2005 aux États-Unis (Cronen, Silver-Pecuilla et Condelli, 2005). Les résultats de ce projet à grande échelle (regroupant 1 800 PIPSPA) ne sont cependant pas encore connus.

En ce qui concerne l'évaluation des compétences en lecture/écriture, Burt, Peyton et Schaetzel (2008) suggèrent de fournir des rétroactions directes et explicites. Il est aussi important de se rappeler que le développement de ces compétences se fait à long terme, et continue après les cours. Ainsi, selon Reder (2015), si on réussit à engager les apprenantes, apprenants dans leurs pratiques en littératie, les compétences se développeront après, peu à peu. Donc, plutôt que d'évaluer les apprenantes, apprenants de manière formative ou sommative avec des tests, il est possible de privilégier une évaluation continue en observant leur engagement dans la littératie.

Ne pas faire circuler

À retenir

- Des méthodes et activités d'enseignement diverses sont proposées pour le développement de la lecture et de l'écriture chez les PIPSPA. Parmi celles-ci, nous retenons plus particulièrement la méthode *whole-part-whole* (Vinogradov, 2008; 2010), qui permet d'équilibrer de façon judicieuse l'enseignement du sens et de la forme, ainsi qu'une combinaison des approches *bottom-up* et *top-down*.

- Il est important que le développement de la littératie soit travaillé de façon significative et contextualisée, en lien avec la réalité et les intérêts des apprenantes, apprenants.

À approfondir

- Quelles modalités d'enseignement de la lecture et de l'écriture sont à mettre en place, de façon prioritaire, en contexte d'enseignement des PIPSPA au Québec?

- Comment faire une large place au bagage des apprenantes, apprenants pour favoriser leur entrée dans la littératie?

- Comment faire en sorte que les activités présentées en classe soient significatives et intéressantes pour les apprenantes, apprenants? Comment les outiller pour qu'ils puissent se débrouiller hors de la classe, avec leurs pratiques de littératie quotidiennes?

- Quelles ressources didactiques, quels ouvrages (livres, textes) peuvent être mis à profit de façon judicieuse pour ces apprenantes, apprenants, dans le contexte québécois?

Ne pas faire circuler

1.3.4 Croyances, perceptions, besoins et défis du point de vue des enseignantes, enseignants

Si certaines études se sont intéressées à décrire les pratiques enseignantes, certaines autrices, auteurs se sont plutôt intéressés à mettre en lumière les croyances des enseignantes, enseignants, leurs perceptions ainsi que les défis qu'ils disent rencontrer dans leur pratique.

Ollerhead (2010, 2012) constate que les expériences, idées, croyances et convictions des enseignantes, enseignants influencent leur façon d'accueillir les politiques et les programmes ainsi que leurs pratiques de classe. Dans son étude de 2012 effectuée en Australie, Ollerhead a observé, dans le discours de certaines enseignantes aux adultes peu alphabétisés, un discours associé au *deficit labelling*, c'est-à-dire un discours où les apprenantes, apprenants sont étiquetés en fonction de leurs « manques » (peu scolarisés, peu engagés, etc.) plutôt que ce qu'ils possèdent. Le danger de ces conceptions des enseignantes est que ces dernières peuvent alors s'engager dans des pratiques pédagogiques déficitaires qui considèrent les identités des apprenantes, apprenants comme étant inférieures, ce qui peut les marginaliser et les empêcher de s'engager dans un apprentissage enrichissant. Pour des enseignantes, enseignants chez qui la conception de l'identité de l'apprenante, apprenant est fixe (où n'est pas pris en compte le potentiel de l'apprenante, apprenant et son processus de « devenir »), l'enseignement est vu comme un défi difficile, voire déprimant. En contrepartie, les enseignantes, enseignants qui ne se positionnent pas dans une perception de *deficit labelling* voient plutôt l'enseignement comme une opportunité et remettent en question leurs pratiques de classe afin de permettre un plein épanouissement de leurs élèves. L'étude de 2010 de Ollerhead s'intéressait plus spécifiquement à l'accueil des participantes (deux enseignantes australiennes) des politiques éducatives de l'Australie à l'égard des PIPSPA. Les perceptions des deux enseignantes s'opposent : alors que Paula, qui possède de l'expérience avec les élèves réfugiés et qui leur enseigne par choix, considère que le manque de

Ne pas faire circuler

formation et de matériel lui donne une liberté d'enseignement, lui permet de s'affranchir des politiques restrictives du programme et de vaincre l'attitude défaitiste de son institution, Laura, de son côté, qui n'aucune expérience avec élèves ayant une littératie peu développée et qui considère son travail frustrant parce qu'elle ne voit pas de progression chez ces élèves, adhère sans trop de remise en question au programme même s'il ne lui semble trop rigoureux et déraisonnable.

Farrelly (2014) a par ailleurs observé, dans son étude de cas menée auprès de deux enseignantes, que les croyances des enseignantes face aux objectifs de leurs étudiants sont basées sur des anecdotes et sur leurs interactions avec eux. Il est difficile pour elles d'identifier les besoins de leurs apprenantes, apprenants. Aussi, les enseignantes observent des conflits entre les connaissances/formations et ce qu'elles font en classe. En effet, on les a formées à l'approche communicative et à des approches centrées sur l'étudiant, mais ce n'est pas ce qui semble fonctionner. Les enseignantes éprouvent également des frustrations avec l'utilisation des outils d'évaluation, car ils ne permettent pas de mesurer les gains des étudiants qu'elles observent en classe. Farrelly (2014) conclut en ajoutant que ces conflits et contradictions observées par les enseignantes pourraient sans doute être résolus, ou du moins amoindris, s'il y avait une meilleure collaboration entre les enseignantes.

Bagna, Cosenza et Salvati (2017) ont questionné 36 enseignantes, enseignants italiens œuvrant auprès de PIPSPA, et il ressort de ces entrevues que les enseignantes, enseignants déplorent l'absence de programme ou de syllabus officiel ainsi que la grande hétérogénéité des groupes, qui ne permet pas d'offrir des profils de formation variés. Aussi, ils affirment qu'il est difficile d'évaluer le niveau de littératie des élèves (manque de ressources, de tests validés et de formation des enseignantes, enseignants) et d'évaluer les progrès des élèves, pour les mêmes raisons. Aussi, les enseignantes, enseignants manquent de

Ne pas faire circuler

temps et de matériel de classe, et les centres de formation n'ont pas les données permettant d'établir un profil de littératie et de scolarité de l'élève.

Enfin, Benseman (2014) a mené des entrevues auprès de cinq enseignantes, enseignants de Nouvelle-Zélande et a relevé les défis d'enseignement identifiés par ces derniers. Les enseignantes, enseignants ont mentionné que les élèves ayant souffert de traumatisme font face à des difficultés pouvant avoir des effets sur leur capacité à apprendre (capacité d'attention réduite, nervosité, mal du pays). Ils relèvent aussi des défis associés à l'apprentissage, par les élèves, de comportements "scolaires" (p. ex., avoir une routine, fixer des objectifs, interpréter des symboles comme des cartes (routières, géographiques) et des diagrammes, rester assis à une table, règles de bonne conduite, suivre des instructions, utiliser de la colle), sans toujours connaitre les meilleures façons d'accompagner leurs élèves face à ces difficultés. Ils ajoutent qu'il ne faut rien prendre pour acquis: ce qui semble simple pour nous ne l'est pas nécessairement pour eux. Ils ajoutent enfin qu'ils considèrent leurs élèves très peu ambitieux, sans doute parce qu'elles, ils ne sont pas encore conscients de ce qu'ils peuvent accomplir.

À retenir

- Les croyances et conceptions des enseignantes, enseignants influencent leurs pratiques pédagogiques.
- Les besoins et les défis exprimés par les enseignantes, enseignants touchent autant l'intervention pédagogique que l'organisation scolaire.

À approfondir

- Quelles sont les croyances et conceptions des enseignantes, enseignants québécois de leurs élèves? Est-ce que cela impacte leur enseignement? Comment pouvons-nous travailler à modifier/encourager ces conceptions, ou mettre en lumière leur impact?

Ne pas faire circuler

- Quels sont les besoins exprimés par les enseignantes, enseignants québécois?

1.3.5 Formation des enseignantes, enseignants

Dans diverses études qui ne visaient pas spécifiquement la question de la formation des enseignantes, enseignants, ces derniers ont néanmoins mentionné unanimement ne pas être formés pour enseigner l'alphabétisation en Lx (voir p. ex., Bigelow et Vinogradov, 2011; Burt, Peyton et Schaetzel, 2008; Choi et Ziegler, 2015). Cependant, certaines autrices, auteurs se sont intéressés spécifiquement à la question de la formation. Dans ce qui suit, nous ferons donc d'abord état des études mettant en lumière les besoins exprimés par les enseignantes, enseignants, puis nous présenterons certaines formations offertes ainsi qu'un aperçu des recommandations de la recherche pour le développement de formations.

Besoins exprimés par les enseignantes, enseignants

Dans certaines études, les enseignantes, enseignants en exercice ont été interrogés au sujet des thèmes qu'ils aimeraient voir abordés en formation. Les participantes, participants interrogés par Macnevin (2012), des enseignantes, enseignants œuvrant auprès d'adolescentes, adolescents réfugiés dans des écoles secondaires de l'Ile du Prince-Édouard, ont mentionné désirer recevoir des formations sur les thèmes suivants : 1) *Comment travailler avec des élèves ayant subi un traumatisme* : les enseignantes, enseignants sont inquiets du bien-être émotionnel de leurs élèves réfugiés, mais incertains de la façon de répondre à leurs besoins, 2) *Comment intégrer les étudiantes, étudiants réfugiés dans la salle de classe* : les besoins sociaux représentent une part importante du processus éducationnel et les enseignantes, enseignants s'inquiètent de la marginalisation

Ne pas faire circuler

des élèves réfugiés dans l'école, 3) *Comment enseigner la lecture aux jeunes* : les enseignantes, enseignants aimeraient être guidés dans le choix du matériel approprié pour des adolescentes, adolescents (qui en soit pas enfantin) qui peut être utilisé pour enseigner les compétences de bases en lecture, et 4) *Besoin d'information concernant le parcours scolaire des élèves* : Comment savoir ce que les élèves ont appris, leurs compétences académiques, leurs habiletés et leurs besoins d'apprentissage?

De leur côté, Perry et Hart (2012) ont interrogé 10 enseignantes, enseignants aux PIPSPA aux États-Unis, lesquels ont identifié les besoins suivants : 1) *Outils et techniques d'enseignement* : les enseignantes, enseignants demandent d'avoir accès à de la formation, du matériel didactique, des idées d'activités, des plans de cours/leçon clé en main, et d'enrichir leurs connaissances pédagogiques. Aussi, ils ont ajouté que lorsqu'ils ont accès à du matériel, ils veulent savoir comment l'implanter efficacement en salle de classe, car ils ignorent souvent commet l'utiliser à son plein potentiel; 2) *Ressources humaines/accès à de l'expertise* : besoin de mentorat, de pouvoir compter sur des personnes de référence (dans des universités) et de réseautage entre enseignantes, enseignantes; et 3) *Autres besoins* : bien que les enseignantes, enseignants admettent que leurs besoins sont immenses, il est parfois difficile pour eux de les identifier spécifiquement. Ils ont cependant mentionné le besoin d'avoir de l'éducation interculturelle pour mieux comprendre la réalité des réfugiés.

Enfin, l'étude de Farrelly (2013), réalisée auprès de deux enseignantes américaines, montre que ces enseignantes déplorent le manque d'opportunité de développement professionnel, et que cela se manifeste, dans leur pratique, par des difficultés à joindre la théorie à la pratique. Elles mentionnent par ailleurs qu'elles aimeraient plus de collaborations entre les enseignantes, enseignants, et que ce manque de collaboration les pousse à chercher de la formation ailleurs, par exemple dans des conférences et des ateliers.

Ne pas faire circuler

Formations offertes

Certaines études parmi celles consultées décrivent des offres de formation. Dans l'étude de Faux (2006), on apprend qu'à partir d'informations obtenues de sondages et d'entrevues avec des enseignantes, enseignants, un centre de formation situé en Virginie, le *Virginia Adult Learning Resource Center* (VALRC), a développé deux offres de formation. La première, sous forme d'ateliers, est offerte par des experts qui se déplacent dans les différents centres éducatifs de l'État pour offrir des formations d'une journée. À cela a été ajoutée une formation en ligne (ESOL Basics) de 32 heures (à faire sur huit semaines) touchant les thèmes suivants : 1) Caractéristiques des PIPSPA, 2) Méthodes et besoins d'évaluation, 3) Planification de leçons, 4) Enseignement de la production et de la compréhension orale, 5) Enseignement de la production et de la compréhension écrite, 6) La leçon intégrée (*The Integrated Lesson*), 7) Développement professionnel, 8) Synthèse. La deuxième offre de formation consiste en un certificat universitaire de 2e cycle offert à ceux et celles qui possèdent déjà un diplôme de 1er cycle en enseignement auprès d'autres populations. Ce programme, d'une durée d'un an et demi à deux ans et intégrant des sessions d'enseignement à distance et d'autres en présentiel, compte huit modules : 1) orientation (surtout sur l'utilisation des outils technologiques pour suivre de cours), 2) acquisition des langues secondes, 3) description linguistique de l'anglais, 4) éducation interculturelle, 5) approches d'enseignement auprès des PIPSPA, 6) andragogie, 7) enseignement de la lecture/littératie aux apprenants de l'anglais, 8) stage de formation et observations en salle de classe.

Devant le constat du sous-financement des institutions d'enseignement aux USA qui offrent peu ou pas de formation et le peu de temps dont les enseignantes, enseignants disposent pour leur formation continue, Vinogradov et Linden (2009) ont développé un atelier d'une durée de quatre heures qui visent à répondre aux besoins criants des intervenants. Les cinq principes directeurs à la base de la formation sont les suivants :

Ne pas faire circuler

Figure 1. Principes directeurs à la base de l'atelier de formation pour les enseignantes, enseignants

1. Keep it in context.	-	Engage learners in interesting, challenging, relevant topics/themes. Seek out and listen actively for what's important to your learners.
2. Go up and down the ladder.	-	Balance top-down and bottom-up instruction.
3. Provide a buffet of learning opportunities.	-	Engage learners in a variety of learning modes (including hands on, project based, visually supported lessons, etc.)
4. Tap into strengths.	-	Begin with what students already know, like, and do. Routinely use student-generated texts, build around their outside interests, etc.
5. Nurture learners' confidence.	-	Work to create successful, confident learners. Establish routines, post agendas and objectives, teach organizational skills and strategies that will serve learners in and beyond school.

Source : Vinogradov et Liden, 2009, p. 140.

Bien que les autrices soient conscientes qu'une formation de quatre heures n'est pas suffisante pour bien outiller les enseignantes, enseignants, elles considèrent que lorsque peu d'options sont disponibles, une telle formation peut permettre une meilleure compréhension de l'enseignement aux élèves *Low-educated adult second language and literacy acquisition* (LESLLA) en plus de briser l'isolement des enseignantes, des enseignants.

Schramm et Feick (2011) présentent le **Programme de formation vidéo pour les enseignants LESLLA** offert par l'université de Leipzig (Allemagne) lequel vise à connecter la théorie à la pratique et à créer un réseau d'enseignantes, enseignants pour discuter et échanger du matériel/idées à travers 16 modules de 45 minutes. Les modules touchent les thèmes suivants :

Ne pas faire c

Figure 2. Modules du Programme de formation vidéo pour les enseignantes, enseignants LESLLA

Module 1:	Target groups and goals of L2 literacy programs
Module 2:	Socio-cultural aspects and learner biographies
Module 3:	Linguistic aspects of literacy acquisition
Module 4:	Teaching methods for the literacy classroom
Module 5:	Placement, counselling, and learner evaluation
Module 6:	Learning difficulties / dyslexia
Module 7:	Phonological awareness
Module 8:	Contrastive elements in L2 literacy programs
Module 9:	Learner autonomy
Module 10:	Activity-orientation / literacy as social practice
Module 11:	Building (oral) vocabulary and grammar
Module 12:	Visual material in the L2 literacy classroom
Module 13:	Teaching material (development)
Module 14:	Digital media in the L2 literacy classroom
Module 15:	Transferable teaching skills
Module 16:	Transitions from literacy classrooms to regular integration courses

Source : Schramm et Feick, 2011, p. 94.

La formation est construite à partir de vidéos de classe, chaque vidéo se concentrant sur un des thèmes visés. Pour chaque vidéo, les activités suivantes sont proposées : 1) Regarder la vidéo, 2) Décrire la séquence, 3) Réfléchir/critiquer la séquence : souligner le lien entre théorie et pratique, suggérer des améliorations, réorganiser la séquence didactique, etc., et 4) Construire à partir d'une discussion de groupe des nouvelles idées à mettre en place dans son enseignement.

Aussi, des formations en ligne sont offertes par d'importantes organisations comme le Conseil de l'Europe et le Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC). Le programme de formation développé par le Conseil de l'Europe, appelé EU-speak (https://research.ncl.ac.uk/eu-speak/) et mené par une chercheuse de renommé internationale dans le domaine, Martha Young-Sholten, présente 6 modules (sur 6 semaines) offerts gratuitement en 5 langues (anglais, finnois, allemand, espagnol et turc) (voir Naeb et Young-Scholten, 2017). Les

Ne pas faire

modules présentent « des résultats de la recherche, des approches pédagogiques innovantes et des techniques d'enseignement créatives » (page d'accueil du site web). Les modules présentés sont les suivants : 1) la lecture en contexte de PIPSPA, 2) l'acquisition et l'évaluation des connaissances morphosyntaxiques, 3) le vocabulaire, 4) enseigner aux PIPSPA, 5) contextes sociaux du langage et de la littératie, et 6) le bilinguisme. Parallèlement, le Conseil de l'Europe a également développé et mis en ligne le module *Accompagnement linguistique des réfugiés adultes* (www.coe.int/lang-refugees) qui comprend La Boite à outils, un inventaire de 57 outils destinés aux personnes intervenant dans l'accompagnement linguistique des personnes réfugiées. Ces outils se présentent sous la forme de fiches d'information ou de fiches d'exercices, téléchargeables et accessibles gratuitement. Il ne s'adresse pas spécifiquement aux personnes impliquées dans l'accompagnement linguistique des PIPSPA, mais plusieurs fiches en font mention (p. ex., Outil no 15 - *L'accompagnement des réfugiés peu alphabétisés*).

Enfin, plus près de nous, le CNCLC offre gratuitement deux formations pour les enseignantes, enseignants en ligne. La première, la *Formation NCLC : FLS pour AMA* (https://www.language.ca/ateliersformations/formation-nclc-fls-pour-ama/), présente les *NCLC : Français langue seconde (FLS) pour adultes moins alphabétisés (AMA)* et leur utilisation dans divers contextes. Elle se divise en 5 modules : 1) Introduction, 2) Partie 1 du document [principes], 3) Partie 2 du document [approche pédagogique et habiletés auxiliaires], 4) Partie 3 du document [les continuums des compétences en littératie], et 5) Partie 4 et 5 du document [profils de compétence des apprenants et exemples de tâches]. Elle s'adjoint une formation complémentaire, la *Formation NCLC :FLS pour AMA Trousse de soutien* (https://www.language.ca/ateliersformations/formation-nclc-fls-pour-ama-trousse-de-soutien/), dans laquelle « Chaque module examine comment les différentes sections de la trousse peuvent être utilisées à des fins de planification de cours et d'évaluation de l'apprentissage chez les adultes moins alphabétisés ».

Ne pas faire circuler

Recommandations pour le développement de formations

Certaines autrices, certains auteurs présentent des recommandations ou des pistes concernant la formation des enseignantes, enseignants œuvrant auprès de PIPSPA. À cet effet, Perry et Hart (2012) proposent les pistes de recommandation suivantes : 1) Il est souhaitable d'offrir du développement professionnel à l'intérieur même des centres (il est en effet peu réaliste de penser que des bénévoles se déplacent pour suivre des cours à l'université). Aussi, la formation doit donner l'opportunité aux enseignantes, enseignants de tirer profit de leurs expériences/connaissances; 2) Il est souhaitable d'augmenter l'offre de stage en jumelant les nouveaux enseignants à des enseignants expérimentés; 3) Il faudrait développer des opportunités de réseautage (en ligne ou « vraie vie »); 4) Il faudrait aussi encourager les opportunités d'autoapprentissage en développement des bibliothèques de ressources dans les centres (ou en ligne).

Vinogradov (2013) ne présente quant à elle pas de recommandations directes pour la formation, mais fait était des domaines de connaissances que doivent posséder les enseignantes, enseignants œuvrant auprès de PIPSPA. Les cinq domaines qu'elle présente sont les suivants : 1) connaissances des premiers apprentissages en lecture et en écriture: conscience phonémique, phonétique, vocabulaire, aisance et compréhension; 2) connaissances en enseignement : planification, entraînement, évaluation, identité et contexte, compétences langagières, apprentissage, contenu, engagement et professionnalisme; 3) expérience auprès des réfugiés et des immigrants : le background des PIPSPA devrait jouer un rôle important dans la façon dont les enseignantes, enseignants préparent leurs cours, car nombre d'entre eux n'ont pas eu accès à l'éducation (ou très peu) et plusieurs ont également vécu des expériences traumatisantes et violentes; 4) connaissances des langues et de l'acquisition des langues : bien que les connaissances pédagogiques soient plus importantes que les connaissances linguistiques, il ne faut pas nier que les expériences d'apprentissage d'une Lx chez l'enseignante, enseignant forment la base de sa conceptualisation de

Ne pas faire circuler

l'enseignement d'une L2. Dans un contexte d'enseignement aux PIPSPA, les enseignantes, enseignants ne peuvent cependant pas se fier à leurs propres expériences, car ils n'ont sans doute jamais vécu l'expérience de l'apprentissage simultané d'une Lx et de la littératie; 5) connaissances en andragogie : les enseignantes, enseignants doivent savoir ce qui caractérise spécifiquement les apprenants adultes, leur besoin de comprendre la pertinence d'un apprentissage, leur perception qu'ils sont responsables de leur propre apprentissage, la prise en compte de leur bagage, de leurs expériences et de leurs attentes, ainsi que leurs sources de motivation qui sont souvent externes (emplois, promotions, etc.).

Sans traiter directement de formation des enseignantes, enseignants, Perry (2013) présente néanmoins les caractéristiques souhaitées chez les enseignantes, enseignants, lesquelles ont été observées chez une enseignante ne possédant pas de formation, mais étant néanmoins considérée comme qualifiée. Ces qualités sont les suivantes: 1) conscience et sensibilité interculturelle : son expérience d'enseignement à l'étranger a favorisé une importante prise de conscience quant aux différences culturelles. Elle est donc sensible et compréhensive face aux défis auxquels font face ces étudiants. Ses expériences lui ont aussi permis d'avoir une compréhension de ce que c'est d'être un *étranger* et de ne pas parler la langue de la société d'accueil, 2) réflexion critique de sa pratique enseignante et ses expériences : cette capacité qu'elle possède de réfléchir au sujet des besoins et des caractéristiques permet de surmonter le fait qu'elle ne se sent pas préparée ou qualifiée pour enseigner à ce public, 3) philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage: sa pratique réflexive a aidé l'enseignante à développer une philosophie d'enseignement pour les PIPSPA, laquelle se manifeste à travers l'utilisation d'une routine d'enseignement, dans la création de son propre matériel didactique (lequel comprend beaucoup d'aide visuelle) ainsi que la maitrise d'une variété de techniques d'enseignement (répétition des questions prévisibles, modelage des structures grammaticales, utilisation de dessins, etc.). À la lumière de ces observations, Perry (2013) s'est questionnée sur la façon de "qualifier" les

Ne pas faire circuler

enseignantes, enseignants, et plutôt que de penser à de la formation universitaire, considérée couteuse et peu accessible, elle propose plutôt de favoriser la mise en place d'ateliers de formation professionnels pour les bénévoles (en collaboration avec des université ou collèges locaux, offerts en présentiel ou en ligne), de mettre en place un système de mentorat entre les bénévoles et des professionnels, de faciliter l'accès à du matériel didactique de qualité ainsi que d'encourager l'autoformation.

Enfin, Farrelly (2013) mentionne plusieurs bénéfices découlant de la formation qui peut être offerte aux enseignantes, enseignants. Elle indique notamment que la formation abaisse le sentiment d'isolation et crée un sentiment d'appartenance à une communauté d'enseignantes, enseignants. Elle ajoute qu'une approche collaborative (p. ex., observations des pairs, cercle d'études, développement collaboratif de leçons, etc.), et centrée sur l'enseignante, l'enseignant permet de rendre la théorie plus accessible pour ces derniers en plus d'être immédiatement accessible parce qu'elle représente le contexte et la population avec laquelle ces personnes travaillent.

Ne pas faire circuler

À retenir

- Des besoins criants de formation sont exprimés par des enseignantes, enseignants œuvrant dans différents contextes.
- Certains thèmes de formation (exprimés sous forme de besoins ou actualisés dans différentes formations offertes) semblent universels (p. ex., besoins psychosociaux des élèves, techniques d'enseignement pour les PIPSPA, enseignement de la lecture et de l'écriture).
- Les modalités de formation sont variées (en ligne, dans les milieux éducatifs, dans les universités et centre de formation continue).

À approfondir

- Quelle est la formation des enseignantes, enseignants du Québec dans les classes de PIPSPA? Les besoins recensés dans la recherche sont-ils également exprimés par le personnel enseignant du Québec? Y a-t-il des pistes de formation qu'il faudrait privilégier?

Ne pas faire circuler

1.4 Matériel didactique pour PIPSPA

Nous présentons ici le portrait général du matériel que nous avons pu recenser (1.4.1), puis un survol des travaux scientifiques qui se sont intéressés spécifiquement au matériel didactique pour les PIPSPA (1.4.2).

1.4.1 Portrait général

Dans le cadre du rapport de mars 2019, nous avons présenté notre travail d'analyse de plus d'une trentaine de ressources provenant de la Didacthèque de l'UQAM, de la Bibliothèque et Archives Nationales du Québec (BANQ), du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF) et de divers sites web. Bien que la plupart d'entre elles soient québécoises, d'autres sont aussi d'origine canadienne et européenne. Le matériel didactique recensé, qui comprend des cahiers d'exercices, des collections de livres didactiques, des guides d'enseignement, des jeux éducatifs, des documents de lecture et des manuels d'élèves, a été produit par une grande variété d'acteurs : maisons d'édition, commissions scolaires, centres d'alphabétisation ou enseignantes, enseignants d'alphafrancisation.

Même si la majorité des ressources présentée dans ce rapport est spécifiquement adressée aux intervenantes, intervenants en alphafrancisation, il est intéressant de noter que certaines d'entre elles n'ayant pas été créées pour les PIPSPA sont quand même utilisées dans les cours d'alphafrancisation. De plus, afin de répondre aux besoins des classes mixtes, quelques ouvrages ont été conçus comme matériel d'appoint complémentaire à d'autres ressources qui ne sont pas faites pour l'alphafrancisation. Par exemple, la série de livres *Attention. Techniques et stratégies d'enseignement de l'interaction orale adaptées à une clientèle peu scolarisée* (Bissonet, Côté et Thomas, 1997) a été produite pour être utilisée en complément à d'autres ouvrages non spécifiques à l'alphafrancisation comme *Tu viens d'où* (Gilles et Lepine, 1987).

À l'inverse, nous avons également eu accès à des ressources créées sur le terrain, par des intervenantes, intervenants en alphafrancisation, spécifiquement pour l'enseignement aux PIPSPA. Grâce à une initiative de nos collaboratrices du MEES, nous avons reçu et analysé le matériel didactique de quatre commissions scolaires. Il s'agit surtout d'activités très ciblées (p. ex., prononciation du phonème *eu*, lecture de numéros de téléphone et de codes postaux, fiche bingo avec les objets de la classe, etc.), prêtes à l'emploi par les enseignantes, enseignants. Certaines activités, notamment en compréhension orale, sont accompagnées de fichiers audio.

Ne pas faire circuler

À retenir

- Les enseignantes, enseignants auprès des PIPSPA utilisent une grande variété de ressources, produites par divers acteurs.
- Les ressources utilisées ne sont pas toujours conçues pour l'enseignement aux PIPSPA.

À approfondir

- Comment le matériel didactique est-il utilisé dans les classes?

Progressions des apprentissages

Près de la moitié des ressources propose une progression thématique des apprentissages, comme c'est souvent le cas dans le matériel didactique de français langue seconde. Les thèmes abordés sont liés à la vie en société comme l'alimentation, l'habitation, les loisirs, le transport ou le travail. Ainsi, la collection de manuels *Attention* (Bissonet, Côté, Thomas, 1997) comprend plus de 42 livres ayant chacun un thème et un sous-thème très précis. Par exemple, concernant le thème de la santé, on retrouve un livre traitant du sous-thème *Se procurer un médicament* où l'on propose des activités telles que des questions de compréhension à propos d'une vidéo, la description d'une image ou encore des jeux de rôle où l'on simule des conversations ayant lieu dans une pharmacie.

Dans le même ordre d'idées, d'autres ouvrages présentent plutôt une progression par lettres et par sons. La plupart d'entre eux commencent par l'étude des voyelles, puis continuent avec les consonnes et terminent avec les combinaisons de lettres plus complexes (*on*, *eau, au*, *an*, etc.). La collection de matériel didactique *Cahier d'exercices pour les grands débutants, alphabétisation et illettrisme* de Mercadier et Vermurie (2018) propose les livres *Alpha A — Voyelles* et *Alpha B — Consonnes* suivant ce type de progression. On y retrouve des exercices tels que la lecture de l'alphabet, le traçage des lignes et des lettres ou la reconnaissance d'une lettre ou d'un son à l'intérieur d'un mot.

Finalement, on retrouve aussi des manuels ne proposant aucun type de progression, sans organisation apparente des contenus. Effectivement, les exercices ne se réfèrent pas à des thèmes de la vie quotidienne ou à l'apprentissage de lettres et de sons. Contrairement aux deux autres types de

Ne pas faire circuler

progression, il n'est pas nécessaire de commencer par le début de l'ouvrage. Les activités sont plutôt pêle-mêle et semblent être faites pour être utilisées individuellement, au besoin. C'est le cas, par exemple, dans *Je lis, j'écris le français. Méthode d'alphabétisation pour adultes* de Barthe et Chovelon (2004).

À retenir

- Certaines ressources proposent une progression thématique des apprentissages, d'autres mettent de l'avant une progression par lettres et par sons, et d'autres encore ne proposent aucun type de progression.

À approfondir

- Les enseignantes, enseignants privilégient quel type de progression, dans leur choix de matériel? Comment cette progression est-elle arrimée aux objectifs et au contenu des cours qu'ils enseignent?

Ne pas faire circuler

Niveaux et objectifs

Une majorité des matériels didactiques édités inventoriés ne mentionne aucun niveau, comme si l'alphafrancisation était un niveau en soi, préalable aux cours de francisation régulière. D'ailleurs, aucun ouvrage consulté ne fait référence à l'*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Seuls les matériels didactiques des commissions scolaires ayant envoyé des documents au MEES effectuent le plus souvent un classement par niveaux. Pourtant, au Canada, le CNCLC propose une échelle de niveaux, mais aucun matériel didactique recensé jusqu'à présent ne les utilise, sauf celui produit par l'organisme lui-même. Du côté européen, les niveaux de CECR servent parfois de norme (p. ex., Benoit-Abdelkader et Thiébaut, 2005; Escougier, Marhic et Talbot, 2013; Marcastel et Vermurie, 2016; Touchard, Henriques et Iglesias, 2017), mais pas systématiquement.

Nous observons un phénomène semblable quant à la description des objectifs, à savoir qu'ils ne sont pas explicités dans plusieurs ouvrages. Lorsqu'on en fait mention, ils sont souvent d'ordre général comme « favoriser l'acquisition de la lecture et écriture » (Barthe et Chovelon, 2004) ou « être autonome et participer à la vie en société » (Benoit-Abdelkader et Thibaut, 2005). Plus rarement, d'autres ressources font mention d'objectifs très précis comme « être en mesure de remplir un formulaire » (Gravel, 2012). Dans le matériel didactique des quatre commissions scolaires, on ne retrouve pas d'objectifs : les objectifs sont énoncés plutôt dans les programmes que dans les matériels.

À retenir

- Les niveaux et les objectifs sont rarement présentés dans les ouvrages consultés.

À approfondir

- Comment faire le lien entre les niveaux et les objectifs des matériels didactiques et ce qui est susceptible d'être proposé concernant les différents niveaux et objectifs dans un éventuel programme-cadre?

Ne pas faire circuler

Caractéristiques générales

Cette section met en lumière les caractéristiques principales qui ont été dégagées par l'analyse de tout le matériel didactique recensé jusqu'à maintenant. En premier lieu, très peu de ressources ont recours aux technologies de l'information et des communications (TIC). Lorsqu'elles sont présentes, il s'agit d'une utilisation classique de compréhension orale avec un enregistrement sonore ou vidéo (p. ex., Bissonet, Côté et Thomas, 1997; Gravel, 2012; Escougier, Marhic et Talbot, 2013). Seulement deux ressources proposent des exercices en ligne, soient *Le français pour adultes : au boulot !* (Marcastel et Vermurie, 2016) et *Cahier d'exercices pour grand débutant : alphabétisation et illettrisme* (Mercadier

et Vermurie, 2018). Nous n'avons malheureusement pas eu accès aux exercices et il nous est impossible pour l'instant de voir ce en quoi ils consistent.

En deuxième lieu, une dizaine de publications ont été mises au point de façon à être clé en main (p. ex., Fugazzi, 1996; Boisvert, 2012; Gravel, 2012; Touchard, Henriques et Iglesias, 2017; CNCLC, 2017; Beaulieu, 2017), c'est-à-dire qu'elles guident les enseignantes, enseignants en offrant du matériel facile à mettre en place en salle de classe. À titre d'exemple, toutes les activités des ressources pour l'alphabétisation du CNCLC sont accompagnées des consignes, d'une fiche pour les élèves, d'une grille de correction, du déroulement (avant, pendant et après l'activité), et d'un guide des compétences et stratégies à développer par les élèves lors de la réalisation de l'activité.

En dernier lieu, d'autres ressources ont plutôt été conçues afin de faciliter leur utilisation par les apprenantes, apprenants. En effet, plusieurs font le choix de remplacer les consignes par des symboles simples à comprendre : une bouche signifie qu'il s'agit d'une activité de production orale, un crayon un exercice d'écriture, etc. (p. ex., Gilles, 1985; Benoit-Abdelkader et Thiébaut, 2005; Gravel, 2012; Touchard, Henriques et Iglesias, 2017). Dans le même ordre d'idées, d'autres matériels didactiques ont été développés pour répondre aux besoins particuliers d'un groupe d'allophones ayant la même langue maternelle. Ainsi, *J'apprends le français* de Fugazzi (1996) a été créé pour des élèves adultes originaires du Sud-est asiatique. Le livre vise à comparer le français avec les langues de cette région du monde afin de prédire les difficultés des apprenantes, apprenants.

Pour conclure, il est nécessaire de préciser qu'il existe plusieurs autres ouvrages pertinents pour l'alphafrancisation qui n'ont pas pu être pris en compte dans ce rapport. Ici au Québec, plusieurs enseignantes, enseignants utilisent du matériel qu'ils créent eux-mêmes, ce qui laisse croire que les ressources existantes sont insuffisantes ou qu'elles ne répondent pas aux besoins du milieu. Nous pourrons

Ne pas faire circuler

d'ailleurs approfondir cet aspect par l'analyse des données recueillies auprès des enseignantes et enseignants lors des entrevues menées dans le cadre du projet de recherche. Il serait intéressant de faire le recensement de tout ce matériel *fait maison*, dans l'optique de la démarche qui a été entreprise par nos collaboratrices du MEES. Après avoir pris connaissance du matériel qui nous a effectivement été transféré dans ce contexte, nous constatons qu'il y a un grand éventail de « ressources-maison » et que ces ressources varient beaucoup, notamment sur les plans suivants: l'organisation des documents (par niveau, par compétence langagière, par type d'activité, aucune organisation); les consignes (souvent aucune consigne n'accompagne l'activité); et les contenus à l'étude (contenus grammaticaux, contenus socioculturels, jeux, stratégies de lecture, vocabulaire, etc.).

À retenir

- Très peu de ressources recensées ont recours aux TIC.
- Certaines ressources proposent une démarche clé en main.
- Plusieurs ressources privilégient l'utilisation de symboles, plus faciles à comprendre pour les PIPSPA.

À approfondir

- Quelles sont les principales caractéristiques des ressources utilisées par les enseignantes, enseignants du MIFI?
- Qu'est-ce qui motive les enseignantes, enseignants à créer du matériel 'maison'? En quoi ce matériel est-il plus pertinent/efficace pour l'atteinte des objectifs d'enseignement/apprentissage?

Ne pas faire circuler

1.4.2 Revue des écrits scientifiques

Peu de travaux scientifiques se sont intéressés spécifiquement au matériel didactique pour les PIPSPA. Parmi les études recensées, certaines mettent en lumière la perception des enseignantes, enseignants du matériel didactique, d'autres discutent de la création de matériel.

Perception du matériel

Au sujet de l'opinion des enseignantes, enseignants concernant le matériel, ils déplorent de façon quasi unanime le manque de ressources disponibles et adaptées aux PIPSPA (p. ex., Strube, Craats et Hout, 2013; Farrelly, 2014; Gunn, 2003; Macnevin, 2012; Perry, 2013; Perry et Hart, 2012 ; Ollerhead, 2010; Vinogradov, 2013). Par exemple, Perry et Hart (2012) ont exploré les perceptions de dix enseignantes, enseignants bénévoles quant à leur préparation à enseigner l'anglais Lx et la littératie aux États-Unis. Aucune participante, participant n'a déclaré se sentir bien préparé pour accomplir cette tâche et l'un de leurs principaux besoins était l'accès à du matériel didactique et à des leçons clés en main. De plus, l'absence de formation a semblé entraîner un manque de savoir-faire quant à l'utilisation efficace des outils mis à leur disposition, car plusieurs ont affirmé ne pas savoir comment maximiser le potentiel pédagogique du matériel didactique disponible. Aussi, Farrelly (2014) a mené une étude de cas auprès de deux enseignantes travaillant auprès des PIPSPA aux États-Unis visant à mettre de l'avant les principales problématiques rencontrées par ces enseignantes dans le cadre de leur travail. Parmi celles-ci, l'autrice signale le manque de matériel didactique disponible et le manque de temps de ces dernières afin de concevoir ou adapter du matériel pertinent pour leurs élèves.

Création de matériel

Ne pas faire circuler

Gunn (2003) a mené une recherche-action visant la découverte des conditions nécessaires afin d'optimiser l'accès à la littératie en Australie. Devant le peu de matériel disponible, l'autrice a créé son propre matériel didactique visant le développement des compétences kinesthésiques (utiliser un crayon, couper, coller, colorier, etc.) et l'introduction à la phonétique et à l'alphabet. Le but de ce matériel était de promouvoir l'apprentissage autonome : pendant que l'enseignante-chercheuse aidait les apprenantes, apprenants plus faibles, les autres pouvaient travailler seuls avec le matériel qu'elle avait préparé. Cependant, l'autrice ne mentionne pas sa méthodologie et ses principes de création ni l'utilisation concrète de ses outils en classe. D'autres études (p. ex., Gunn, 2013; Vinogradov, 2013) soulignent que des enseignantes, enseignants adaptent parfois des ressources conçues pour les enfants du primaire ou pour l'alphabétisation en L1 plutôt que de créer du matériel original. Par ailleurs, Asfaha (2015) présente sa démarche de production des manuels scolaires *English for Adults* conçus pour l'enseignement de l'anglais aux adultes possédant peu de connaissances en littéraire en Érythrée (l'anglais y est la langue d'instruction dans les établissements d'enseignement secondaire et postsecondaire en plus d'être une langue largement utilisée dans le monde des affaires). Dans l'article, l'auteur explique d'abord les principes sur lesquels il s'est basé pour le développement du matériel, soit l'approche communicative, la pédagogie centrée sur l'élève, l'apprentissage autonome, le choix d'objets d'enseignement qui soient significatif pour la vie quotidienne des apprenantes, apprenants, le désir d'encourager la résolution de problèmes et de favoriser la créativité et la sensibilité quant au genre et aux différences culturelles. L'auteur explique également les principaux défis qu'il a rencontrés. La principale difficulté relève de l'équilibre fragile à trouver entre l'approche communicative et traditionnelle (grammaticale décontextualisée) dans la présentation des contenus linguistiques, les difficultés de créer du matériel qui prendrait en compte tous les besoins de chaque apprenante, apprenant ainsi que le manque de temps et de ressources pour donner des formations l'utilisation du matériel développé.

Ne pas faire circuler

Cabrera Montesdeoca (2012) présente quant à elle un classement sommaire du type de matériel utilisé en classe d'espagnol pour les PIPSPA selon qu'ils s'appuient sur l'approche communicative, sur une approche par tâches ou une approche structurale. Elle conclut en disant que tous les manuels peuvent être utiles afin d'aider le professeur dans ses stratégies et activités d'enseignement/apprentissage. Cependant, comme aucun n'est complet ou parfait, il est souhaitable de combiner l'utilisation de plusieurs manuels et/ou y ajouter des activités maison complémentaires.

Caractéristiques souhaitées du matériel

Ensuite, Condelli (2004), en s'intéressant aux effets des pratiques de classe sur le développement des compétences dans la langue cible des apprenantes, apprenants, a démontré que l'utilisation de matériel authentique avait un effet positif sur les compétences en lecture des PIPSPA. En effet, selon l'auteur, ces ressources non didactisées, comme des dépliants d'épicerie ou des factures d'électricité, contiennent de l'information que les apprenantes, apprenants veulent savoir et qui est en lien direct avec leurs expériences de vie. Ces travaux mettent l'accent sur l'importance d'utiliser en classe du matériel authentique qui correspond à la vie quotidienne, aux objectifs, aux intérêts des apprenantes, apprenants, ce qui a été relevé par plusieurs auteurs (p. ex., Colliander, Ahn et Andersson, 2018; Molina Dominguez, 2007). En Suède, par exemple, toutes les enseignantes observées (n=9) lors de l'étude menée par Colliander, Ahn et Andersson (2018) utilisent des documents authentiques provenant de l'extérieur de l'école.

De leur côté, Williams et Murray (2010), en Australie, exposent un projet de création de matériel multimédia destiné aux jeunes PIPSPA (âgés de 16 à 24 ans) en Australie. Ce projet, nommé « *Get Wise* », inclut un manuel pour l'apprenante, apprenant, un DVD, un CD, un guide d'enseignement et du matériel supplémentaire. Le matériel a été développé selon une approche basée sur le

Ne pas faire circuler

contenu (*content-based approach*) et se voulait pertinent pour répondre aux besoins en anglais langue seconde des apprenantes et des apprenantes, apprenants. Les thèmes explorés incluent notamment le travail, les loisirs, les communications, la santé et l'argent. Le matériel intègre les aspects liés à la langue, à la littératie, à la numératie et aux stratégies d'apprentissage. Les tâches d'apprentissage, toutes reliées à des thèmes significatifs et représentant des situations réalistes pour les apprenantes, apprenants, leur permettent de travailler ces différentes dimensions. Les scénarios proposés dans le matériel, faisant une utilisation importante et judicieuse du visuel, reprennent des aspects importants de la vie en Australie. Tout au long de ce projet, les auteurs rapportent que la connaissance du profil des apprenantes, apprenants a été primordiale. Cela a permis de prendre en compte leurs caractéristiques (principales langues d'origine, situation personnelle, travail, maladie, etc.) afin de mieux répondre à leurs besoins. Les auteurs rapportent que ce matériel est populaire et apprécié en Australie, et que les enseignantes, enseignants indiquent qu'il a un impact positif sur les jeunes apprenantes, apprenants.

Ne pas faire circuler

À retenir

- Les enseignantes, enseignants déplorent de façon quasi unanime le manque de ressources disponibles et adaptées aux PIPSPA.
- Il est important d'utiliser du matériel authentique qui correspond à la vie quotidienne, aux objectifs, aux intérêts des PIPSPA.
- Les thèmes abordés dans les matériels doivent être significatifs et utiles pour les PIPSPA.

À approfondir

- Quelles ressources didactiques seraient à développer, en priorité, pour répondre aux besoins des PIPSPA au Québec?

- Comment faire un usage judicieux des documents authentiques auprès de PIPSPA? Est-il possible de ‘didactiser’ ces documents pour les rendre plus accessibles pour les apprenantes, apprenants?

1.5 Technologies numériques

Cette section aborde les technologies numériques, en particulier la question du recours aux technologies numériques (ci-après « le numérique »), soit principalement l’ordinateur portable ou de bureau, le téléphone cellulaire et la tablette, pour soutenir les apprentissages linguistiques des migrantes, migrants dans leur société d’accueil. Si la plupart des recherches ont porté sur l’ensemble des populations migrantes, sans nécessairement distinguer les personnes scolarisées et alphabétisées des PIPSPA, quelques initiatives ont tout de même été mises sur pied pour répondre aux besoins en L2/langue étrangère (LE) et en littératie. Nous présentons d’abord des recommandations issues d’un projet sur l’utilisation de la tablette dans la classe de langue pour PIPSPA (1.5.1, « En classe »). Suivra ensuite une section sur l’utilisation du numérique par les personnes migrantes à l’extérieur de la salle de classe (1.5.2, « À l’extérieur de la classe »).

Ne pas faire circuler

1.5.1 En classe

Même si les écrits scientifiques à ce sujet sont peu nombreux, l’utilisation du numérique en classe fait progressivement sa place chez les enseignantes, enseignants de langue pour les PIPSPA. Certaines autrices, certains auteurs avancent même qu’il est nécessaire de repenser la didactique des langues dans une nouvelle littératie numérique multimodale (Springer, 2017). Ceci implique qu’en plus des compétences langagières, les PIPSPA doivent développer des

compétences numériques, des compétences sociales et qu'elles doivent apprendre à apprendre.

Dans une initiative visant à explorer l'utilisation de la tablette numérique (iPad) par des PIPSPA en salle de classe, Kluzer et De Paolis (2017) ont soulevé certains enjeux, notamment le fait que pour les PIPSPA, la « vraie écriture » s'exécute sur papier, et non sur iPad. Ainsi, les participantes, participants à l'étude avaient pour habitude de recopier dans leur cahier les écrits réalisés sur la tablette. Les auteurs recommandent en ce sens de combiner l'utilisation de la tablette à celle des autres supports avec lesquels les élèves sont déjà familières, familiers (p. ex., le tableau, les cahiers d'exercices, etc.). Les auteurs insistent également sur l'importance de former les enseignantes, enseignants à l'utilisation de la tablette en salle de classe. Cet enjeu concerne plus largement tous les outils numériques et il est également relevé par Kukulska-Hulmes *et al*. (2017).

À notre connaissance, peu de recherches font état des pratiques gagnantes en lien avec l'utilisation du numérique en classe de langue pour les PIPSPA. Cette lacune est peut-être dû à la présence de l'enseignante, l'enseignant, qui demeure souvent le seul réel utilisateur du numérique en salle de classe. Toutefois, on retrouve un nombre plus important d'études sur le contexte à l'extérieur de la classe, où l'utilisatrice, l'utilisateur, dans ce cas-ci la personne migrante, est le plus souvent en autonomie.

1.5.2 À l'extérieur de la classe

On sait que l'utilisation du numérique par les personnes migrantes (PIPSPA ou non) est largement répandue et qu'elle apparait même comme une condition essentielle à la pleine participation des migrantes, migrants dans leur société d'accueil (Codagnone et Kluzer, 2011). Le numérique est utilisé en phase pré-migratoire, par exemple pour préparer la migration et en phase post-migratoire pour, notamment, entretenir des relations avec le pays d'origine et établir de

Ne pas faire circuler

nouveaux contacts avec la diaspora (Collin, 2017). Parmi l'éventail des appareils numériques accessibles, le plus utilisé est sans aucun doute le téléphone cellulaire, qui ne requiert que des compétences de base en numératie et en littératie numérique, permettant l'utilisation même par les personnes moins alphabétisées (Collin, 2017). Dans le cas particulier des personnes réfugiées, « [le cellulaire] revê[t] une charge symbolique considérable dans la mesure où [il] représent[e] le seul lien qu'[elles] entretiennent avec leurs proches » (Collin, 2017). En ce sens, la plupart des migrantes, migrants, incluant les personnes réfugiées, sont déjà familiers avec l'utilisation du téléphone cellulaire lorsqu'ils arrivent au Québec.

Dans un récent rapport de recherche de l'organisme *Computers for Success Canada – Ordinateurs pour l'excellence Canada* (Collin *et al.*, 2018), des entrevues avec 39 familles réfugiées syriennes dans quatre provinces canadiennes ont révélé que le téléphone cellulaire était effectivement largement utilisé (36 personnes), loin devant les autres appareils numériques connectés par WiFi, soit la télévision avec connexion WiFi (27 personnes), l'ordinateur portable (14 personnes), l'ordinateur de bureau (10 personnes) et la tablette (6 personnes). Ces familles de personnes réfugiées utilisent surtout leurs appareils numériques pour téléphoner en ligne (39 personnes) via des applications comme Skype, Messenger, WhatsApp, Emo ou Viber, au Canada ou ailleurs dans le monde. Le deuxième usage le plus répandu dans ces familles (38 personnes) est l'utilisation des outils de traduction, des dictionnaires et des encyclopédies, particulièrement Google translate. Ces deux usages sont surtout réalisés au moyen du téléphone cellulaire, et à la maison malgré la présence des autres types d'appareils (Collin *et al*., 2018). Autre fait intéressant à noter, une majorité des participantes, participants (19 personnes) rapportent utiliser Internet depuis 2010, « ce qui laisse penser que les réfugiés participants ont une expérience relativement récente des technologies numériques par rapport à la population canadienne » (Collin *et al*., 2018, p. 11).

Ne pas faire circuler

Ce bref survol nous renseigne sur les technologies numériques avec lesquelles les personnes immigrantes, en particulier les personnes réfugiées (syrienne, dans ce cas) sont possiblement déjà familières. On peut penser que les PIPSPA, qui appartiennent en grande partie à la catégorie d'immigration des réfugiés, ont des accès et des usages numériques semblables aux participantes, participants de Collin *et al*. (2018).

Pour l'apprentissage des L2/LE

Les personnes immigrantes peuvent aussi utiliser le numérique pour soutenir leurs apprentissages de la langue de la société d'accueil. Dans une revue de littérature sur les outils numériques susceptibles de faciliter l'intégration linguistique des migrantes, migrants, Collin et Karsenti (2012) ont analysé 19 outils selon les caractéristiques suivantes : proportion de l'apprentissage qui est fait en ligne, compétences langagières travaillées, type de support et interaction humaine.

Les auteurs rapportent que la plupart des outils sont entièrement en ligne (74 %, les autres étant une combinaison de « en ligne » et de CD-ROMs ou de manuels, par exemple) et qu'un de ces outils s'utilise d'ailleurs à 100 % sur le téléphone cellulaire (Anspear, 2010, au Royaume-Uni). Si l'outil sur téléphone cellulaire est quelque peu restrictif par rapport aux contenus et aux méthodes didactiques (exercices structurels seulement, p. ex., exercices à trous, mémorisation de vocabulaire, etc.), il offre l'avantage d'être facile d'accès et d'utilisation (voir section *À l'extérieur de la classe*). Quant aux compétences langagières (CO, PO, CÉ, PÉ) visées par ces outils, ce sont surtout les habiletés réceptives, soit la compréhension orale et la compréhension écrite, qui sont travaillées. Certains outils incluent toutefois la prononciation, la grammaire et les compétences socioculturelles. Les activités les plus répandues sont les exercices et les autres activités autocorrectrices (35 %) suivies par les présentations et les exemples (28 %) et les vidéos (18 %). Les situations présentées dans les diverses activités sont pour la plupart des situations de la vie courante (voir section *Pratiques*

Ne pas faire circuler

enseignantes : état des lieux général et pratiques gagnantes). Finalement, les auteurs notent que la majorité des outils (65 %) sont pensés en formule complètement autonome, sans interaction humaine (par opposition à la présence d'une tutrice ou d'un tuteur en ligne, par exemple). Cela a pour effet de « favoriser le développement de certaines compétences et de décourager le développement de d'autres, en particulier la production orale » (Collin et Karsenti, 2012, p. 248). Depuis 2012, d'autres outils numériques ont été développés dans la poursuite des mêmes objectifs, tout en visant particulièrement les PIPSPA (voir Rosen, 2017). C'est le cas notamment du logiciel *DigLin* (Digital Literacy Instructor project), une initiative européenne mise en place en quatre langues, soit le néerlandais, l'anglais le finnois et l'allemand. *DigLin* vise l'apprentissage de la correspondance graphème-phonème en combinant du matériel de lecture déjà existant pour les PIPSPA et un logiciel de reconnaissance vocale automatique (*Automatic Speech Recognition*) permettant d'offrir de la rétroaction aux élèves. Cet outil, à l'instar de plusieurs autres analysés par Collin et Karsenti (2012), ne permet pas toutefois de travailler la production orale, mais seulement la compréhension écrite et la prononciation. On peut donc penser que les outils existants ne constituent alors qu'une réponse partielle à l'enjeu de formation linguistique pour l'intégration, car la production orale est une compétence essentielle à l'intégration des nouvelles arrivantes, nouveaux arrivants.

Si le numérique présente certaines limites, il offre également des avantages non négligeables. D'abord, il offre la possibilité aux élèves de prolonger les apprentissages à l'extérieur de la classe, en tout temps et en tout lieu, et il permet également d'apprendre par courts épisodes, par exemple en écoutant un livre audio pendant 15 minutes lors d'un trajet d'autobus 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). Des participantes à une étude sur l'utilisation des tablettes (iPad) avec des PIPSPA ont par ailleurs rapporté avoir développé un sentiment

Ne pas faire circuler

d'émancipation, car le fait qu'elles sachent utiliser un iPad a amélioré leur statut social au sein de la famille (Kluzer et De Paolis, 2017). Le fait d'obtenir une rétroaction instantanée et systématique via « une enseignante, un enseignant artificiel » présente également un net avantage, en particulier pour les PIPSPA qui, en raison de leurs compétences peu développées en littératie, n'ont accès qu'à une quantité limitée de matériel écrit sans l'aide d'une enseignante, enseignant (voir Craats et Young-Scholten, 2015). Finalement, le numérique 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).

À la lumière des projets qui ont été mis en œuvre au sein de différentes communautés, les chercheuses et chercheuses ont émis des recommandations sur le développement d'outils numériques pour soutenir l'apprentissage de la langue du milieu d'accueil. Kukulska-Hulmes *et al*. (2017) recommandent par exemple 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. Ils recommandent également de déployer les outils numériques sur des appareils qui correspondent à tous les budgets et qui ne sont pas dépendants de plan de données mobiles volumineux pour fonctionner. Pour la construction des corpus, il est indiqué de choisir des mots qui présentent peu de variation dans la correspondance graphèmes-phonèmes et qui sont faciles, courts et fréquents. Leur signification doit également être représentable par une image, et ce qu'il s'agisse de noms, de verbes ou d'adjectifs (Cucchiarini *et al.,* 2015).

À retenir

- Il faut former les enseignantes, enseignants à l'utilisation du numérique.

Ne pas faire circuler

- Les personnes immigrantes (réfugiées ou autre) sont souvent déjà familières avec l'utilisation du téléphone cellulaire, dans une diversité d'usages. Les PIPSPA sont susceptibles de l'être aussi.

À approfondir

- Quels usages les PIPSPA font-ils du numérique? Répondre à cette question pourrait permettre de développer des outils mieux adaptés à leurs besoins.
- Comment travailler à partir des croyances et des préférences des élèves (p. ex., vraie écriture = support papier)?
- Comment le numérique est-il utilisé en classe, par les enseignantes, enseignants et par les élèves?
- Comment établir, à l'aide du numérique, des continuités entre les apprentissages faits en classe et les apprentissages à l'extérieur de la classe?

Ne pas faire circuler

1.6 Cadres de référence et programmes d'enseignement

Dans la section qui suit, nous présentons les travaux de Wrigley (1993) et de Burns et Roberts (2010) en lien avec l'élaboration de programmes d'enseignement des langues secondes ou étrangères. Nous proposons ensuite une analyse de 16 cadres de référence et programmes d'enseignement, qui se décline en trois plans : présentation générale, terminologie et structure des cadres de référence et programmes.

1.6.1 Travaux sur l'élaboration de programmes

Dans une analyse américaine de 11 programmes de littératie pour les apprenantes, apprenants de l'anglais langue seconde, Wrigley (1993) répertorie six philosophies éducatives sous-jacentes au développement de programmes. Nous les présentons brièvement en mentionnant également les principales critiques formulées par les expertes, experts à leur égard, telles que relevées par Wrigley.

Ne pas faire circuler

Tableau 4. Les philosophies éducatives sous-jacentes au développement de programme (Wrigley, 1993)

Les compétences de base – *Common Educational Core*
Cette philosophie cherche à donner aux élèves immigrantes, immigrants une série d'expériences scolaires communes en établissant des standards de lecture et d'écriture que toutes et tous devront maitriser. Elle met de l'avant l'enseignement des valeurs de la société d'accueil et des compétences langagières jugées nécessaires pour réussir académiquement et professionnellement. Les principales critiques soulèvent que cette philosophie peut être élitiste et ethnocentrique, en plus de faire la promotion d'un modèle de littératie déficitaire (*deficit model of literacy*) dans lequel « les adultes de langues minoritaires et leurs familles sont vues comme culturellement inférieures, pauvres au point de vue de l'éducation, et linguistiquement appauvries » (traduction libre, p. 453).
L'adaptation sociale et économique – *Social and Economic Adaptation*
La philosophie de l'adaptation sociale et économique vise à aider à satisfaire les besoins économiques de l'individu afin de le rendre indépendant et fonctionnel dans la société (avoir accès aux services, intégrer la culture d'accueil, etc.). Elle se limite toutefois à l'enseignement des compétences nécessaires au marché du travail. Cette approche est critiquée pour son « agenda caché », qui serait « […] d'entrainer les personnes réfugiées ou immigrantes à être obéissantes et à accepter un rôle limité dans l'ordre social […] » (traduction libre, p. 454), tout en leur faisant porter le fardeau de leur succès ou de leur échec économique selon leur capacité à parler l'anglais ou à suivre les normes sociales. Un des effets de cette orientation serait la reproduction des inégalités entre les locutrices, locuteurs natifs et les locutrices, locuteurs de langues minoritaires.

Ne pas faire circuler

Le développement des habiletés cognitives et scolaires – *Development of Cognitive and Academic Skills*

Dans la philosophie du développement des habiletés cognitives et scolaires, « le procédé est plus important que le contenu, les stratégies plus importantes que les compétences et la compréhension plus importante que la mémorisation » (traduction libre, p. 455). Le but de l'apprentissage devient *d'apprendre à apprendre*. Les critiques formulées à son égard mentionnent qu'en centralisant l'apprentissage sur l'élève et ses stratégies, on écarte « le fait que les pratiques langagières de la classe sont porteuses d'un sens politique, économique et culturel » (traduction libre, p. 455). Cette orientation montre également peu de considération pour l'âge, le genre et la classe sociale des différents groupes d'élèves.

Pertinence personnelle – *Personal relevance*

Cette philosophie éducative porte une attention particulière à l'autoapprentissage, à la capacité de l'adulte à déterminer elle-même, lui-même ses objectifs, et à la dimension affective de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Son principal objectif est la croissance personnelle par la littératie et l'atteinte des objectifs individuels. Elle est critiquée sur la difficulté à mesurer les gains des élèves en littératie, le tout étant évalué en termes d'estime de soi et de changements dans le style de vie.

Changement social – *Social Change*

La philosophie du changement social critique le système scolaire en lui faisant porter le chapeau d'agent culturel, certes, mais aussi d'agent politique. Dans cette orientation, « l'illettrisme n'est pas une cause de la pauvreté ou du sous-emploi, mais plutôt un résultat des inégalités sociales » (traduction libre, p. 158). Pour empouvoirer les élèves, on peut proposer des programmes basés sur l'approche participative. Dans cette approche, l'enseignante, enseignant est facilitateur et co-apprenant, plutôt qu'expert et seul détenteur du savoir. Les

Ne pas faire circuler

principales critiques que cette philosophie essuie concernent son côté paternaliste, car elle présuppose que toutes les étudiantes, étudiants se sentent oppressés et sont à la recherche d'empouvoirement. Également, la philosophie du changement social peut ne pas répondre pas aux attentes des apprenantes, apprenants qui s'attendent souvent à ce que l'enseignante, enseignant soit un expert plutôt qu'un co-apprenant.

Gestion technologique de l'éducation - *Technological Managment of Education*

La philosophie de la gestion technologique de l'éducation promeut l'efficacité sociale et peut être adaptable dans des programmes de littératie pour le travail, de littératie pour la poursuite des études ou de littératie pour la vie quotidienne. Dans cette philosophie, il est important d'avoir des objectifs mesurables afin de pouvoir les atteindre. Les principales critiques relèvent son caractère trop scientifique et trop standardisé, qui fait fi des bagages culturels et des méthodes d'apprentissage des personnes immigrantes, « ce qui peut [avoir pour effet de] priver les élèves de s'appuyer sur leurs forces collectives » (traduction libre, p. 46).

Même si ces philosophies peuvent paraitre opposées, on en retrouve souvent plusieurs dans un même programme. Le choix des orientations est influencé notamment par l'origine du financement, la disponibilité des ressources financières et technologiques, les préférences des enseignantes, enseignants et les intérêts des élèves. L'autrice soulève entre autres le fait que souvent, les croyances des enseignantes, enseignants quant aux meilleures approches en enseignement d'une langue seconde sont très fortement ancrées et qu'il peut y avoir un décalage plus ou moins important entre les orientations d'un programme et les approches effectivement utilisées en classes par les enseignantes, enseignants. Il importe donc, à ce sujet, de veiller à ce que les orientations ne bouleversent pas trop les enseignantes, enseignants. Quant aux élèves, il importe de garder en tête qu'ils n'ont pas tous les mêmes objectifs, qu'ils ont également des conceptions de

Ne pas faire circuler

l'enseignement-apprentissage des langues qui sont propres à leur expérience, et qu'un même élève peut avoir des préférences éducatives qui évoluent à différents moments de sa vie. Pour atténuer la résistance des élèves aux orientations du programme que l'on souhaite mettre en place, il peut ainsi être judicieux, dans la mesure du possible, de tenir compte de leurs intérêts.

Finalement, Wrigley soulève qu'aucune de ces philosophies ne peut remplir tous les besoins et qu'une certaine complémentarité est nécessaire pour prendre en compte la complexité et la diversité des programmes de littératie en langue seconde, mais elle met quand même en garde les conceptrices, concepteurs de programmes face à la philosophie « *Whatever works* ». En omettant de définir des orientations claires, on prend le risque de se disperser dans une panoplie d'activités. L'autrice recommande alors de viser « […] une compréhension globale de ce que la mission d'un programme devrait être, [et] de choisir des approches complémentaires [dans] l'enseignement des langues et de la littératie […] » (traduction libre, p. 463).

Parmi les autres autrices et auteurs qui ont proposé des recommandations sur l'élaboration de programmes de langue pour les personnes immigrantes, nous avons retenu les travaux de Burns et Roberts (2010), qui affirment qu'avec l'intensité des migrations planétaires actuelles, la nécessité de proposer des programmes de formation linguistique et culturelle flexibles et pertinents n'a jamais été aussi importante. En effet, plusieurs études ont montré que l'apprentissage de la langue et des présupposés culturels de la société d'accueil facilite (sans la garantir) la participation à la vie citoyenne, économique, social et culturelle (voir aussi Burns et de Silva Joyce, 2007). Certaines nations qui font le choix politique de ne pas faciliter l'apprentissage de la langue cible (p. ex., Égypte, Corée du Sud) voient en effet de grands écarts économiques et sociaux se former entre la population locale et ses nouvelles arrivantes, nouveaux arrivants.

Ne pas faire circuler

Burns et Roberts (2010) avancent que pour qu'un programme arrive à proposer un maximum de retombées positives pour les personnes immigrantes, plusieurs conditions doivent être mises de l'avant :

1) La nécessité de créer un programme qui n'impose pas (implicitement ou explicitement) un agenda identitaire ou politique aux nouvelles arrivantes, nouveaux arrivants. Les autrices donnent l'exemple du programme américain qui dépeint les États-Unis comme un pays monolingue et monoculturel (ce discours se trouvant même dans les évaluations menant à la citoyenneté) où il est implicitement attendu de laisser tomber sa culture et sa langue d'origine pour bien s'intégrer à la société. Les autrices donnent aussi l'exemple du programme *Svenska för invandrare* (SFI) en Suède, qui, dans sa première mouture, laissait entendre que pour être considéré comme un citoyen légitime, une bonne maitrise du suédois était nécessaire. Après avoir essuyé des critiques sévères, le programme SFI a fait peau neuve et a retiré ses allusions quant aux attentes citoyennes. Les autrices précisent que le seul agenda que devrait poursuivre un programme est celui de proposer un cadre permettant de répondre aux divers besoins langagiers des personnes immigrantes.

2) La nécessité 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. Les autrices déplorent que plusieurs programmes 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 fins de niveaux, des contraintes imposées aux enseignantes, enseignants pour permettre le changement de niveau des élèves, des programmes s'étendant sur une durée restreinte). Selon les autrices, ces programmes conçus en fonction des besoins des administratrices, administrateurs sont immanquablement balisés selon une vision réductrice

Ne pas faire circuler

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 (voir aussi Lindberg et Sandwall, 2007 à ce sujet);

a) Les autrices mettent en garde les administratrices, administrateurs contre une flexibilité trop laxiste. Elles donnent le cas de la Suède qui, dans sa dernière réforme de l'éducation, a relégué le contrôle de tous ses programmes d'apprentissage (au primaire, au secondaire et aux adultes) à chaque municipalité. Le pays a alors perdu le contrôle sur la qualité et la quantité de l'enseignement offert. Dans ce contexte, le programme SFI est devenu, dans plusieurs municipalités, un lieu servant à former des gens à occuper des emplois dont la population locale ne voulait pas;

3) La nécessité que le programme soit en diapason avec les milieux fréquentés / voulant être fréquentés par les personnes immigrantes (p. ex., horaire 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.), et ce, afin de créer des conditions gagnantes pour l'apprentissage;

4) La nécessité 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 apprenantes, apprenants (qui ont peut-être vécu des drames, qui n'ont peut-être pas choisi d'être relocalisés, qui n'ont 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.

Ne pas faire circuler

À retenir

- Une combinaison de philosophies éducatives est possible dans la création d'un programme d'enseignement de langue seconde/étrangère pour personnes immigrantes, mais des choix doivent tout de même être faits pour éviter de s'éparpiller;
- Les programmes d'enseignement de la langue du milieu d'accueil doivent être flexibles et ils doivent être conçus en fonction des besoins des apprenantes, apprenants plutôt qu'en fonction des besoins des administrateurs, administratrices.

À approfondir

- Comment valoriser l'apprentissage de la langue du milieu d'accueil sans le présenter comme **unique** condition à la réussite de l'intégration?
- Comment définir les orientations du programme-cadre quant à l'enseignement de la langue et des marqueurs socioculturels du milieu d'accueil sans imposer d'agenda identitaire (voir section 1.1.2)?

Ne pas faire circuler

1.6.2 Analyse des cadres de référence et des programmes

Dans le cadre de cette recension des écrits, nous avons repris les programmes que nous avions présentés en détail dans le rapport préliminaire de mars 2019 et nous avons ajouté notre analyse d'un nouvel ensemble de documents : les documents de l'*American Council on the Teaching or Foreign Languages* (ACTFL). Toutefois, contrairement au rapport préliminaire où chacun des programmes était présenté dans une section dédiée, nous avons opté pour une présentation combinée où ce sont davantage les points de convergence et les points de divergence entre les programmes qui sont soulevés. Pour la présente analyse, nous nous sommes donc intéressées aux documents suivants :

Tableau 5. Cadres de références et programmes inclus dans l'analyse

Nom du document	Organisme responsable
Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer	Conseil de l'Europe
Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs	Conseil de l'Europe
Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC)
Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes	MICC
Programme d'études Francisation. Domaine des langues. Formation générale des adultes	MELS
Niveau de compétence linguistique canadiens	CNCLC
Niveau de compétence linguistique canadiens : FLS pour adultes moins alphabétisés (AMA)	CNCLC
NCLC : FLS pour AMA. Trousse de soutien.	CNCLC
Performance Descriptors for Language Learners	ACTFL
Proficiency Guidelines 2012	ACTFL
Can-Do Statements. Progress Indicators for Language Learners	NCSSFL-ACTFL
National core curriculum for literacy training for adult migrants 2012	Finnish National Board of Education
Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants	Office fédéral des migrations ODM, Confédération suisse
Programmes-maison	Commission scolaire de Montréal (CSDM), Commission scolaire de

Ne pas faire cir er

La Capitale (CS La Capitale), Commission scolaire Chemin-du-Roy (CSCDR)

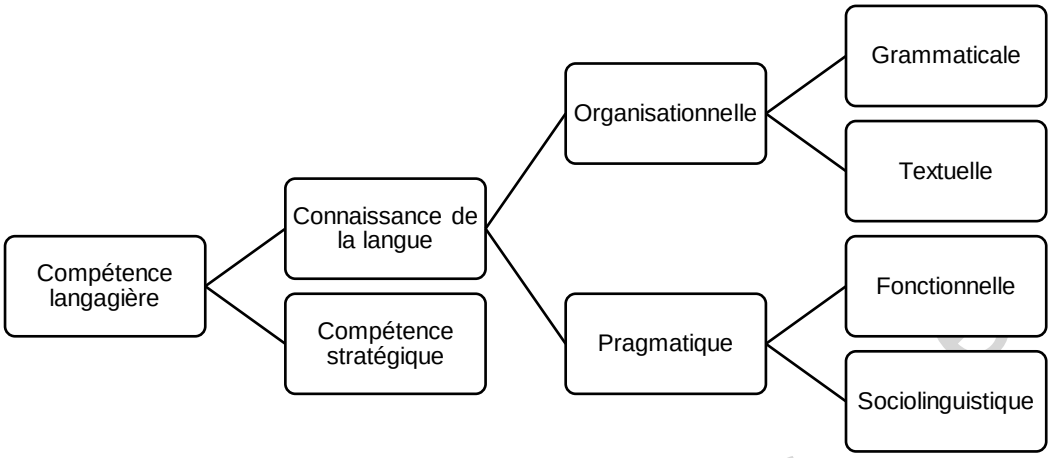
Dans la poursuite de notre objectif, qui est de dégager des idées à retenir et des pistes à approfondir, nous avons articulé l'analyse des cadres de référence et des programmes en trois plans : présentation générale, terminologie et structure.

Présentation générale

Les cadres de référence et les programmes s'adressent à une variété d'acteurs : enseignantes, enseignants; conceptrices, concepteurs d'évaluations; conceptrices, concepteurs d'autres programmes; apprenantes, apprenants. Ils poursuivent généralement le même objectif, soit d'encadrer l'enseignement-apprentissage des langues secondes ou étrangères. Tous les programmes et cadres de référence à l'étude étant relativement récents (produits dans les 20 dernières années), ils se basent sur les mêmes approches et reprennent le même modèle théorique, soit celui de la compétence langagière communicative, ou l'approche communicative, de Bachman et Palmer (1996) (figure 3).

Ne pas faire or er

Figure 3. Le modèle de compétence langagière à la base des cadres de référence et des programmes



Source : Adaptation du modèle de Bachman et Palmer (1996)

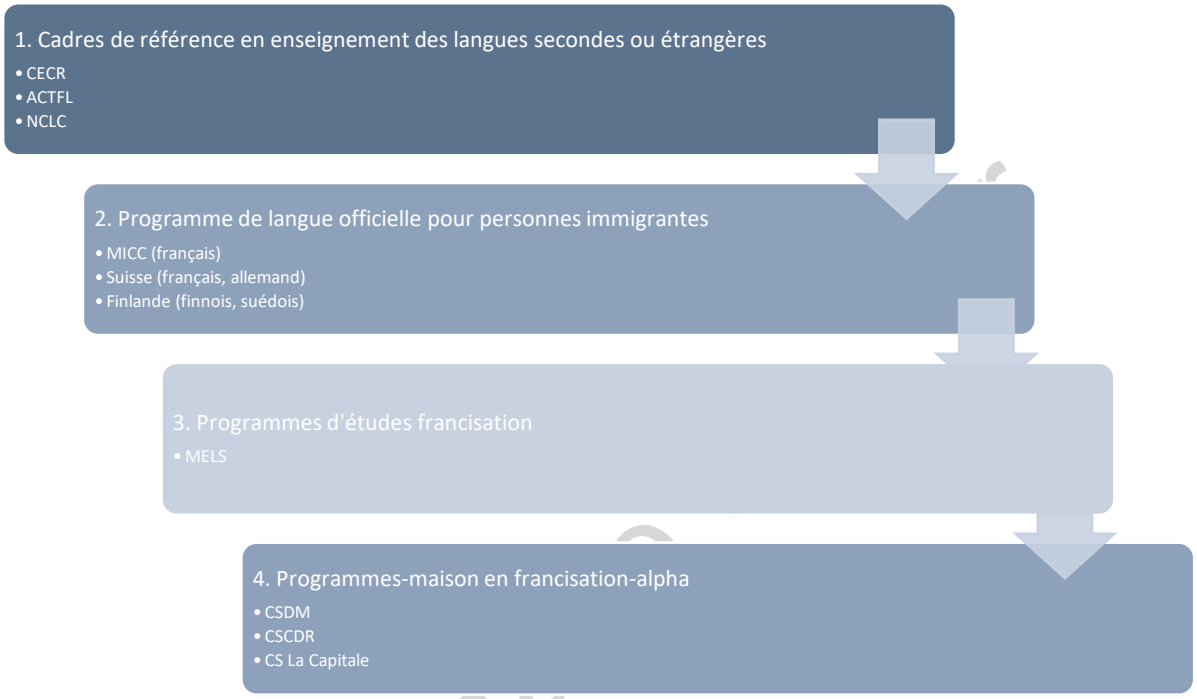
Le CNCLC présente l'approche communicative en précisant qu'elle « […] est basée sur des tâches authentiques tirées d'expériences de communication vécues par les apprenants et répondant à des besoins de communication (p. ex., pouvoir lire un horaire d'autobus pour se déplacer en ville, pouvoir lire des étiquettes sur les articles dans le but de faire des achats judicieux, pouvoir remplir un formulaire pour inscrire son enfant à une activité sportive) » (NCLC, FLS pour AMA, p. 22).

Ainsi, dans tous les documents étudiés, une grande importance est accordée aux tâches authentiques, aux situations de la vie réelle, à l'utilisation de matériel authentique et au développement de stratégies pouvant être réinvesties à l'extérieur de la classe. À partir de cette base commune, les documents se déclinent sur plusieurs plans, et la comparaison entre ces différents documents devient délicate : même s'ils poursuivent un macro-objectif commun, leur position hiérarchique par rapport aux autres types de documents leur induit des objectifs plus spécifiques. Pour cette raison, nous avons plutôt tenté de les regrouper selon

Ne pas faire cir

leurs caractéristiques communes et c'est ainsi que nous en sommes arrivées aux catégories suivantes (figure 4) :

Figure 4. Catégorisation des cadres de référence et programmes



Source : Autrices, auteurs, 2020

1) **Les cadres de référence en enseignement des langues secondes ou étrangères :** ensemble de documents qui proposent, à partir de modèles théoriques, les grandes orientations à privilégier dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères ainsi que les standards langagiers et attentes générales correspondant à des niveaux déterminés. À l'exception des NCLC qui s'adressent spécifiquement aux apprenantes, apprenants adultes, ces cadres de référence ont été élaborés pour différents milieux : étudiantes, étudiants d'une langue seconde ou étrangère dans le milieu universitaire; nouvelle arrivante, nouvel arrivant qui apprend la langue officielle du milieu d'accueil; etc. Les standards proposés par ces cadres ont initialement été conçus pour une clientèle alphabétisée. Devant les besoins grandissants en alphabétisation, de nouveaux standards ont été

Ne pas reproduire

développés pour mieux refléter les besoins de cette clientèle (p. ex., niveau pré-A1 du CECR et développement de nouveaux profils de compétence pour les apprenantes, apprenants moins alphabétisés des NCLC).

2) **Les programme de langue officielle pour personnes immigrantes :** documents qui présentent les attentes de fin de niveau, les contenus d'enseignement généraux ainsi que certains éléments (grammaticaux, lexicaux, etc.) intervenant dans l'enseignement de ces contenus, dans la poursuite d'objectifs pédagogiques et linguistiques qui découlent des cadres de référence. Ces programmes s'adressent spécifiquement aux personnes adultes immigrantes qui ajoutent une langue à leur répertoire langagier en apprenant la langue majoritaire de leur milieu d'accueil.
3) **Les programmes d'études d'enseignement de la langue officielle :** documents qui, à partir des programmes officiels, proposent attentes de fin de niveau, des contenus, des savoirs et une progression des apprentissages ancrés dans la réalité de leur milieu. Ces programmes d'études sont plus détaillés que les programmes officiels dont ils s'inspirent et ils s'adressent aussi aux personnes adultes immigrantes qui apprennent la langue de leur milieu d'accueil.
4) **Les programmes-maison d'enseignement de la langue officielle et d'alphabétisation** : documents qui proposent un découpage plus raffiné des contenus à enseigner. À partir de ces documents, les enseignantes, enseignants doivent normalement être en mesure de planifier leur session d'enseignement, cours par cours. Toutefois, les attentes de fin de niveau et les standards langagiers ne sont pas nécessairement présents dans ces programmes : il convient donc d'utiliser ces derniers en complément des programmes officiels. Il est par ailleurs souvent possible de retrouver des documents complémentaires de type « Trousse de soutien » ou « Guide d'utilisation » à l'intention des enseignantes, enseignants, qui présentent les grandes orientations du programme, la manière dont il a été conçu, les autres programmes dont il s'inspire, la manière de l'utiliser, etc.

Ne pas faire circuler

Ainsi, les programmes de la catégorie 4, « Programmes-maison », se basent sur les orientations, les principes et les standards langagiers des programmes de la catégorie 3, qui sont eux-mêmes conçus à partir des programmes de la catégorie 2, qui sont élaborés à partir des cadres de référence de la catégorie 1. Chaque catégorie de programme ajoute les particularités applicables à son contexte, que ce soit sur le plan des domaines de communication ou des éléments grammaticaux à enseigner pour l'atteinte des objectifs du programme. Autrement dit, les documents de la première catégorie informent surtout sur le *quoi* (Qu'est-ce qu'une apprenante, un apprenant est typiquement capable de faire à un niveau donné pour une compétence langagière donnée? Que doit-on enseigner pour y arriver?) alors que les programmes des deuxième, troisième et quatrième catégories montrent *comment* y parvenir (p. ex., Quels sont les éléments grammaticaux ou lexicaux qui doivent être enseignés pour que l'apprenante, apprenant arrive à atteindre un objectif donné pour un niveau donné?).

Pour illustrer le niveau de détail propre à chaque catégorie, nous avons pris comme exemple le concept de « Domaine ». Le tableau 6 présente, pour chacun des documents, les différents domaines identifiés :

Tableau 6. Types de domaines identifiés selon les différents documents

	Types de domaines	**Document**
Domaine	1. Personnel 2. Public 3. Professionnel 4. Éducationnel	CECR
Language domains	1. Functions 2. Context and content 3. Text type 4. Language control 5. Vocabulary	ACTFL

Ne pas faire cir er

	6. Communication strategies 7. Cultural awareness	
Domaine de communication	1. Collectivité 2. Travail 3. Études	NCLC
Domaine de compétence	1. Relations interpersonnelles 2. Consignes 3. Reproduction et représentation de l'information 4. Messages sur les affaires et services 5. Information	NCLC
Domaines d'action	1. Consommation et services 2. Culture et médias 3. Éducation 4. Habitation 5. Monde du travail 6. Santé 7. Transport 8. Vie personnelle	MICC
Domaines généraux de formation	1. Santé et bien-être 2. Éducation et monde du travail 3. Culture et médias 4. Habitation et déplacement 5. Vie personnelle et citoyenneté 6. Consommation et environnement	MELS

On remarque d'abord que les éléments qui sont compris sous la bannière « domaine » varient grandement d'un document à l'autre. On note également que dans les programmes qui visent une clientèle plus spécifique, soit les nouvelles arrivantes, nouveaux arrivants (p. ex., MICC et MELS), les domaines sont plus pointus.

Ne pas faire cir er

C’est ainsi que les différents programmes s’organisent sous forme d’entonnoir, car les cadres de référence semblent trop généraux pour être prêt à l’emploi par les enseignantes, enseignants, et les programmes-maison paraissent trop spécifiques pour être transférables tels quels d’un milieu à l’autre.

Terminologie

Le tableau 7 sur les différents domaines relève aussi un enjeu majeur lié à l’analyse des différents programmes : la terminologie employée par les autrices, auteurs des programmes. En effet, parmi les six programmes qui utilisent le terme « domaine », aucun ne reprend un terme déjà existant. On retrouve alors des domaines, des domaines de communication, des domaines langagiers, des domaines de compétence, des domaines d’action et des domaines généraux de formation, alors que certaines de ces acceptions renvoient au même concept, ce que l’on remarque en comparant les différentes définitions proposées par les cadres de référence et programmes (tableau 7).

Tableau 7. Définition de « domaine » selon les différents documents

	Définition	**Document**
Domaine	« Grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s’en tient à des catégorisations majeures intéressant l’enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel » page	CECR

Ne pas faire cr er

Language Domains	« The first three domains describe the parameters for the language learner's performance in each range » (p. 8) « Functions: Functions are the global tasks the learner can perform in the language Contexts and Content: Contexts are situations within which the learner can function; Content is the topics which the learner can understand and discuss Text Type: Text type controlled by the learner is that which the learner is able to understand and produce in order to perform the functions of the level » (p. 8) « The next four domains describe how well the language learner demonstrates performance of the functions for the level, within the corresponding contexts and content for the level, using the text type(s) appropriate for that level […]. These four categories answer the question "How and how well is the language learner able to be understood and to understand?" » (p. 9) « Language Control: Describes the level of control the learner has over certain language features or strategies to produce or understand language Vocabulary: Describes the parameters of vocabulary used to produce or understand language Communication Strategies: Describes the strategies used to negotiate meaning, to	ACTFL Performance Descriptors for Language Learners

Ne pas faire cir er

	understand text and messages, and to express oneself Cultural Awareness: Describes the cultural products, practices, or perspectives the language learner may employ to communicate more successfully in the cultural setting » (p. 9)	
Domaine de compétence	« Dans les NCLC, ensemble d'objectifs généraux et universellement pertinents d'utilisation de la langue. En compréhension de l'écrit (lecture) et en expression de l'écrit (écriture), les domaines de compétences sont : relations interpersonnelles, consignes, reproduction et représentation de l'information, messages sur les affaires et service et information » (p. 174)	NCLC : FLS pour AMA
Domaine d'action	« Les domaines d'action renvoient aux grands secteurs de la vie sociale dans lesquels se réalisent les différentes interventions pédagogiques […] domaine public; domaine professionnel; domaine éducationnel; domaine personnel » (p. 9) Huit domaines : Consommation et services, Culture et médias, Éducation, Habitation, Monde du travail, Santé, Transport et déplacement, Vie personnelle (p. 142)	Programme-cadre français Québec, MICC.
Domaines généraux de formation	« […] représentent un mode de regroupement de situations de communication qui doivent être traitées par l'adulte » (p. 12) « Ces domaines circonscrivent les contextes à privilégier pour le développement des	Programme francisation MELS

Ne pas faire cir er

	compétences et l'élaboration de situations d'apprentissage signifiantes » (p. 18) « Les domaines généraux de formation servent de cadre aux diverses situations de communication du cours et permettent de rendre les apprentissages signifiants. En effet, ils amènent l'adulte à établir des liens entre ce qu'il apprend et certains aspects de la vie réelle » (p. 36)	

D'autres notions qui sont au cœur de l'organisation des cadres de références et programmes montrent un éventail de définitions selon les documents consultés. Un autre exemple particulièrement saillant est celui des *stratégies* (tableau 8).

Tableau 8. Définition de « stratégie » selon les différents documents

	Définition	**Document**
Stratégie	« Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (p. 15)	CECR
Stratégies	« Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis » (p. 48)	CECR

Ne pas faire circuler

Stratégies d'apprentissage	« On définit les stratégies d'apprentissage comme étant des procédures comportementales ou mentales utilisées par l'apprenant pour comprendre et apprendre les éléments de la langue. Ce sont les opérations de planification et de contrôle, de même que les techniques, les méthodes et les procédés que les apprenants développent à l'école et qui leur permettent d'apprendre plus efficacement. Les stratégies d'apprentissage peuvent être métacognitives, cognitives et socioaffectives » (p. 28)	NCLC : FLS pour AMA
Stratégies d'apprentissage	« Stratégie cognitive En langue seconde, stratégie d'apprentissage ordinaire et individuelle qui permet de mieux apprendre et de progresser : mémoriser du vocabulaire, prendre des notes, faire un exercice de grammaire, vérifier un mot dans un dictionnaire, écouter une émission de radio en français, etc. Stratégie métacognitive Stratégie d'apprentissage qui consiste à réfléchir sur son apprentissage et sa façon d'apprendre et à chercher des solutions pour progresser. Stratégie socioaffective Stratégie d'apprentissage qui implique une collaboration entre des personnes : coopérer	NCLC : FLS pour AMA

Ne pas faire cir er

	avec un collègue de classe, demander conseil à son professeur, etc. » (p. 178-179)	
Stratégies d'apprentissage	« Stratégie que l'on utilise pour mieux apprendre : se servir d'un dictionnaire, mémoriser du vocabulaire, évaluer son travail, etc. » (p. 178)	NCLC : FLS pour AMA
Stratégie	Trois catégories : • « les stratégies socioaffectives liées aux attitudes à adopter pour faciliter l'apprentissage; • les stratégies de communication orale englobant la compréhension orale et la production orale; les stratégies de communication écrite subdivisées en deux parties : la compréhension écrite et la production écrite » (p. 17)	Programme francisation MELS
Stratégie	Exemple : Niveau 1, stratégies socioaffectives > *Prendre des risques, tolérer l'ambiguïté, s'encourager et encourager les autres, etc.* (p. 45)	Programme francisation MELS

Ne pas faire cir er

Ces tableaux mettent en lumière les différentes appropriations que les cadres de référence et programmes font des termes *domaines* et *stratégies*. D'autres notions (p. ex., *descripteurs*, *descripteurs de compétence*, *descripteurs de connaissance*) sont également interprétées différemment selon les contextes. Pour soutenir le lectorat, l'autrice, auteur peut inclure un Glossaire dans ses documents, permettant ainsi d'assurer une compréhension commune (voir p. ex., le glossaire

disponible dans le document *NCLC : FLS pour AMA*, p. 171-179, ou encore les *NCLC*, p. 245-250).

Structure

Comme les documents analysés poursuivent des objectifs différents, leur structure est pensée en conséquence.

Deux types de structures générales ont été observés :

1) Présentation par compétences langagières

Lorsque la présentation est organisée par compétences langagières (aussi appelées habiletés langagières ou, en anglais, *skills*), on retrouve des sections distinctes pour la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Dans chaque section, tous les niveaux sont présentés, ce qui permet de voir une progression d'un niveau à l'autre pour une habileté donnée. Le plus souvent, une description générale de la compétence attendue au niveau donné est fournie, puis sont ensuite détaillées les attentes par rapport à chaque activité/énoncé ainsi que les objets (langagiers, stratégiques, culturels, etc.) à enseigner. Les cadres de références suivants sont présentés selon cette structure : NCLC, CECR, ACTFL Proficiency Guidelines, ACTFL Performance Descriptors (présentation par domaines) et Échelle québécoise des niveaux de compétence.

2) Présentation par niveau

Dans une présentation par niveau, chaque section correspond à un niveau (ou un stade formé de plusieurs niveaux), et sont ensuite présentées les quatre compétences langagières pour le niveau. Cette structure permet d'avoir une vue d'ensemble des compétences attendues et des contenus à enseigner pour un niveau donné, pour les quatre compétences langagières. On retrouve cette

Ne pas faire cir er

structure dans le Programme-cadre du MICC, dans le Programme d'études francisation du MELS et dans les Programmes-maison (CSDM, CS La Capitale, CSCDR).

Au-delà de cette distinction de premier ordre, les structures de cadres/programmes sont difficilement comparables, chacun ayant organisé l'information selon ses besoins. Toutefois, pour appuyer la lectrice, le lecteur qui s'intéresse à mettre en lien ces documents, nous avons choisi d'observer comment la même notion est présentée entre les différents documents. Nous avons identifié une notion commune à la plupart des documents, soit le fait qu'aux premiers niveaux, l'apprenante, apprenant s'exprime avec des « mots isolés, [de] courtes phrases mémorisées ». Nous retrouverons effectivement ce segment à différents endroits, sous différentes rubriques, selon les cadres de référence ou les programmes (tableau 9, figures 5 à 9).

Tableau 9. Segment commun et emplacement selon les cadres/programmes

Mots isolés, courtes phrases mémorisées	
Où	Cadres/programme
Dans l'échelle descriptive de *La production orale générale*	CECR
Dans les indicateurs des *Performance descriptors*, *Can-Do Benchmarks* et *Proficiency Guidelines*	ACTFL
Dans les *Manifestation des comportements langagier* > *Sur le plan grammatical* Dans les indicateurs des *Descripteurs de compétence clé*	NCLC
Sous l'onglet *Structurer un message*, dans *Organisation du message*	MICC
Dans *La présentation du cours* et dans *Les attentes de fin de cours*	MELS

Ne pas faire cir er

Absent	CSDM, CS La Capitale, CSCDR

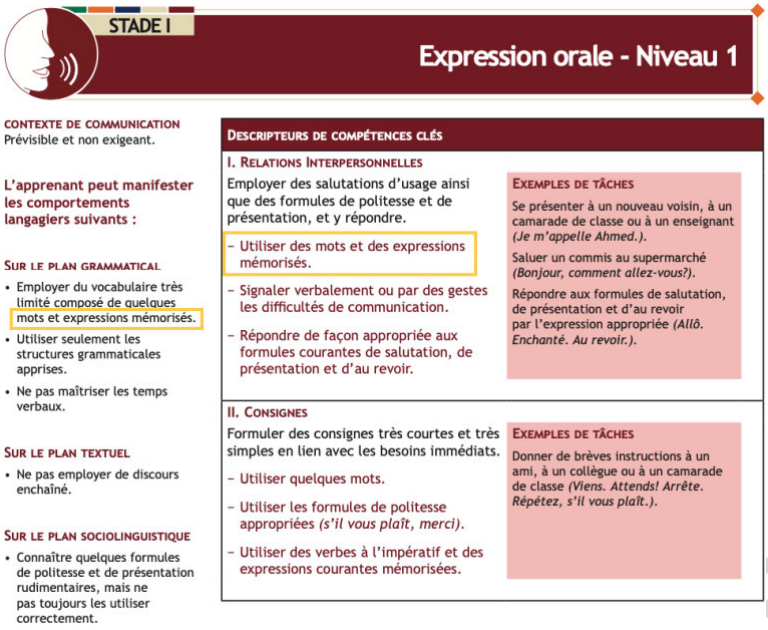
Figure 5. Segment commun dans le CECR

Une échelle est proposée pour illustrer la production orale générale et des sous-échelles pour illustrer
- le monologue suivi : décrire l'expérience
- le monologue suivi : argumenter (par exemple lors d'un débat)
- des annonces publiques
- s'adresser à un auditoire.

	PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE
C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.
	Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

	MONOLOGUE SUIVI : décrire l'expérience
C2	Peut faire des descriptions limpides et courantes, élaborées et souvent mémorables.
C1	Peut faire une description claire et détaillée de sujets complexes. Peut faire une description ou une narration élaborée, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée.
B2	Peut faire une description claire et détaillée d'une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt.
B1	Peut faire une description directe et simple de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut rapporter assez couramment une narration ou une description simples sous forme d'une suite de points. Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions. Peut relater les détails essentiels d'un événement fortuit, tel un accident. Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions. Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition. Peut décrire un événement, réel ou imaginaire. Peut raconter une histoire.
A2	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité. Peut décrire des projets et préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Peut décrire et comparer brièvement, dans une langue simple, des objets et choses lui appartenant. Peut expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît.
	Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut décrire les gens, lieux et choses en termes simples.
A1	Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.

Figure 6. Segment commun dans les NCLC



STADE I

Expression orale - Niveau 1

CONTEXTE DE COMMUNICATION
Prévisible et non exigeant.

L'apprenant peut manifester les comportements langagiers suivants :

SUR LE PLAN GRAMMATICAL

- Employer du vocabulaire très limité composé de quelques mots et expressions mémorisés.
- Utiliser seulement les structures grammaticales apprises.
- Ne pas maîtriser les temps verbaux.

SUR LE PLAN TEXTUEL

- Ne pas employer de discours enchaîné.

SUR LE PLAN SOCIOLINGUISTIQUE

- Connaître quelques formules de politesse et de présentation rudimentaires, mais ne pas toujours les utiliser correctement.

DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES CLÉS

I. RELATIONS INTERPERSONNELLES

Employer des salutations d'usage ainsi que des formules de politesse et de présentation, et y répondre.

- Utiliser des mots et des expressions mémorisés.
- Signaler verbalement ou par des gestes les difficultés de communication.
- Répondre de façon appropriée aux formules courantes de salutation, de présentation et d'au revoir.

EXEMPLES DE TÂCHES

Se présenter à un nouveau voisin, à un camarade de classe ou à un enseignant *(Je m'appelle Ahmed.)*.

Saluer un commis au supermarché *(Bonjour, comment allez-vous?)*.

Répondre aux formules de salutation, de présentation et d'au revoir par l'expression appropriée *(Allô. Enchanté. Au revoir.)*.

II. CONSIGNES

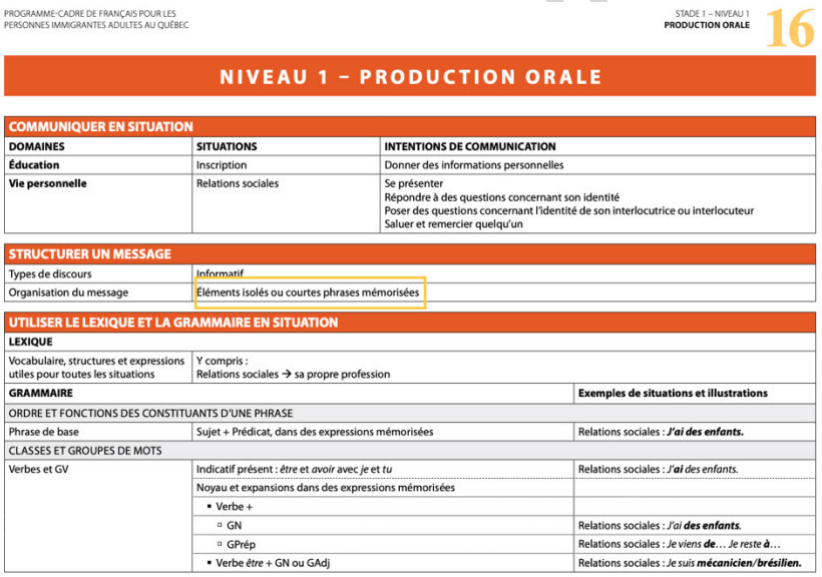
Formuler des consignes très courtes et très simples en lien avec les besoins immédiats.

- Utiliser quelques mots.
- Utiliser les formules de politesse appropriées *(s'il vous plaît, merci)*.
- Utiliser des verbes à l'impératif et des expressions courantes mémorisées.

EXEMPLES DE TÂCHES

Donner de brèves instructions à un ami, à un collègue ou à un camarade de classe *(Viens. Attends! Arrête. Répétez, s'il vous plaît.)*.

Figure 7. Segment commun dans le programme du MICC



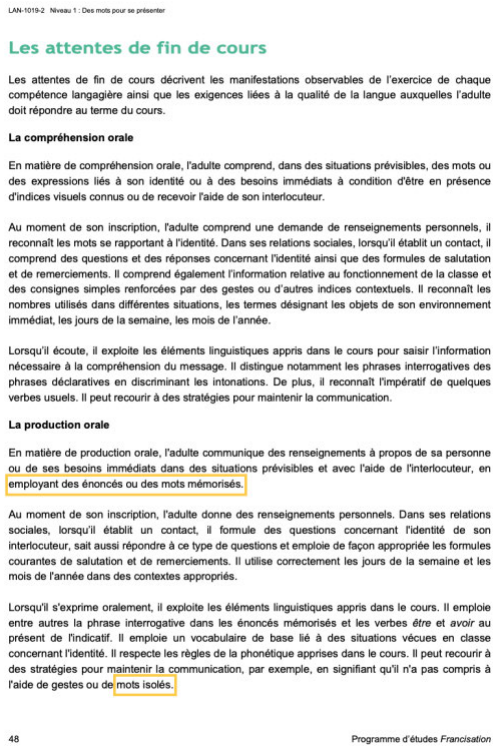
NIVEAU 1 – PRODUCTION ORALE

COMMUNIQUER EN SITUATION		
DOMAINES	**SITUATIONS**	**INTENTIONS DE COMMUNICATION**
Éducation	Inscription	Donner des informations personnelles
Vie personnelle	Relations sociales	Se présenter Répondre à des questions concernant son identité Poser des questions concernant l'identité de son interlocutrice ou interlocuteur Saluer et remercier quelqu'un

STRUCTURER UN MESSAGE	
Types de discours	Informatif
Organisation du message	Éléments isolés ou courtes phrases mémorisées

UTILISER LE LEXIQUE ET LA GRAMMAIRE EN SITUATION		
LEXIQUE		
Vocabulaire, structures et expressions utiles pour toutes les situations	Y compris : Relations sociales → sa propre profession	
GRAMMAIRE		**Exemples de situations et illustrations**
ORDRE ET FONCTIONS DES CONSTITUANTS D'UNE PHRASE		
Phrase de base	Sujet + Prédicat, dans des expressions mémorisées	Relations sociales : ***J'ai des enfants.***
CLASSES ET GROUPES DE MOTS		
Verbes et GV	Indicatif présent : *être* et *avoir* avec *je* et *tu*	Relations sociales : ***J'ai** des enfants.*
	Noyau et expansions dans des expressions mémorisées	
	• Verbe +	
	▫ GN	Relations sociales : *J'ai* ***des enfants.***
	▫ GPrép	Relations sociales : *Je viens* ***de…*** *Je reste* ***à…***
	• Verbe *être* + GN ou GAdj	Relations sociales : *Je suis* ***mécanicien/brésilien.***

Figure 8. Segment commun dans le programme du MELS 1e partie



LAN-1019-2 Niveau 1 : Des mots pour se présenter

Les attentes de fin de cours

Les attentes de fin de cours décrivent les manifestations observables de l'exercice de chaque compétence langagière ainsi que les exigences liées à la qualité de la langue auxquelles l'adulte doit répondre au terme du cours.

La compréhension orale

En matière de compréhension orale, l'adulte comprend, dans des situations prévisibles, des mots ou des expressions liés à son identité ou à des besoins immédiats à condition d'être en présence d'indices visuels connus ou de recevoir l'aide de son interlocuteur.

Au moment de son inscription, l'adulte comprend une demande de renseignements personnels, il reconnaît les mots se rapportant à l'identité. Dans ses relations sociales, lorsqu'il établit un contact, il comprend des questions et des réponses concernant l'identité ainsi que des formules de salutation et de remerciements. Il comprend également l'information relative au fonctionnement de la classe et des consignes simples renforcées par des gestes ou d'autres indices contextuels. Il reconnaît les nombres utilisés dans différentes situations, les termes désignant les objets de son environnement immédiat, les jours de la semaine, les mois de l'année.

Lorsqu'il écoute, il exploite les éléments linguistiques appris dans le cours pour saisir l'information nécessaire à la compréhension du message. Il distingue notamment les phrases interrogatives des phrases déclaratives en discriminant les intonations. De plus, il reconnaît l'impératif de quelques verbes usuels. Il peut recourir à des stratégies pour maintenir la communication.

La production orale

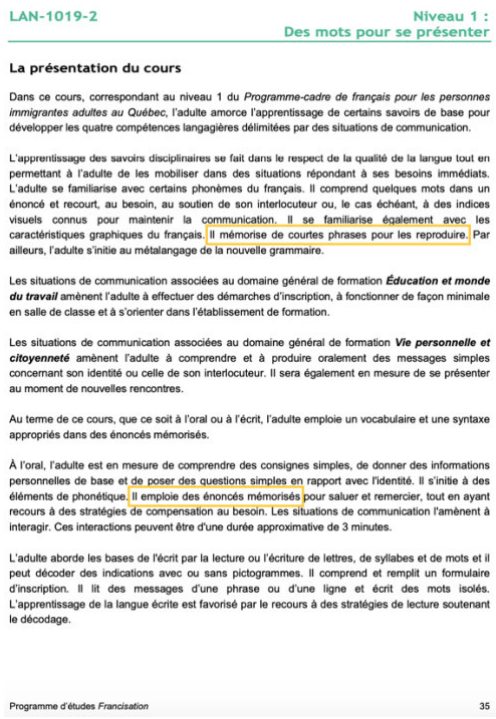
En matière de production orale, l'adulte communique des renseignements à propos de sa personne ou de ses besoins immédiats dans des situations prévisibles et avec l'aide de l'interlocuteur, en employant des énoncés ou des mots mémorisés.

Au moment de son inscription, l'adulte donne des renseignements personnels. Dans ses relations sociales, lorsqu'il établit un contact, il formule des questions concernant l'identité de son interlocuteur, sait aussi répondre à ce type de questions et emploie de façon appropriée les formules courantes de salutation et de remerciements. Il utilise correctement les jours de la semaine et les mois de l'année dans des contextes appropriés.

Lorsqu'il s'exprime oralement, il exploite les éléments linguistiques appris dans le cours. Il emploie entre autres la phrase interrogative dans les énoncés mémorisés et les verbes *être* et *avoir* au présent de l'indicatif. Il emploie un vocabulaire de base lié à des situations vécues en classe concernant l'identité. Il respecte les règles de la phonétique apprises dans le cours. Il peut recourir à des stratégies pour maintenir la communication, par exemple, en signifiant qu'il n'a pas compris à l'aide de gestes ou de mots isolés.

48 Programme d'études *Francisation*

Figure 9. Segment commun dans le programme du MELS 2e partie



LAN-1019-2 Niveau 1 : Des mots pour se présenter

La présentation du cours

Dans ce cours, correspondant au niveau 1 du *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*, l'adulte amorce l'apprentissage de certains savoirs de base pour développer les quatre compétences langagières délimitées par des situations de communication.

L'apprentissage des savoirs disciplinaires se fait dans le respect de la qualité de la langue tout en permettant à l'adulte de les mobiliser dans des situations répondant à ses besoins immédiats. L'adulte se familiarise avec certains phonèmes du français. Il comprend quelques mots dans un énoncé et recourt, au besoin, au soutien de son interlocuteur ou, le cas échéant, à des indices visuels connus pour maintenir la communication. Il se familiarise également avec les caractéristiques graphiques du français. Il mémorise de courtes phrases pour les reproduire. Par ailleurs, l'adulte s'initie au métalangage de la nouvelle grammaire.

Les situations de communication associées au domaine général de formation ***Éducation et monde du travail*** amènent l'adulte à effectuer des démarches d'inscription, à fonctionner de façon minimale en salle de classe et à s'orienter dans l'établissement de formation.

Les situations de communication associées au domaine général de formation ***Vie personnelle et citoyenneté*** amènent l'adulte à comprendre et à produire oralement des messages simples concernant son identité ou celle de son interlocuteur. Il sera également en mesure de se présenter au moment de nouvelles rencontres.

Au terme de ce cours, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, l'adulte emploie un vocabulaire et une syntaxe appropriés dans des énoncés mémorisés.

À l'oral, l'adulte est en mesure de comprendre des consignes simples, de donner des informations personnelles de base et de poser des questions simples en rapport avec l'identité. Il s'initie à des éléments de phonétique. Il emploie des énoncés mémorisés pour saluer et remercier, tout en ayant recours à des stratégies de compensation au besoin. Les situations de communication l'amènent à interagir. Ces interactions peuvent être d'une durée approximative de 3 minutes.

L'adulte aborde les bases de l'écrit par la lecture ou l'écriture de lettres, de syllabes et de mots et il peut décoder des indications avec ou sans pictogrammes. Il comprend et remplit un formulaire d'inscription. Il lit des messages d'une phrase ou d'une ligne et écrit des mots isolés. L'apprentissage de la langue écrite est favorisé par le recours à des stratégies de lecture soutenant le décodage.

Programme d'études *Francisation* 35

faire cir er

Ces exemples illustrent le fait que les différents cadres de référence et programmes comprennent essentiellement des informations similaires, mais que le niveau de détail, et par conséquent la structure des documents, montre une grande variabilité. Il est également à noter que dans les « programmes-maison » auxquels nous nous sommes intéressées, nous n'avons pas retrouvé d'indicateurs de performance ou d'attentes de fin de cours. À la différence des cadres de référence et des programmes officiels, les « programmes-maison » ne poursuivent pas comme objectif de décrire les compétences attendues des apprenantes, apprenants pour les compétences langagières aux niveaux donnés : ils proposent plutôt des éléments (grammaticaux, lexicaux, stratégiques, etc.) à enseigner pour arriver à développer ces compétences.

Ne pas faire cir er

À retenir

- Les cadres de références et les programmes sont difficilement comparables puisqu'ils entretiennent une relation hiérarchique et qu'ils poursuivent des objectifs qui leur sont propres.
- Les cadres de référence adoptent une présentation par compétence langagière (p. ex., production orale, niveaux 1 à 12).
- Les programmes des catégories 2, 3 et 4 sont présentés par niveau, dans lesquels on retrouve les quatre compétences langagières (p. ex., niveau 1 : compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite).
- La plus grande différence entre les différents cadres de références et programmes est le niveau de détail, allant des descriptions générales de ce que l'apprenante, apprenant peut faire à l'enseignement de quelques phonèmes en particulier.

À approfondir

- Il faut faire un ménage dans la terminologie et prendre des décisions éclairées qui s'appuient sur des sources fiables.
- Il y a lieu de se questionner sur le niveau de détail que le Programme-cadre pour PIPSPA veut offrir.

Ne pas faire cir er

Partie 2 : Portrait de la collecte de données

Dans cette section, nous présentons la collecte de données effectuée dans les établissements de formation offrant des cours aux PIPSPA qui relèvent du MIFI (cours FIPA) ou des commissions scolaire (et donc du MEES, cours d'alphafrancisation ou de francisation-alpha). Dans la première section (2.1), nous exposons le portrait de la collecte de données pour l'ensemble des centres (MIFI et MEES). Les deuxième et troisième sections (2.2 et 2.3) présentent les portraits pour les MIFI puis le MEES, de manière plus spécifique. Il importe de tenir compte du fait que les données que nous avons recueillies et que nous analyserons ne pourront être généralisées à l'ensemble du personnel enseignant, des directions, des conseillères, conseillers pédagogiques (CP) ou des élèves, et ce en raison de l'échantillonnage non probabiliste (qui ne regroupe que les personnes désireuses de participer au projet). Nous invitons donc à la prudence dans l'interprétation des données.

2.1 Portrait global

La collecte de données auprès des élèves, des enseignantes, enseignants, des directions de centre et des CP pédagogiques du MIFI et du MEES s'est déroulée de novembre 2019 à février 2020. Au total, 540 participantes, participants ont été rencontrés dans 24 établissements d'enseignement accueillant des PIPSPA. Ces établissements étaient situés dans 11 régions du Québec. Ces 540 participants ont été rencontrés lors de 182 entrevues qui totalisent 146 heures d'enregistrement audio. Nous présenterons, dans un premier temps, le portrait de la collecte auprès des élèves lors des entrevues de groupe, et, dans un deuxième temps, le portrait de la collecte auprès des enseignantes, enseignants, des directions et des CP lors des entrevues individuelles.

Ne pas faire cir er

2.1.1 Entrevues de groupe auprès des élèves

Des 182 entrevues, 107 étaient des entrevues de groupe avec des élèves PIPSPA, ce qui totalise 75 heures 17 minutes d'enregistrement audio. Les groupes étaient formés de une à 11 personnes, avec une moyenne de 4,34 élèves par groupe. Ces entrevues de groupe ont eu lieu dans 26 langues différentes. Le tableau 10 présente le nombre d'entrevues (*n* = 107) ainsi que le nombre d'élèves rencontrées, rencontrés (*n* = 464) pour chacune des 26 langues, dans l'ensemble de la collecte.

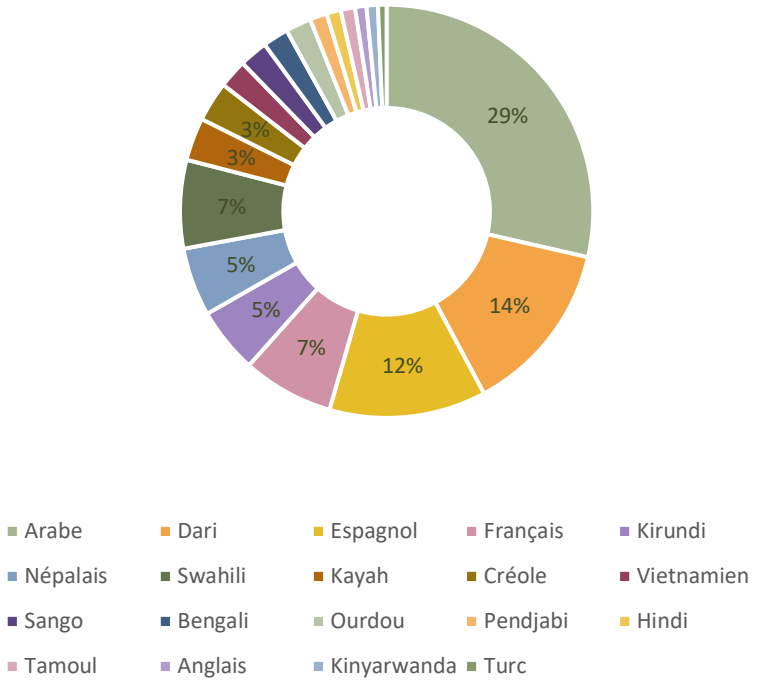
Tableau 10. Portrait global : Nombre d'élèves rencontrés et d'entrevues de groupe réalisées, par langue de l'entrevue

	Élèves	**Entrevues**		**Élèves**	**Entrevues**
Arabe	128	27	Pendjabi	6	1
Dari	61	13	Hindi	5	1
Espagnol	55	15	Tamoul	5	1
Français	32	8	Tigrigna	5	1
Swahili	31	7	Anglais	[redacted]	1
Népalais	24	3	Kinyarwanda	[redacted]	1
Kirundi	23	6	Tagalog	[redacted]	1
Kayah	15	2	Turc	[redacted]	1
Créole	14	3	Coréen	[redacted]	1
Vietnamien	10	4	Grec	[redacted]	1
Sango	10	3	Mandarin	[redacted]	1
Bengali	9	2	Khmer	[redacted]	1
Ourdou	9	1	Russe	[redacted]	1
			TOTAL	**464**	**107**

ne pas faire cir er

La figure 10 montre la répartition des élèves selon la langue de l'entrevue, qui est le plus souvent la langue première déclarée par l'élève.

Figure 10. Portrait global : Répartition des élèves selon la langue première déclarée



Ne pas

Pour chaque groupe de discussion, il était demandé à l'animatrice, animateur de consigner le genre et le groupe d'âge de chaque élève dans un tableau prévu à cet effet. À partir de ces données, nous avons dressé le portrait démographique des élèves.

Ainsi, parmi les 464 élèves rencontrés, nous retrouvons 56 % de femmes (*n* = 227) et 44 % d'hommes (*n* = 175) (figure 11). Nous observons également que 24 % des participantes, participants (*n* = 105) sont âgés de 36 à 45 ans (figure 12).

Figure 11. Portrait global: Répartition des élèves selon le genre

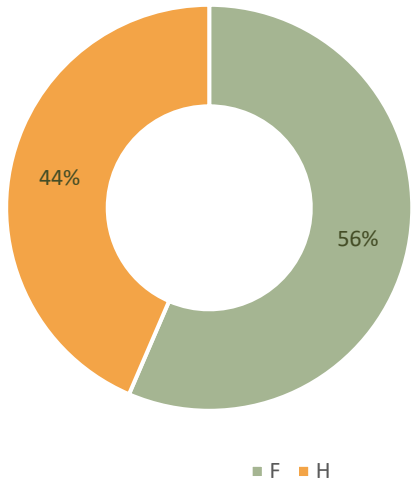
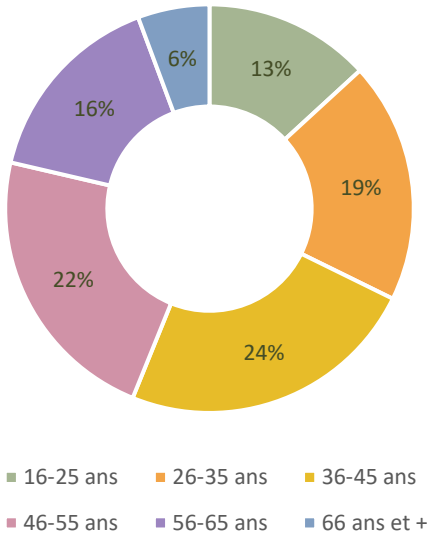


Figure 12. Portrait global: Répartition des élèves selon l'âge



Il faut toutefois noter que pour diverses raisons (p. ex., oubli de l'animatrice, animateur; inconfort de l'animatrice, l'animateur ou de l'élève, etc.) certains tableaux n'ont été que partiellement complétés. C'est ce qui explique aussi qu'en additionnant le nombre de femmes (*n* = 227) au nombre d'hommes (*n* = 175), on

obtient 402 plutôt que 464. Il importe donc de garder en tête que ces données offrent un portrait général mais qu'une certaine marge d'erreur peut persister.

2.1.2 Entrevues individuelles auprès des enseignantes, enseignants, des directions et des CP

Au total, 75 entrevues individuelles ont été réalisées auprès de 40 enseignantes, enseignants, 25 directions et 10 CP. Les 40 entrevues avec le personnel enseignant totalisent 42 heures et 35 minutes d'enregistrement, les 25 entrevues avec les directions représentent quant à elles 18 heures 07 minutes d'enregistrement et les 10 entrevues avec les CP s'élèvent à 10 heures 07 minutes (tableau 11).

Tableau 11. Portrait global : Nombre d'entrevues individuelles et nombre d'heures d'entrevue, par catégorie de participante, participant

Catégorie	Entrevues	Heures d'entrevue
Enseignantes, enseignants	40	42 heures 35 minutes
Directions	25	18 heures 07 minutes
CP	10	10 heures 07 minutes.
TOTAL	**75**	**70 heures 49 minutes**

Quant au questionnaire en ligne envoyé aux enseignantes, enseignants, nous avons enregistré un total de 54 participations complètes. Un nombre plus important de questionnaires a été partiellement rempli (*n* = 56), mais comme la participation est anonyme, il nous est impossible de savoir si plusieurs de ces questionnaires partiellement remplis proviennent de la même personne ou des mêmes personnes. Pour cette raison, ces 56 questionnaires partiellement remplis ont été rejetés, et nous ne considérons pour l'analyse que les 54 questionnaires complets. Il est par ailleurs probable que les questionnaires partiellement remplis aient été recommencés (sous une nouvelle participation) et complétés.

Ne pas faire cir er

Les deux prochaines sections présentent les portraits pour chacun des ministères.

2.2 Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration

Au total, 153 participantes, participants ont été rencontrés dans sept établissements d'enseignement accueillant des PIPSPA dans des cours FIPA. Ces établissements étaient situés dans cinq régions du Québec. Ces 153 participantes, participants ont été rencontrés lors de 58 entrevues qui totalisent 49 heures 49 minutes d'enregistrement audio. Nous présenterons, dans un premier temps, le portrait de la collecte auprès des élèves lors des entrevues de groupe, et, dans un deuxième temps, le portrait de la collecte auprès du personnel enseignant, des directions et des CP lors des entrevues individuelles.

2.2.1 Entrevues de groupe auprès des élèves

Des 58 entrevues, 34 étaient des entrevues de groupe avec des élèves PIPSPA, ce qui totalise 23 heures et 31 d'enregistrement audio. Les groupes étaient formés de une à neuf personnes, avec une moyenne de 3,79 élèves par groupe. Ces entrevues de groupe ont eu lieu dans neuf langues différentes. Le tableau 12 présente le nombre d'entrevues (*n* = 34) ainsi que le nombre d'élèves rencontrés (*n* = 129) pour chacune des neuf langues, pour le MIFI.

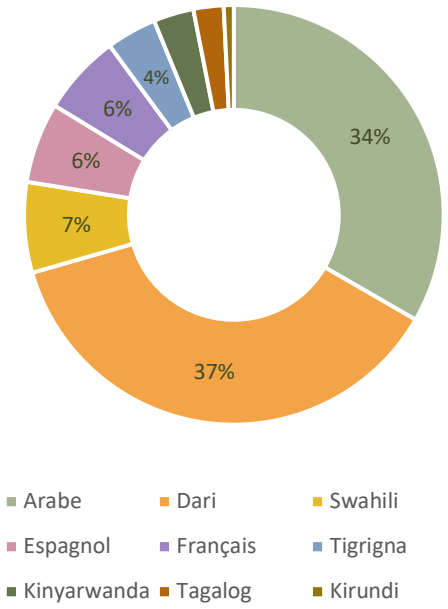
Tableau 12. MIFI : Nombre d'élèves rencontrés et d'entrevues de groupe réalisées, par langue de l'entrevue

	Élèves	**Entrevues**		**Élèves**	**Entrevues**
Arabe	43	11	Tigrigna	5	1
Dari	48	9	Kinyarwanda	[redacted]	1
Swahili	9	3	Tagalog	[redacted]	1
Espagnol	8	4	Kirundi	[redacted]	1
Français	8	3	**TOTAL**	**129**	**34**

Ne pas faire cir er

La figure 13 montre la répartition des élèves selon la langue de l'entrevue, qui est le plus souvent la langue première déclarée par l'élève.

Figure 13. MIFI: Répartition des élèves selon la langue première déclarée



Pour chaque groupe de discussion, il était demandé à l'animatrice, animateur de consigner le genre et le groupe d'âge de chaque élève dans un tableau prévu à cet effet. À partir de ces données, nous avons dressé le portrait démographique des élèves.

Ainsi, parmi les 129 élèves rencontrés au MIFI, nous retrouvons 62 % de femmes (*n* = 56) et 38 % d'hommes (*n* = 35) (figure 14). Nous observons également que 61 % des participantes, participants (*n* = 70) sont âgés de 26 à 55 ans (figure 15).

Ne pas c

Figure 14. MIFI: Répartition des élèves selon le genre

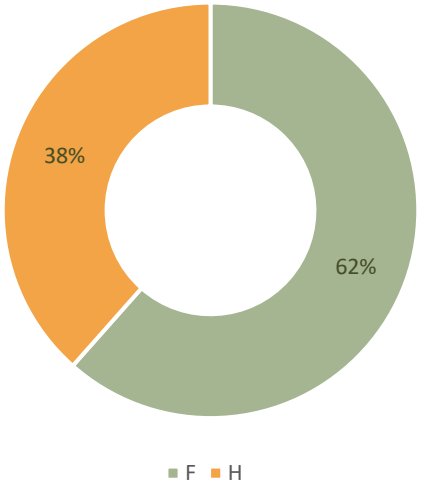
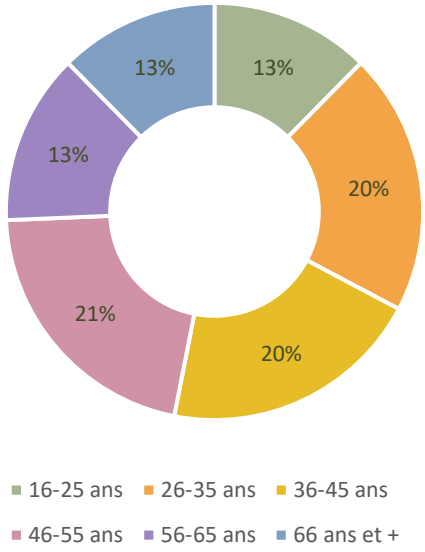


Figure 15. MIFI: Répartition des élèves selon l'âge



Il faut toutefois noter que pour diverses raisons (p. ex., oubli de l'animatrice, animateur; inconfort de l'animatrice, l'animateur ou de l'élève, etc.) certains tableaux n'ont été que partiellement complétés. C'est ce qui explique aussi qu'en additionnant le nombre de femmes (*n* = 56) au nombre d'hommes (*n* = 35), on

obtient 91 plutôt que 129. Il importe donc de garder en tête que ces données offrent un portrait général mais qu'une certaine marge d'erreur peut persister.

2.2.2 Entrevues individuelles auprès des enseignantes, enseignants, des directions et des CP

Au total, 24 entrevues individuelles ont été réalisées auprès de 14 enseignantes, enseignants, [redacted] Les 14 entrevues avec les enseignantes, enseignants totalisent 17 heures et 04 minutes d'enregistrement, [redacted] entrevues avec les directions représentent quant à elles 5 heures 36 minutes d'enregistrement et [redacted] entrevues avec les CP s'élèvent à 3 heures 36 minutes (tableau 13).

Tableau 13. MIFI : Nombre d'entrevues individuelles et nombre d'heures d'entrevue, par catégorie de participante, participant

Catégorie	Entrevues	Heures d'entrevue
Enseignantes, enseignants	14	17 heures 04 minutes
Directions	[redacted]	05 heures 36 minutes
CP	[redacted]	03 heures 36 minutes
TOTAL	**24**	**26 heures 17 minutes**

Quant au questionnaire en ligne envoyé aux enseignantes, enseignants du MIFI, nous avons enregistré un total de 14 participations complètes. Un nombre plus important de questionnaires a été partiellement rempli (*n* = 23), mais comme la participation est anonyme, il nous est impossible de savoir si plusieurs de ces questionnaires partiellement remplis proviennent de la même personne ou des mêmes personnes. Pour cette raison, ces 23 questionnaires partiellement remplis ont été rejetés, et nous ne considérons pour l'analyse que les 14 questionnaires complets. Il est par ailleurs possible que les questionnaires partiellement remplis aient été recommencés (sous une nouvelle participation) et complétés.

Ne pas faire cir er

2.3 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Au total, 387 participantes, participants ont été rencontrés dans 17 établissements d'enseignement accueillant des PIPSPA qui correspondent au niveau « alphafrancisation » tel que défini par chacune des commissions scolaires. Ces établissements étaient situés dans 10 régions du Québec. Ces 387 participantes, participants ont été rencontrés lors de 124 entrevues qui totalisent 96 heures 17 minutes d'enregistrement audio. Nous présenterons, dans un premier temps, le portrait de la collecte auprès des élèves lors des entrevues de groupe, et, dans un deuxième temps, le portrait de la collecte auprès des enseignantes, enseignants, des directions et des CP lors des entrevues individuelles.

2.3.1 Entrevues de groupe auprès des élèves

Des 124 entrevues, 73 étaient des entrevues de groupe avec des élèves PIPSPA, ce qui totalise 51 heures 45 minutes d'enregistrement audio. Les groupes étaient formés de une à 11 personnes, avec une moyenne de 4,59 élèves par groupe. Ces entrevues de groupe ont eu lieu dans 23 langues différentes. Le tableau 14 présente le nombre d'entrevues (*n* = 73) ainsi que le nombre d'élèves rencontrés (*n* = 335) pour chacune des 23 langues, dans les établissements qui relèvent du MEES.

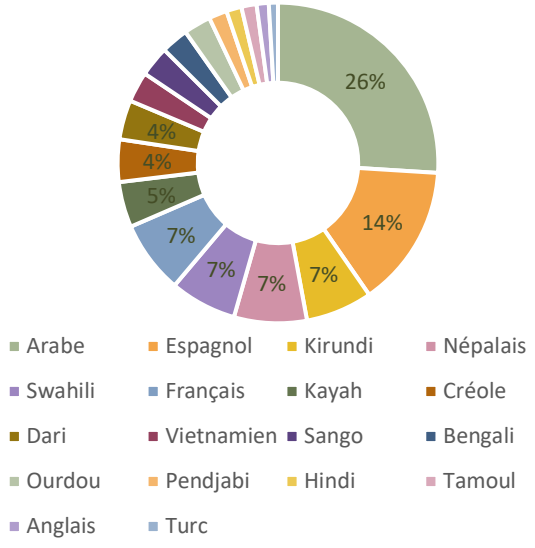
Ne pas faire circuler

Tableau 14. MEES : Nombre d'élèves rencontrés et d'entrevues de groupe réalisées, par langue de l'entrevue

	Élèves	Entrevues		Élèves	Entrevues
Arabe	85	16	Ourdou	9	1
Espagnol	47	11	Pendjabi	6	1
Français	24	5	Hindi	5	1
Népalais	24	3	Tamoul	5	1
Kirundi	22	5	Anglais	[redacted]	1
Swahili	22	4	Turc	[redacted]	1
Kayah	15	2	Coréen	[redacted]	1
Créole	14	3	Grec	[redacted]	1
Dari	13	4	Mandarin	[redacted]	1
Vietnamien	10	4	Khmer	[redacted]	1
Sango	10	3	Russe	[redacted]	1
Bengali	9	2	**TOTAL**	**335**	**73**

La figure 16 montre la répartition des élèves selon la langue de l'entrevue, qui est le plus souvent la langue première déclarée par l'élève.

Figure 16. MEES: Répartition des élèves selon la langue première déclarée

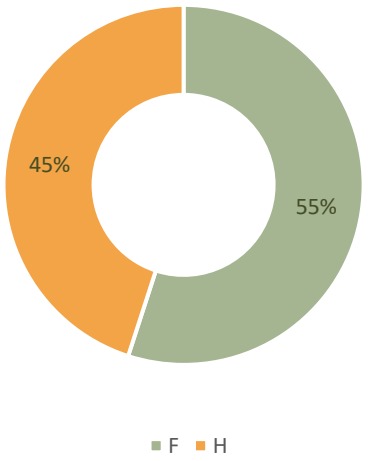


Ne pas faire circuler

Pour chaque groupe de discussion, il était demandé à l'animatrice, animateur de consigner le genre et le groupe d'âge de chaque élève dans un tableau prévu à cet effet. À partir de ces données, nous avons dressé le portrait démographique des élèves.

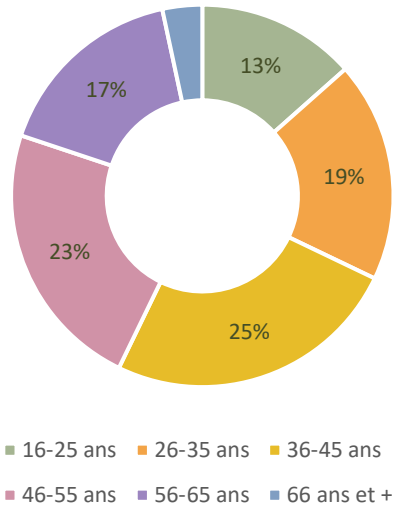
Ainsi, parmi les 335 élèves rencontrés, nous retrouvons 55 % de femmes (*n* = 171) et 48 % d'hommes (*n* = 140) (figure 17). Nous observons également que 25 % des participantes, participants (*n* = 82) sont âgés de 36 à 45 ans (figure 17).

Figure 17. MEES: Répartition des élèves selon le genre



Ne r
er

Figure 18. MEES: Répartition des élèves selon l'âge



Il faut toutefois noter que pour diverses raisons (p. ex., oubli de l'animatrice, animateur; inconfort de l'animatrice, l'animateur ou de l'élève, etc.) certains tableaux n'ont été que partiellement complétés. C'est ce qui explique aussi qu'en additionnant le nombre de femmes (*n* = 171) au nombre d'hommes (*n* = 140), on obtient 311 plutôt que 335. Il importe donc de garder en tête que ces données offrent un portrait général mais qu'une certaine marge d'erreur peut persister.

2.3.2 Entrevues individuelles auprès des enseignantes, enseignants, des directions et des CP

Au total, 26 entrevues individuelles ont été réalisées auprès de 26 enseignantes, enseignants 18 directions et sept CP. Les 26 entrevues avec les enseignantes, enseignants totalisent 25 heures et 30 minutes d'enregistrement, les 18 entrevues avec les directions représentent quant à elles 12 heures 30 minutes d'enregistrement et les sept entrevues avec les CP s'élèvent à 6 heures 30 minutes (tableau 15).

Ne pas faire cir er

Tableau 15. MEES : Nombre d'entrevues individuelles et nombre d'heures d'entrevue, par catégorie de participante, participant

Catégorie	Entrevues	Heures d'entrevue
Enseignantes, enseignants	26	25 heures 30 minutes
Directions	18	12 heures 30 minutes
CP	7	06 heures 30 minutes
TOTAL	**51**	**44 heures 31 minutes**

Quant au questionnaire en ligne envoyé aux enseignantes, enseignants qui relèvent des commissions scolaires et donc du MEES, nous avons enregistré un total de 40 participations complètes. Un nombre moins important de questionnaires a été partiellement rempli (*n* = 33), mais comme la participation est anonyme, il nous est impossible de savoir si plusieurs de ces questionnaires partiellement remplis proviennent de la même personne ou des mêmes personnes. Pour cette raison, ces 33 questionnaires partiellement remplis ont donc été rejetés, et nous ne considérons pour l'analyse que les 40 questionnaires complets. Il est par ailleurs possible que les questionnaires partiellement remplis aient été recommencés (sous une nouvelle participation) et complétés.

2.4 Ressources humaines déployées

Dans cette section, nous présentons un bref aperçu des ressources humaines qui ont été déployées dans la réalisation de la collecte de données (voir tableau 16). En effet, afin de mener toutes les entrevues de groupe, 39 animateurs et animatrices dans 24 langues (voir tableau 10, moins le français et l'anglais) ont été recrutés. Pour les entrevues individuelles avec les enseignantes, enseignants, les CP et les directions, ainsi que pour assurer la coordination des jours de collecte, nous avons pu compter sur 11 membres de l'équipe de recherche (les deux cochercheuses principales, deux chercheuses, la coordonnatrice et six assistantes et assistants de recherche). Finalement, pour la transcription des

Ne pas faire or er

entrevues (et la traduction dans le cas des groupes de discussion en Lx), 38 personnes ont été mobilisées. De ces 38 personnes, 15 sont des personnes qui ont également participé en tant qu'animatrice ou animateur, et 23 ont été embauchées uniquement pour la transcription/traduction.

Tableau 16. Ressources humaines déployées pour la collecte de données

Rôle	Nombre de personnes
Animateurs, animatrices groupe de discussion en Lx	39
Membre de l'équipe de recherche pour les entrevues individuelles	11
Transcriptrices et transcripteurs (et traduction au besoin)	38, dont 23 uniques

Les données présentées dans la Partie 2 permettent d'illustrer l'ampleur de cette collecte de données. À notre connaissance, une telle collecte auprès d'un nombre d'intervenantes, intervenants (élèves, corps enseignant, CP, direction) aussi important n'a jamais été réalisée au Québec pour la population des PIPSPA. L'analyse des verbatims, prévue aux mois d'avril et mai 2020, nous permettra d'en savoir davantage sur les besoins de chacune, chacun en vue de mettre sur pied des chantiers pour la recherche-action prévue à l'automne 2020. Cependant, la présente revue de littérature nous permet d'ores et déjà de dégager certaines pistes d'exploration pour le volet B, ce que nous présentons dans la prochaine section (Partie 3).

Ne pas faire cir er

Partie 3 : Pistes d'exploration pour le volet B (recherche-action)

Cette troisième et dernière partie fait la synthèse des pistes d'exploration présentées tout au long du rapport. Elle est divisée en deux sections : les pistes de réflexion que nous dégageons plus généralement pour les ministères impliqués dans ces travaux (3.1), puis les pistes d'approfondissement qui nous semblent spécifiquement importantes à prendre en compte pour la suite de notre projet de recherche-action (3.2).

3.1 Pistes de réflexion

Certaines pistes d'exploration constituent davantage des avenues de réflexion pour les autorités ministérielles que des orientations pour la suite des travaux de l'équipe de recherche, dans le cadre du mandat qui nous a été confié. Ces pistes de réflexion concernent la terminologie (3.1.1), les programmes (3.1.2) et l'offre de service (3.1.3).

3.1.1 Terminologie

Il nous semble primordial que les ministères se penchent sur les questions suivantes afin de prendre des décisions éclairées qui s'appuient sur des sources fiables :

- Serait-il possible d'avoir une terminologie unifiée, clairement définie et justifiée, dans l'ensemble des documents ministériels, afin de faire référence aux cours offerts et aux personnes qui suivent ces cours?
- Quelle terminologie devrait-on privilégier?

Ne pas faire cir er

La section 1.1 expose d'ailleurs toute la complexité de ces choix terminologiques, tant concernant les compétences à communiquer (ou non) par écrit que concernant les termes *francisation* et *franciser*.

3.1.2 Programmes

La recension des écrits nous indique qu'une combinaison de philosophies éducatives est possible dans la création d'un programme d'enseignement de langue seconde/étrangère pour personnes immigrantes, mais des choix doivent tout de même être faits pour éviter de s'éparpiller. Les programmes d'enseignement de la langue du milieu d'accueil doivent être flexibles et ils doivent être conçus en fonction des besoins des apprenantes, apprenants plutôt qu'en fonction des besoins des administrateurs, administratrices.

Nous retenons de nos lectures que les cadres de références et les programmes destinés aux PIPSPA sont difficilement comparables puisqu'ils entretiennent une relation hiérarchique et qu'ils poursuivent des objectifs qui leur sont propres. Il semble par ailleurs que les cadres de référence adoptent une présentation par compétence langagière (p. ex., production orale, niveaux 1 à 12). Quant aux programmes, ils sont présentés par niveau, dans lesquels on retrouve les quatre compétences langagières (p. ex., niveau 1 : compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite). Nous avons relevé que la plus grande différence entre les différents cadres de références et programmes est le niveau de détail, allant des descriptions générales de ce que l'apprenante, apprenant peut faire à l'enseignement de quelques phonèmes en particulier.

Les questions suivantes constituent, selon nous, les assises d'une réflexion qui doit se faire en amont de la création d'un éventuel programme-cadre destinées aux personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie :

Ne pas faire circuler

- Comment valoriser l'apprentissage de la langue du milieu d'accueil sans le présenter comme **unique** condition à la réussite de l'intégration?
- Comment définir les orientations du programme-cadre quant à l'enseignement de la langue et des marqueurs socioculturels du milieu d'accueil sans imposer d'agenda identitaire (voir section 1.1.2)?
- Quel est le niveau de détail que le Programme-cadre pour PIPSPA veut offrir?
- Comment créer un programme flexible (tant pour les enseignantes, enseignants que pour les apprenantes, apprenants), qui propose diverses avenues permettant le développement de la langue? Comment adapter le programme aux différents profils d'apprenantes, apprenants, à leurs besoins et à leurs défis?

3.1.3 Offre de service

En ce qui a trait à l'offre et à l'organisation des services, nous retenons principalement que le rythme d'enseignement est moins rapide avec les PIPSPA qu'avec les apprenantes, apprenants scolarisés. Également, un regroupement plus homogène des apprenantes, apprenants semble présenter des avantages. L'assiduité constitue aussi un enjeu à considérer.

Sur la base de ces différentes considérations, les questions suivantes nous semblent importantes :

- Comment adapter le rythme d'enseignement à la réalité des PIPSPA?
- Les différents niveaux proposés aux PIPSPA devraient être réalisés en combien d'heures de cours?
- Quelle approche de regroupement des apprenantes, apprenants est-il judicieux de privilégier (niveau, langue d'origine, forces concernant différentes compétences, profils de sortir, etc.)?
- Comment favoriser l'assiduité en classe?

Ne pas faire cir er

Les éléments présentés ci-haut constituent, selon nous, des réflexions nécessaires pour sous-tendre, de façon judicieuse, l'élaboration d'un éventuel programme-cadre.

3.2 Pistes d'approfondissement pour la suite de la recherche-action

Cette section présente les pistes d'approfondissement qui nous semblent spécifiquement importantes à prendre en compte pour la suite de notre projet de recherche-action, et qui pourront donc guider notre réflexion concernant les différents chantiers de travail que nous souhaitons mettre de l'avant à l'automne 2020. Ces pistes sont en lien avec les langues d'origine (3.2.1), les aspects cognitifs (3.2.2), les pratiques enseignantes (3.2.3), l'intégration sociale et les liens avec la communauté (3.2.4), la rétroaction et l'évaluation (3.2.5), le numérique (3.2.6), la différenciation (3.2.7), la formation des enseignantes, enseignants (3.2.8) et le matériel (3.2.9).

3.2.1 Langues d'origine

À la lecture des écrits scientifiques, nous constatons tout d'abord que la prise en compte des langues d'origine des élèves est un principe porteur dans le contexte de l'enseignement aux PIPSPA : la langue d'origine constitue une ressource sur laquelle s'appuyer, autant pour l'enseignement que pour l'apprentissage. Son utilisation comporte des bénéfices importants pour les apprenantes et apprenants. Nous avons aussi relevé que l'embauche d'assistants bilingues constitue une option à privilégier afin de favoriser l'apprentissage de la langue-cible.

Afin de lier ces constats à la poursuite de nos travaux, nous croyons qu'il est nécessaire de nous pencher sur les questions suivantes :

Ne pas faire or er

- Quels types de transferts peuvent s'effectuer entre la langue d'origine des apprenantes, apprenants et le français?
- Quelles approches d'enseignement et activités serait-il avisé de mettre en œuvre afin de prendre en compte la diversité linguistique présente en classe?
- Serait-il possible d'avoir recours à des « passeurs » (personnes relais) qui pourraient faire le lien entre la culture d'origine et la culture d'accueil, et ainsi aider les PIPSPA à mieux comprendre la société d'accueil?

3.2.2 Aspects cognitifs

Les écrits scientifiques nous informent de différences observées entre des personnes possédant des compétences peu développées en littératie et d'autres en ayant davantage relativement, notamment, à la mémoire, au traitement visuel et aux caractéristiques neuropsychologiques. Si la source de ces différences n'est pas toujours clairement identifiée (est-ce la littératie ou la scolarisation qui provoque ces différences?), reste que les PIPSPA dans les classes québécoises partagent sans doute, du moins partiellement, ces caractéristiques cognitives.

Si plupart des constats que nous avons faits au sujet des aspects cognitifs rejoignent d'autres préoccupations plus concrètes et seront donc traités dans les sections à venir (p.ex., la création du matériel qui doit tenir compte des constats relatifs au traitement visuel), certaines questions méritent néanmoins réflexion dans les travaux à venir :

- Devrait-on mettre en place des activités visant spécifiquement le développement de la mémoire des élèves? Si oui, comment?
- Serait-il pertinent d'approfondir la question des effets cognitifs de la littératie/scolarisation et d'en présenter un portrait dans la formation aux enseignantes, enseignants?

Ne pas faire cir er

3.2.3 Pratiques enseignantes

La section du rapport sur les pratiques enseignantes comporte plusieurs éléments qui suscitent au sein de l'équipe des questions et des réflexions, lesquelles nous guideront lors de la poursuite de nos travaux à l'automne. Nous avons d'abord pu constater, à la suite de nos lectures, que les croyances et conceptions des enseignantes, enseignants influencent leurs pratiques pédagogiques. De plus, ils doivent être conscients des particularités de leurs élèves et de leur perception de l'apprentissage. Il semble aussi important de rappeler que les besoins et les défis exprimés par les enseignantes, enseignants touchent autant l'intervention pédagogique que l'organisation scolaire.

Également, certains principes généraux semblent particulièrement porteurs pour l'enseignement auprès des PIPSPA, notamment 1) privilégier l'enseignement explicite (d'approches, de stratégies, etc.); et 2) miser sur la répétition du contenu et des tâches.

Les questions générales suivantes nous préoccupent particulièrement :

- Comment les enseignantes, enseignants québécois perçoivent-ils leurs élèves et se perçoivent-ils eux-mêmes dans leur travail?
- Comment les enseignantes, enseignants s'adaptent-ils aux caractéristiques de leurs élèves (notamment à ce qui touche les « comportements scolaires »)? Ont-ils besoin d'être davantage outillées pour mieux comprendre les particularités de leurs élèves?
- Quelles sont les approches d'enseignement privilégiées par les enseignantes, enseignants québécois?
- Quels sont les principaux besoins exprimés par les enseignantes, enseignants québécois relativement à leurs pratiques d'enseignement?
- Quelles sont les croyances et conceptions des enseignantes, enseignants québécois de leurs élèves? Est-ce que cela impacte leur enseignement? Comment pouvons-nous travailler à modifier/encourager ces conceptions, ou mettre en lumière leur impact?

Ne pas faire cir er

- Quelles stratégies d'apprentissage devraient être ciblées de façon prioritaire par les enseignantes, enseignants?

De plus, notre attention se porte vers les interactions à l'oral ainsi qu'en lecture et en écriture, et vers les liens entre le développement de ces différentes compétences chez les PIPSPA. À cet effet, nous retenons que les interventions orales occupent une place importante en contexte d'enseignement aux PIPSPA, et que les activités communicatives permettant des interactions entre apprenantes, apprenants sont à privilégier. En ce qui concerne les pratiques d'enseignement de lecture et de l'écriture, la littérature nous renseigne sur le fait qu'elles doivent être signifiantes, contextualisées, explicites et systématiques. En outre, il est important de prendre en compte la littératie orale des apprenantes, apprenants et de faire des liens avec les mots écrits.

À la lumière de ces informations, nous aimerions apporter des pistes de réponse aux questions suivantes :

- Quelle est la place à accorder à l'oral dans un programme pour PIPSPA?
- Comment favoriser le développement des compétences en interaction orale (sans passer par l'écrit) tout en permettant le développement des compétences en lecture et en écriture?
- Quelles stratégies d'apprentissage et modalités d'enseignement de la lecture et de l'écriture sont à privilégier prioritairement?
- Comment prendre en compte les forces des PIPSPA à l'oral et être en mesure de faire des liens pertinents entre leurs compétences à l'oral et leurs compétences en lecture et en écriture?
- Comment faire une large place au bagage des apprenantes, apprenants pour favoriser leur entrée dans la littératie?

Ne pas faire circuler

Également, la recension des écrits nous renseigne sur l'importance de la contextualisation des apprentissages afin de permettre aux apprenantes, apprenants d'être actifs, engagés et impliqués dans leur apprentissage de la langue. À ce sujet, les questions suivantes nous semblent particulièrement porteuses pour la suite de nos travaux :

- Comment la contextualisation des apprentissages peut-elle s'opérationnaliser afin d'offrir aux apprenantes, apprenants des opportunités d'utilisation authentique de la langue?
- Quelles modalités et activités d'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture privilégier afin de favoriser un apprentissage significatif et contextualisé, qui permettra aux apprenantes, apprenants d'utiliser la langue à l'extérieur de la classe?
- Est-ce que l'enseignement en salle de classe peut permettre aux élèves d'utiliser les stratégies utilisées par les apprenantes, apprenants en contextes informels, qui sont variées: participation passive, communication translinguistique, etc. ?
- Comment faire en sorte que les activités présentées en classe soient significatives et intéressantes pour les apprenantes, apprenants? Comment les outiller pour qu'ils puissent se débrouiller hors de la classe, avec leurs pratiques de littératie quotidiennes?

Enfin, l'état émotionnel des PIPSPA, dont les parcours de vie ont souvent été difficiles, a un impact important sur leur apprentissage en classe. Aussi, la question identitaire, au cœur du processus d'intégration vécue par les apprenantes, apprenants, mérite réflexion. Nos travaux à venir tenteront d'éclairer les questions suivantes :

- Quelles caractéristiques de l'environnement physique peut-on privilégier afin de mettre les apprenantes, apprenants en confiance?
- Quelles stratégies ou activités d'enseignement mettre en place pour faciliter l'instauration d'un climat de confiance en classe?

Ne pas faire cir er

- Comment intégrer ces réflexions identitaires à un cours pour les PIPSPA qui débutent leur apprentissage du français? Comment arriver à aborder une thématique aussi complexe avec des apprenants de niveau débutant?

Les pistes d'approfondissement présentées dans ce qui précède témoignent notamment de l'importance de créer des liens entre l'enseignement/apprentissage de la langue et le contexte d'intégration à une nouvelle société, qui est celui de PIPSPA. La section suivante traite plus précisément de cet aspect.

3.2.4 Intégration sociale – liens avec la communauté

La littérature consultée met l'accent sur le fait que l'intégration sociale, liée à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue de la société d'accueil, représente un défi de taille pour les PIPSPA; il est primordial de leur permettre d'apprendre et d'utiliser la langue pour s'intégrer le plus rapidement possible. Afin de favoriser l'intégration sociale des apprenantes, apprenants, les cours de langue doivent donc être pensés afin de créer des interactions sociales avec les personnes du pays d'accueil. Les projets et les cours qui prennent en considération les besoins concrets des apprenantes, apprenants dans la société (p. ex., communiquer avec l'école de l'enfant) semblent porteurs : il est ainsi nécessaire de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement signifiantes et contextualisées pour les PIPSPA afin que ces personnes développent des compétences qu'elles pourront réinvestir, de façon autonome, dans leur vie quotidienne.

Devant ces différents constats, nous souhaitons être en mesure de répondre aux questions qui suivent :

- Comment intégrer de façon judicieuse la compétence ciblant l'intégration à la nouvelle société aux compétences langagières (compréhension et production orales, compréhension et production écrites)?

Ne pas faire circuler

- Comment faire en sorte que les cours constituent un levier permettant aux PIPSPA d'utiliser la langue au quotidien et de créer des liens avec les locuteurs du français?

- Serait-il possible d'avoir recours à des « passeurs » (personnes relais) qui pourraient faire le lien entre la culture d'origine et la culture d'accueil, et ainsi aider les PIPSPA à mieux comprendre la société d'accueil?

3.2.5 Rétroaction et évaluation

De nos lectures, nous retenons principalement que la rétroaction corrective explicite est à privilégier avec les PIPSPA et que le portfolio constitue un outil d'apprentissage et d'évaluation prometteur (et ce encore davantage pour les personnes étrangères aux apprentissages scolaires).

Nous souhaitons donc explorer les questions suivantes :

- Comment tenir compte de la perception des élèves au sujet de la réussite, considérant que la perception de la réussite des élèves peut différer de celle promue par le milieu scolaire?

- Compte tenu 1) que les tests cliniques ou les évaluations désavantagent souvent les PIPSPA et peuvent offrir des résultats erronés; et 2) que les tests reflétant la vie quotidienne sont davantage adaptés aux PIPSPA, comment les évaluer en évitant le plus de biais possible?

- Comment est-il possible d'intégrer le portfolio dans l'enseignement auprès des PIPSPA?

- Le portfolio est proposé pour gérer l'hétérogénéité des groupes alpha (hétérogénéité des intérêts, des besoins, des capacités et des compétences langagières). Faudrait-il proposer d'autres avenues pour atteindre ce même objectif?

Ne pas faire circuler

3.2.6 Numérique

Peu de travaux faisant état de l'utilisation du numérique par les PIPSPA ont été publiés. Ceux que nous avons consultés montrent cependant que les personnes immigrantes (réfugiées ou autre) sont souvent déjà familières avec l'utilisation du téléphone cellulaire, dans une diversité d'usages. Nous souhaitons, dans la poursuite de nos travaux, continuer à explorer l'utilisation du numérique tant du point de vue des PIPSPA que de leurs enseignantes, enseignants, en approfondissant les questions suivantes :

- Quels usages les PIPSPA font-elles du numérique en lien ou non avec l'apprentissage de la langue?
- Comment travailler sur support numérique en tenant compte des croyances et des préférences des élèves (p. ex., vraie écriture = support papier)?
- Comment le numérique est-il utilisé en classe, par les enseignantes, enseignants et par les élèves?
- Comment établir, à l'aide du numérique, des continuités entre les apprentissages faits en classe et les apprentissages à l'extérieur de la classe?

3.2.7 Différenciation

Dans la littérature scientifique consultée, la question de l'hétérogénéité des apprenantes, apprenants et des groupes est omniprésente et représente un défi important pour les enseignantes, enseignants. Les différences entre les élèves se situent à différents niveaux : genre, âge, objectifs d'apprentissage, culture (orale/écrite) d'origine, compétences langagières (à l'oral et à l'écrit) dans la langue cible et dans les langues d'origine, etc. De façon générale, nous tenterons, dans les travaux à venir, d'approfondir la réflexion au sujet de la question suivante :

Ne pas faire cir el

- Quelles modalités d'enseignement est-il possible de mettre en place pour répondre au défi de l'hétérogénéité des classes d'apprenantes, apprenants?

De façon plus spécifique, nous souhaitons réfléchir aux questions suivantes :

- Comment les enseignantes, enseignants, tiennent-ils compte des caractéristiques des élèves provenant de cultures orales?

- Comment est-il possible, concrètement, d'adapter les méthodes d'enseignement et les activités à la réalité de femmes PIPSPA? Est-il possible et souhaitable de faire de la différenciation pédagogique en fonction du genre des apprenantes, apprenants?

- Comment prendre en compte le facteur de l'âge en classe? Comment faire pour que l'enseignement permette aux apprenantes, apprenants plus âgés de progresser dans leur apprentissage du français?

- Comment arriver à cerner les objectifs d'apprentissage des apprenantes, apprenants? Une entrevue pré-formation menée dans la langue d'origine permettrait-elle d'obtenir davantage d'informations sur le sujet?

- Comment favoriser, chez les apprenantes, apprenants, la réflexion concernant leurs objectifs d'apprentissage, et ce en fonction du développement de leurs compétences langagières?

- Comment faire le lien entre les aspirations professionnelles des apprenantes, apprenants et les opportunités d'emploi offertes dans la société d'accueil?

Ne pas faire circuler

3.2.8 Formation des enseignantes, enseignants

Dans l'ensemble des études dont nous avons pris connaissance, les enseignantes, enseignants ont exprimé des besoins criants de formation. Dans les formations offertes que nous avons consultées, qui se présentent sous différentes formes (en ligne, dans les milieux éducatifs, dans les universités et centres de formation continue), des thèmes semblent universels (p.ex., besoins psychosociaux des élèves, techniques d'enseignement pour les PIPSPA,

enseignement de la lecture et de l'écriture). Ainsi, nous souhaitons approfondir les questions suivantes :

- Quelle est la formation des enseignantes, enseignants du Québec dans les classes de PIPSPA? Les besoins recensés dans la recherche sont-ils également exprimés par le personnel enseignant du Québec?

- Y a-t-il des pistes de formation qu'il faudrait privilégier? Sous quelle modalité (en ligne? en présentiel dans les centres de formation)?

3.2.9 Matériel

Dans la littérature scientifique consultée, les enseignantes, enseignants déplorent de façon quasi unanime le manque de ressources disponibles et adaptées aux PIPSPA. Le matériel utilisé en classe est très varié, et souvent produit par les enseignantes, enseignants eux-mêmes. Dans le matériel consulté, le niveau et les objectifs sont rarement présentés, et la progression des apprentissages varie grandement, cette dernière étant parfois thématique, parfois organisée par éléments langagiers, et parfois absente. Aussi, l'utilisation des TIC est plutôt rare. Mentionnons également que le matériel qui présente des contenus issus de la vie des apprenantes, apprenants, ainsi que les documents authentiques, sont à privilégier.

Deux grandes questions se posent, une première touchant les pratiques des enseignantes, enseignants québécois, et une seconde concernant les recommandations à suivre dans la création de matériel. Ces questions soulèvent de nombreuses sous-questions que nous souhaitons explorer dans la suite de nos travaux :

Qu'est-ce qui est utilisé, et comment?

- Quelles sont les principales caractéristiques des ressources utilisées par les enseignantes, enseignants?

Ne pas faire cir er

- Les enseignantes, enseignants privilégient quel type de progression, dans leur choix de matériel? Comment cette progression est-elle arrimée aux objectifs et au contenu des cours qu'ils enseignent?

- Qu'est-ce qui motive les enseignantes, enseignants à créer du matériel 'maison'? En quoi ce matériel est-il plus pertinent/efficace pour l'atteinte des objectifs d'enseignement/apprentissage?

- Comment le matériel didactique est-il utilisé dans les classes?

Qu'est-ce qui devrait être utilisé, et comment?

- Comment faire le lien entre les niveaux et les objectifs des matériels didactiques et ce qui est susceptible d'être proposé concernant les différents niveaux et objectifs dans un éventuel programme-cadre?

- Comment adapter le matériel pédagogique pour qu'il réponde aux caractéristiques des apprenantes, apprenants, notamment à ce que nous savons au sujet du traitement visuel [difficulté d'interprétation des symboles et des images en 2D, etc.]?

- Quelles ressources didactiques seraient à développer, en priorité, pour répondre aux besoins des PIPSPA au Québec?

- Quelles ressources didactiques, quels ouvrages (livres, textes) peuvent être mis à profit de façon judicieuse pour ces apprenantes, apprenants, dans le contexte québécois?

- Comment faire un usage judicieux des documents authentiques auprès de PIPSPA? Est-il possible de 'didactiser' ces documents pour les rendre plus accessibles pour les apprenantes, apprenants?

- Comment peut-on créer et utiliser du matériel qui permette d'outiller les PIPSPA dans leur utilisation de la langue au quotidien?

Ne pas faire circuler

Références

Abadzi, H. (2012). Can adults become fluent readers in newly learned scripts? *Education Research International*. doi:10.1155/2012/710785

Aberdeen, T. et Johnson, E. (2015). Determining What LESLLA Learners Want to Do in Class: A Principled Approach to Needs Assessment. 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.

The American Council on the Teaching of Foreign Languages. (n. d.). *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements. Progress Indicators for Language Learners*. Alexandria, VA : The American Council on the Teaching of Foreign Languages.

The American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2015). ACTFL Performance Descriptors for Language Learners. Alexandria, VA : The American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Adami, H. (2008). *Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Adamuti-Trache, M., Anisef, P. et Sweet, R. (2018). Differences in language proficiency and learning strategies among immigrant women to Canada. *Journal of Language, Identity et Education, 17*(1), 16-33.

Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). Site du groupement d'intérêt public français : http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions

Ahmed, M. (2011). Defining and measuring literacy: Facing the reality. *International Review of Education*, *57*(1), 179-197.

Altherr Flores, J. A. (2017). Social semiotics and multimodal assessment of L2 adult emergent readers from refugee backgrounds. Dans M. Sosiñski (dir.), *Literacy Education and Second Language Learning by Adults: Research, Policy and Practice* (p. 9-31). Grenade, Espagne : Editorial Universidad de Granada.

Ne pas faire cir er

Altherr Flores, J. A. (2018). Decoding citizenship in USNIS naturalization materials: A critical social semiotic analysis. *Critical Multilingualism Studies, 6*(1), 22–50.

American Library Association (2011). *Every Child Ready to Read*. Chicago, IL: American Library Association. http://everychildreadytoread.org

Amireault, V. (2016). L'étranger en apprentissage du français langue seconde : soi ou l'autre ? Dans A. C. Santos et J. Domingues de Almeida (dir.), *Variations sur l'étranger* (p. 300-322). Porto, Portugal : Universidade do Porto.

Amoruso, M. et D'Agostino, M. (2017). Teenage and adult migrants with low to very low education levels: learners profiles and proficiency assessment tools. Dans J. –C. Beacco, H. –J. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 345-350). Berlin/Boston : De Gruyter.

Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R. et Tsioli, S. (2017). Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. Dans J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 181-186). Berlin/Boston : De Gruyter

Anspear et City of London Delivery Innovation Team et Bone Wlls Urbecon Ltd. (2010). *Mobile Phone Based Learning: English for Speakers of Other Languages, Project Evaluation*. Londres, R-U: Local Government Improvement and Development.

Ardila, A., Bertolucci, P. H., Braga, L. W., Castro-Caldas, A., Judd, T., Kosmidis, M H, . . . Rosselli, M. (2010). Illiteracy: the neuropsychology of cognition without reading. *Archives of Clinical Neuropsychology, 25*(8), 689-712.

Ardila, A. et Moreno, S. (2001). Neuropsychological test performance in Aruaco Indians: An exploratory study. *Journal of the International Neuropsychological Society, 7*(4), 510-515.

Asfaha, Y. (2015). English for adults in Eritrea: Perspectives and practices in second language textbook preparation, Dans I. van de Craats, J. Kurvers et R. van Hout (dir.), *Adult literacy, second language and cognition* (p. 187-198). Nijmegen, Pay-Bas : Centre for Language Studies.

Ne pas faire ci

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/lns.v22i1.4176

Bachman, L. F. et Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford, R-U : Oxford University Press.

Bagna, C., Cosenza, L. et Salvati, L. (2017). New challenges for learning, teaching and assessment with low-educated and illiterate immigrants: The case of L2 Italian. Dans J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 411-417). Berlin/Boston : De Gruyter

Bara, F. et Gentaz, E. (2011). Haptics in teaching handwriting: The role of perceptual and visuo-motor skills. *Human Movement Science*, *30*(4), 745-759.

Barthe, M. et Chovelon, B. (2004). *Je lis, j'écris le français. Méthode d'alphabétisation pour adultes* [Cahier d'activité]. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble. Matériel pédagogique

Baugnet, L. (1998). *L'identité sociale*. Paris, France : Dunod.

Beaulieu, S. (2017). *Recueil d'activités de communication orale. Enseignement aux adultes, alpha-francisation* [Cahier d'activités]. Québec, QC : Université Laval. Récupéré de http://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/etudes/Recueil_2017_S.B..pdf

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

Benoit-Abdelkader, O. et Thiébaut, A. (2005). *Savoir-lire au quotidien. Apprentissage de la lecture et de l'écriture en français* [Cahier d'exercices]. Paris, France : Hachette.

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.

Ne pas faire cir er

Bigelow, M., delMas, R., Hansen, K, et Tarone, E. (2006). Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *TESOL Quarterly*, *40*(4), 665-689.

Bigelow, M. et King, K. (2015). Peer interaction while learning to read in a new language. Dans I. Van de Craats, J. Kurvers et R. Van Hout (dir.), *Adult literacy, Second Language and Cognition* (p. 33-52). Nijmegen, Pays-Bas : Centre for Language Studies.

Bigelow, M. et Tarone, E. (2004). The role of literacy level in second language acquisition: Doesn't who we study determine what we know? *TESOL Quarterly*, *38*(4), 689-700.

Bigelow, M. et Vinogradov, P. (2011). Teaching adult second language learners who are emergent readers. *Annual Review of Applied Linguistics*, *31*, 120-136.

Bigelow, M. et Watson, J. (2013). Literacy, and orality in L2 learning. Dans S. M. Grass et A. Mackey (dir.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (p. 461-475). New York, NY: Routledge.

Bissonet, M., Côté, P. et Thomas, A. (1997). *Attention. Techniques et stratégies d'enseignement de l'interaction orale adaptées à une clientèle peu scolarisée* [Collection de matériel didactique]. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

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

Boisvert, G. (2012) *Réal découvre Montréal: programme de formation de base commune pour adulte* [Collection de matériel didactique]. Montréal, QC : Commission scolaire de Montréal.

Borri, A., Minus, F., Rocca, L. et Sola, C. (2014). *Italien L2 en contextes migratoires. Syllabus et descripteurs de l'alphabétisation jusqu'au niveau A1*. Turin, Italie : Loescher Éditions.

Bouchard, C. (1989). Une obsession nationale : l'anglicisme. *Recherches sociographiques, 30*(1), 67-90.

Bouchard, C. (1998). *La langue et le nombril. Histoire d'une obsession québécoise*. Saint-Laurent, QC : Fides.

Ne pas faire circuler

Brucki, S. M. D. et Nitrini, R. (2008). Cancellation task in very low educated people. *Archives of Clinical Neuropsychology, 23*(2), 139-147.

Burns, A. et Roberts, C. (2010). Migration and adult language learning: Global flows and local transpositions. *TESOL Quarterly*, *44(*3), 409-419.

Burns, A. et de Silva Joyce, H. (2007). Adult ESL programs in Australia. *Prospect, 22*(3), 5-17.

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

Bynner, J., et Parsons, S. (1998). *Use it or lose It? The Impact of Time out of Work on Literacy and Numeracy Skills* (1859900852). London, R-U : Basic Skills Agency.

Cabrera Montesdeoca, C. D. (2012). *La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos* (mémoire de maîtrise). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Récupéré de http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8a4c0f7f-2703-4fea-9f9e-e53de3c6c2c9/2013-bv-14-02carmen-delia-cabrera-pdf.pdf

Cajolet-Laganière, H., Martel, P. et Mason, C.-É. (2013). *Usito*. *Dictionnaire général de la langue française en ligne*. Sherbrooke, QC : Delisme. http://www.usito.com/

Calinon, A.-S. (2013). L'"intégration linguistique" en question. *Langage et société, 144*(2), 27-40.

Calinon, A.-S. (2015). Légitimité interne des politiques linguistiques au Québec : le regard des immigrants récents. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, *5*, 122–142. https://doi.org/10.7202/1029110a

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.

Ne pas faire cir

Cavet, C. (2002). Y a-t-il aujourd'hui une définition de l'illettrisme qui s'impose à tous? *Économie et humanisme*, 12-13.

Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens. (2011). *Niveaux de compétence linguistique canadiens. Français langue seconde pour adultes* (3e édition). Ottawa, Canada : Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration.

Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens. (2017a). *Niveaux de compétence linguistique canadiens : FLS pour adultes moins alphabétisés (AMA).* Ottawa, Canada : Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration.

Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens. (2017b). *NCLC : FLS pour AMA. Trousse de soutien*. Ottawa, Canada : Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration.

Centre des Niveaux de compétence linguistique canadien. (2017c). *Ressources pour l'alphabétisation* [Collection de matériel didactique]. Récupéré de https://www.language.ca/ressourcesexpertise/pour-lalphabetisation/#1524678386266-d7338eda-237a

Centre Louis-Jolliet. (2019). *Alpha-francisation. Domaines généraux de formation (DGF). Version provisoire*. Québec, QC : Commission scolaire de La Capitale.

Cheffy, I. (2011). Implications of local literacy practices for literacy programmes in a multilingual community in Northern Cameroon. *Compare, 41*(2), 247-260.

Choi, J. et Ziegler, G. (2015). Literacy education for low-educated second language learning adults in multilingual contexts: The case of Luxembourg. *Multilingual Education*, *5*(4). DOI: 10.1186/s13616-015-0024-7

Chrétien Guillemette, K. (2007). *Les stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde des immigrants allophones adultes* (Mémoire de maitrise). Université du Québec à Montréal.

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.

Ne pas faire cir er

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

Collin, S. (2017). Immigrants 2.0. Les technologies au service des familles issues de l'immigration récente. *Éducation Canada*.

Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Facilitating Linguistic Integration of Immigrants: An Overview of ICT Tools. *Issues in Informing Science and Information Technology*, *9*, 243-251.

Collin, S., Calonne, O., Lemieux, M.-M. et H. Michaud, A. (2018). *Évaluation de l'initiative Ordinateurs pour l'excellence Canada – Computers for Success Canada, volet #BienvenueAuxRéfugiés - #WelcomeRefugees*. Rapport non publié présenté au directeur général d'Ordinateurs pour l'excellence Canada – Computers for Success Canada.

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.

Comings, J. P. (1995). Literacy skill retention in adult students in developing countries. *International Journal of Educational Development, 15*(1), 37-45.

Commission scolaire de Montréal. (2015). *Francisation-Alpha. Programme Guide*. Montréal, QC : Services éducatifs, Commission scolaire de Montréal.

Condelli, L. (2004). *Effective instruction for adult ESL literacy students: findings from the* What works *study*.

Condelli, L., Wrigley, H. S. et Yoon, K. (2002). *What Works Study for Adult ESL Literacy Students. Study Summary*. San Mateo CA : Aguirre International. Washington DC: American Institutes for Research.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR).* Paris, France: Éditions Didier.

Conseil de l'Europe. (2017). *La boite à outils du Conseil de l'Europe pour l'accompagnement linguistique des réfugiés adultes*.

Ne pas faire circuler

https://www.coe.int/fr/web/education/-/council-of-europe-toolkit-for-language-support-for-adult-refugees

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de reference pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris, France: Éditions Didier.

Courbon, B. et Paquet-Gauthier, M. (2014). Faux amis / vrais ennemis : réutilisations de la notion d'anglicisme dans le discours métalinguistique au Québec. *Le discours et la langue*, *6.1*, 143-173.

Couture, H. (2019). *Historique de l'offre de service en matière d'alphabétisation et de francisation des personnes immigrantes et réfugiées au Québec*. Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 32 p.

Cowling, D. (2007). Henri Estienne pourfendeur de l'emprunt linguistique franco-italien. *Le Moyen Français, 60*(1), 165-173.

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.

Craats, I. van de, Kurvers, J. et Young-Scholten, M. (2006). Research on low-educated second language and literacy acquisition. Dans I. van de Craats, J. Kurvers, et M. Young-Scholten (Dir.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition : Proceedings of the Inaugural Symposium Tilburg 2005* (pp. 7-23). Utrecht, Pays-Bas : LOT.

Cronen, S., Silver-Pacuilla, H. et Condelli, L. (2005). *Conducting Large-Scale Research in adult ESL: Challenges and Approaches for the Explicit Literacy Impact Study*. American Institutes for Research.

Ne pas faire cir er

Cucchiarini, C., Dawidowicz, M., Filimban, E., Tammelin-Laine, T., Craats, I. van de et Strik, H. (2015). The Digital Literacy Instructor: Developing Automatic Speech Recognition and Selecting Learning Material for Opaque and Transparent Orthographies. Dans I. van de Craats, J. Kurvers et R. van Hout (dir.), *Adult literacy, second language and cognition* (p. 252-278). Nijmegen, Pays-Bas: Centre for Language Studies.

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.

Dansilio, S. et Charamelo, A. (2005). Constructional functions and figure copying in illiterates or low-schooled Hispanics. *Archives of Clinical Neuropsychology, 20*(8), 1105-1112.

da Silva, H. S. et Yassuda, M. S. (2009). Memory training for older adults with low education: Mental images versus categorization. *Educational Gerontology*, *35*(10), 890-905.

Davidson, R. K. et Strucker, J. (2002). Patterns of word-recognition errors among adult basic education native and nonnative speakers of English. *Scientific Studies of Reading*, *6*(3), 299-316.

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

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., Smathers, W. et Tang, L. F. (2009). *Meeting the Needs of students with Limited or Interrupted Schooling: A guide for Educators*. Michigan ELT.

Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J. et Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: Behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience*, *16*(4), 234-244.

Ne pas faire cir er

Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes Filho, G., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J. et Cohen, L. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science, 330*(6009), 1359-1364.

Deschouwer, K. (2009). La dynamique fédérale en Belgique. Dans B. Fournier et M. Reuchamps (dir.) *Le fédéralisme en Belgique et au Canada : comparaison sociopolitique* (p. 65-72). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.fourn.2009.01.

Dion, K. (n. d.) *Francisation-alpha – Programme-maison. Arrimage du Programme-guide de la CSDM et du programme FIPA du MIDI*. Trois-Rivières, Québec : Centre d'éducation des adultes Chemin-du-Roy.

Dowse, R., Ramela, T., Barford, K.-L. et Browne, S. (2011). Developing visual images for communicating information about antiretroviral side effects to a low-literate population. *African Journal of AIDS Research, 9*(3), 213-224. doi: 10.2989/16085906.2010.530172

Drijkoningen, J. (2015) Migrant parents and their views on language and parental involment: 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

Duranti, A. et Ochs, E. (1986). Literacy instruction in a Samoan village. *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives, 21*, 213-232.

Elson, A et Krygowski, N. (2012). Low-level learners: Prioritizing teaching topics. Dans P. Vinogradov et M. Bigelow (dir.), *Low-educated adult second language and literacy Acquisition (LESLLA): Proceedings of the 7th symposium* (p. 183-202). Minneapolis, MN : University of Minnesota Printing Services.

Escougier, D., Marhic, P. et Talbot, É. (2013). *Ensemble, cours de français pour migrants. A1.1.* [Cahier d'activité]. Paris, France : CLE international.

Ne pas faire circuler

Farrelly, R. (2013). Converging perspectives in the LESLLA context. *Dans T. Tammelin-Laine, L. Neiminen et M. Martin* (dir.)*, Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 8th symposium* (p. 25-45). Jyväskylä, Finlande : University Printing House.

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.

Faux, N. (2006). Preparing teachers to help low-literacy adult ESOL Learners, 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. 135-142). Utrecht, Pays-Bas : LOT.

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.

Fernandez, B. (2005). *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts*. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2006/ED/EFA/MRT/PI/31.

Ferretti, J. (2016). *Les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants*. Montréal, QC : Institut de recherche en économie contemporaine.

Fines, S., Soupios-David, H. et Duvernoy, A. (2018). *Rapport national – NIEM. L'intégration des bénéficiaires d'une protection internationale en France*. France terre d'asile. NIEM National Report. En ligne : http://www.infomie.net/IMG/pdf/france_national_report_2018_-_rapport_national_-_niem_l___int__gration_des_b__n__ficiaires_d___une_protection_internationale_en_france.pdf

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

Ne pas faire circuler

Fracasso, L. E., Bangs, K. et Binder, K. S. (2016). The contributions of phonological and morphological awareness to literacy skills in the adult basic education population. *Journal of Learning Disabilities*, *49*(2), 140-151.

Francard, M. (1995). Nef des Fous ou radeau de la Méduse? Les conflits linguistiques en Belgique. *Linx, 33*, 31-46. doi: https://doi.org/10.3406/linx.1995.1390

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

Fugazzi, B. (1996). *J'apprends le français* [Collection de matériels didactiques]. Matériel

Gagnon, C. et J. Dion. (2018). *La francisation et l'intégration professionnelle des personnes immigrantes.* Québec, QC : Conseil supérieur de la langue française.

Ganuza, N. et Hedman, C. (2019) The Impact of Mother Tongue Instruction on the Development of Biliteracy: Evidence from Somali–Swedish Bilinguals. *Applied linguistics 40(1),* 108-131.

Geudens, A. (2006). Phonological awareness and learning to read a first language: controversies and new perspectives. 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. 25-43). Utrecht, Pays-Bas : LOT.

Gilles, M.-C. (1985). *L'écrit dans la vie courante de l'immigrant (cahier d'exercices)* [Cahier d'activités]. Montréal, QC : Gouvernement du Québec. Matériel

Gilles, M-C. et Lepine, L. (1987). *Tu viens d'où?* [Collection de matériel didactique]. Québec, QC : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. Matériel pédagogique

Gonzalves, L. M. (2012). "We want to depend on us": Yemeni women name success. Dans P. Vinogradov et M. Bigelow (dir.), *Low-educated adult second language and literacy Acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 7th symposium* (p. 92-109). Minneapolis, MN : University of Minnesota Printing Services.

Ne pas faire cir er

Gout, M. (2017). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des nouveaux arrivants. Dans J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 187-193). Berlin/Boston : De Gruyter

Gravel, D. (2012). *Initiation fondamentale à l'alphabétisation pour adultes allophones* [Collection de matériel didactique]. Montréal, QC : Guérin. Matériel

Grin, F. et Fürst, G. (2017). Quels sont les facteurs qui renforcent l'exigence d'apprentissage par les migrants de la langue du pays d'accueil? Dans J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 67-73). 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.

Herman, J., Gilbert Cote, N., Reilly, L. et Binder, K. S. (2013). Literacy skill differences between adult native english and native spanish speakers. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, *2*(3), 147-163.

Hiegel, H. (1985). La Germanisation et la Nazification de la vie culturelle du département de la Moselle sous l'occupation allemande de 1940 à 1944 (2e partie). *Mémoires de l'Académie nationale de Metz*, 84-96.

Huettig, F. (2015). Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language. Dans I. van de Craats, J. Kurvers et R. van Hout (dir.), *Adult literacy, second language and cognition* (p. 115-127). Nijmegen, Pays-Bas : Centre for Language Studies.

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.

Ilmberger, F. et Robinson, A. (dir.). (2002). *Globalisation*. SPELL n° 15. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

Ne pas faire circ

Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXIe siècle*. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). En ligne : https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.pdf

Isserlis, J. (2010). Trauma and Learning: What do we know, what can we learn? 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.

Keller, P. N. (2017). *The pedagogical implications of orality on refugee ESL students. Dialogues*, *1*(1), 1-12.

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.

Koch, P. et Oesterreicher, W. (2001). Gesprochene Sprache und geschriebene Spache / Langage parlé et langage écrit. Dans G. Holtus, M. Metzeltin et C. Schmitt (dir.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*(Vol I/2: Méthodologie, p. 584-627). Berlin, Allemagne: De Gruyter.

Kolinsky, R., Verhaeghe, A., Fernandes, T., Mengarda, E. J., Grimm-Cabral, L. et Morais, J. (2011). Enantiomorphy through the lokking glass: literacy effects on mirror-image discrimination. *Journal of Experimental Psychology: General*, *140*(2), 210-238.

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

Ne pas faire cir

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. (2007). Development of word recognition skills of adult L2 beginning readers. Dans N. Faux (dir.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA) research, policy and practice: Proceedings of the second annual forum* (pp. 23-43). Richmond, VA: The literacy Institute at Virginia Commonwealth University.

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 Dalderop, K. (2015). Learning apart together : Student profiles in adult literacy classes in the Netherlands. Dans M. G. Santos et A. Whiteside (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA): Proceedings of the 9thsymposium* (p. 50-72). San Francisco, CA : Lulu Publishing Services.

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.

Kurvers, J. et Craats, I. van de. (2007) Memory, second language reading, and lexicon: A comparison between successful and less successful adults and children. Dans N. Faux (dir.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA) research, policy, and practice: Proceedings of the second annual forum* (p. 65-80). Richmond, VA : The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University.

Ne pas faire circuler

Laferrière, M. (1983). L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec : de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État, *Sociologie et sociétés*, *15*(2),117-132.

Lahire, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme*. Paris, France : La Découverte.

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.

Lalileche, N. (2017). Concevoir un parcours de formation pour développer la compétence écrite chez les apprenants peu ou non scolarisés. *Synergies France* (11), 91-101.

Lamonde, Y. (2004). Américanité et américanisation. Essai de mise au point. *Globe, 7*(2), 21-29. doi: https://doi.org/10.7202/1000859ar

Laymon, L. (2015). Extensive Reading in Low-Level ESL: Can It Be Done? Dans M. G. Santos et A. Whiteside (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 9th symposium* (p. 112-128). San Francisco, CA : Lulu Publishing Services

Leclercq, V. (2003). Formation de base des adultes : quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement? L'exemple de quatre pays francophones. *Lidil*, *27*, 145-160.

Leclercq, V. (2014). La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes: référence explicite ou influence diffuse? *Spirale-Revue de recherches en éducation, 53*(1), 99-109.

Lenz, P., Andrey, S. et Lindt-Bangerter, B. (2009). *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants*. Berne, Suisse: Office fédéral des migrations ODM.

Lenz, P. et Barras, M. (2017). Does teaching chunks and fluency make a difference in migrants' language learning?: Results of an intervention study in intensive German courses for adult migrants. Dans J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little et P. Talgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 195-200). Berlin/Boston : De Gruyter.

Ne pas faire or er

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

Lire et écrire. (2019). *Lire et écrire. Pour le droit de tous à l'alphabétisation*. Récupéré de http://www.lire-et-ecrire.be Matériel

Lits, M. (2008). La Belgique ou l'illusion de la cohabitation. *Hermès, La Revue*, *51*(2), 167-170. URL : https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2008-2-page-167.htm

Loureiro, C. d. S., Braga, L. W., Souza, L. d. N., Filho, G. N., Queiroz, E. et Dellatolas, G. (2004). Degree of Illiteracy and Phonlogical and Metaphonological Skills in Unschooled Adults. *Brain and Language, 89*(3), 499-502. doi:10.1016/j.bandl.2003.12.008

Lovejoy, G. (2001). But I Did Such Good Exposition. *Journal of the Evangelical Homiletics Society, 1*(1).

Lovejoy, G. (2012). The extent of orality. *Orality Journal, 1*(1), 11-39.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development, its cultural and social foundations*. Cambridge, Massachusetts et London : Harvard University Press.

Macnevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, *35*(3), 48-63

Maffia, M. et De Meo, A. (2015). Literacy and prosody: The case of low-literate senegalese learner of L2 Italian, Dans I. van de Craats, J. Kurvers et R. van Hout (dir.), *Adult literacy, second language and cognition* (p. 129-147). Nijmegen, Pays-Bas : Centre for Language Studies.

Marcastel, M. et Vermurie, V. (2016). *Au boulot !* [Collection de matériel didactique]. Paris, France.

Marrapodi, J. (2013). What doesn't work for the lowest level literacy learners and why? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, *7*(1), 7–23.

Ne pas faire cir er

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.

Mercadier, G. et Vermurie, V. (2018). *Le français pour adultes* [Collection de matériel didactique]. Paris, France : Le Planquet.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Actes du Séminaire sur l'alphabétisation tenu à l'occasion du Forum interactif pancanadien sur la littératie et l'alphabétisation*. Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire. En ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/actes-du-seminaire-sur-lalphabetisation-tenu-a-loccasion-du-forum-interactif-pancanadien-sur-la-li/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). Programme d'études francisation. Domaine des langues. Formation générale des adultes. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. (1990). *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Montréal, QC : Gouvernement du Québec.
https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO_batir_ensemble_MIDI.pdf.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2011a). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Montréal, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2011b). *Échelle Québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Montréal, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de L'Inclusion. (2015). *Ensemble, nous sommes le Québec. Politique québécoise en matière d'immigration, de*

Ne pas faire cir er

participation et d'inclusion. Montréal, Québec : Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO_ensemble_quebec_MIDI.pdf.

Ministère des Relations avec les Citoyens et l'Immigration. (1998). *Programme d'intégration sociolinguistique pour les populations immigrantes peu alphabétisées ou scolarisées*. Montréal, Québec : Gouvernement du Québec

Minuz, F. et Borri, A. (2017). Literacy and language teaching: tools, implementation and impact. Dans J. -C. Beacco, H. - J. Krumm, D. Little, P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 357-363). Berlin/Boston : De Gruyter.

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

Moore, L. C. (1999). Language socialization research and French language education in Africa: A Cameroonian case study. *Canadian Modern language review*, *56*(2), 329-350.

Naeb, R. et Young-Scholten, M. (2017). International training of teachers of low-educated adult migrants. Dans J. -C. Beacco, H. - J. Krumm, D. Little, P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 419-424). Berlin/Boston : De Gruyter.

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.

OCDE (2000). La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. Paris, France : Éditions OCDE. En ligne : https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf .

Ne pas faire circuler

OCDE (2014). *L'évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*. Paris, France : Éditions OCDE. http://dx.doi.org/10.1787/9789264204126-fr

Ollerhead, S. (2010). Teacher agency and policy response in the adult ESL literacy classroom. *TESOL Quarterly, 44*(3), 606-618

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

Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal, 102,* 23-38.

Oxford English Dictionary. (2011). 3eédition en ligne uniquement disponible par abonnement.

Park, S. H. (2014). Teacher repair in a second language class for low-literateadults. *Linguistics and Education, 29*, 1-14. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.007

Pegado, F., Nakamura, K. et Hannagan, T. (2014). How does literacy break mirror invariance in the visual system? *Frontiers in psychology*, *5*,

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

Perry, K. (2013). Becoming qualified to teach low-literate refugees: A case study of One Volunteer Instructor. *Community Literacy Journal, 7*(2), 21-38.

Perry, K. et Hart, S. (2012). "I'm just kind of winging it". Preparing and supporting educators of adult refugee leaners. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 56*(2), 110-122.

Perry, K. H. et Homan, A. (2015). "What I feel in my heart": Literacy practices of and for the self among adults with limited or no schooling. *Journal of Literacy Research, 46*(4), 422-454. doi:10.1177/1086296x14568839

Ne pas faire circuler

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.

Piccardo, E. et Hunter, D. (2017). Settlement, integration and language learning: possible synergies. A task-based, community-focused program from the Region of Durham (Ontario, Canada). Dans J. -C. Beacco, H. - J. Krumm, D. Little, P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 175-180). Berlin/Boston : De Gruyter.

Plonsky, L. (2017). Quantitative research methods. Dans S. Loewen et M. Sato (dir.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (p. 505-521). New York, NY : Routledge.

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.

Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E. et Soler, M. (2000). *Affecting Change in Literacy Practices of Adult Learners: Impact of Two Dimensions of Instruction*. Cambridge, MA : National Center for the Study of Adult Literacy and Learning, Harvard Graduate School of Education.

Purcell-Gates, V., Anderson, J, Gagné, M., Jang, K., Lenters, K.A. et McTavish, M. (2012). Measuring situated literacy activity: Challenges and promises. *Journal of Literacy Research, 44*(4), 396-425. doi: 10.1177/1086296X12457167

Reder, S. (2015). Expanding emergent literacy practices: Busy intersections of context and practice. Dans M. G. Santos et A. Whiteside (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 9th symposium* (p. 1-29). San Francisco, CA : Lulu Publishing Services.

Reis, A., Faísca, L., Ingvar, M., et Magnus Petersson, K. (2006). Color makes a difference: Two-dimensional object naming in literate and illiterate subjects. *Brain and cognition, 60*(1), 49-54. doi : 10.1016/j.bandc.2005.09.012

Rey, A. (2012). *Dictionnaire historique de la langue française*. *Grand Robert de la langue française*. Paris, France : Éditions Le Robert.

Ne pas faire circuler

Rey, A. (dir.). (2017). *Le Grand Robert de la langue française, Éditions numérique*. Paris, France : Éditions Le Robert.

Rigoulot, P. (1997). Germanisation et nazification. *L'Alsace-Lorraine pendant la Guerre 1939-1945*. Paris, France : Presses Universitaires de France, p. 32-52.

Roberts, C., Baynham, M., Shrubshall, P., Barton, D., Chopra, P., Cooke, M. *et al*. (2004). *English for Speakers of Other Languages (ESOL) - case studies of provision, learners' needs and resources*. Rapport de recherche. Londres, R.-U. : National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.

Rosen, D. J. (2017). Basic Literacy and Beginner ESL/ESOL Apps. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, *6*(3), 69-71.

Roussel, A. S. (2018). Qu'est-ce qu'être francisé? L'expérience d'immigrants dits allophones dans un bastion traditionnel du Québec. *Langage et société, 165*(3), 75-93.

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.

Schramm, K. et Feick, D. (2011). Video-based teacher training material for German-as-a-second-language literacy teachers. 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. 89-102). Nijmegen, Pays-Bas : Centre for Language Studies.

Smalle, E. H. M., Szmalec, A., Bogaerts, L., Page, M. P. A., Narang, V., Misra, D., . . . Huettig, F. (2019). Literacy improves short-term serial recall of spoken verbal but not visuospatial items - Evidence from illiterate and literate adults. *Cognition, 185*, 144-150.

Springer, C. (2017). Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues : Prendre en compte la nouvelle donne numérique. Dans J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 27-44). Berlin/Boston : De Gruyter.

Ne pas faire circuler

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. (2010). Conveying meaning: Oral skills of L2 literacy students. *TESOL Quarterly*, *44*(3), 628-637.

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.

Swender, E., Conrad, D. J. et Vicars, R. (2012). ACTFL *Proficiency Guidelines 2012*. Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Swiggers, P. (2010). Henri Estienne et le 'français italianisé': un témoignage écolinguistique du XVIe siècle. Dans H.-I. Radatz et R. *Schlösser* (dir.), *Donum Grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann* (p. 303-314). Berlin, Allemagne : De Gruyter.

Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP). (2007). *Le rôle des commissions scolaires dans la francisation des personnes immigrantes adultes.* Québec, QC : TRÉAQFP.

Tarone, E. et Bigelow, M. (2005). Impact of literacy on oral language processing: Implications for second language acquisition research. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 77-97.

Tett, L. et StClair, R. (2010). Adult literacy education. Dans P. Perterson, E. Baker, et B. Mcgaw (dir.), *International Encyclopedia of Education* (3eed., p. 107-112). Shannon, Irlande : Elsevier Ireland Ltd. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00019-1

Tighe, E. L. et Binder, K. S. (2015). An investigation of morphological awareness and processing in adults with low literacy. *Applied Psycholinguistics, 36*(2), 245-273.

Ne pas faire circuler

Touchard, F., Henriques, S. B. et Iglesias, V. (2017). *Lire et écrire en français. Méthode d'alphabétisation progressive* [Cahier d'exercices]. Paris, France : Éditions Belin. Matériel

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.

Tshabangu-Soko, T. S. et Caron, R. M. (2011). English for speakers of other languages (ESOL): Improving English language acquisition for preliterate and nonliterate adult African refugees. *Journal of Immigrant et Refugee Studies, 9*(4), 416-433. doi:10.1080/15562948.2011.616812

Vágvölgyi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J. et Nuerk, H.-C. (2016). A review about functional illiteracy : Definition, cognitive, linguistic, and numerical aspects. *Frontiers in Psychology, 7*(1617). doi:10.3389/fpsyg.2016.01617

Vanacker, B. (2016). Chapitre « Anglomanie(s) ». *Altérité et identité dans les «histoires anglaises» au XVIIIe siècle*. Leiden : Brill Rodopi p. 1-24.

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. (2010). Balancing top and bottom: learner-generated texts for teaching phonics. 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.

Vinogradov, P. (2013). Defining the LESLLA teacher knowledge base. Dans T. Tammelin-Laine, L. Nieminen et M. Martin (dir.), *Low-educated second language*

Ne pas faire circuler

and literacy acquisition (LESLLA): Proceedings of the 8thsymposium (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

Vinogradov, P. et Liden, A. (2009). Principled training for LESLLA instructors. Dans I. van de Craats et J. Kurvers (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA): Proceeding of the 4th symposium* (p. 134-144). Utrecht, Pays-Bas : LOT.

Vogl, L. (2017). *Cultural Dissonance Of Elder Learners In Beginning Literacy And Language Classrooms*. School of Education Student Capstone Theses and Dissertations. 4335.
https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4335

Wagner, D. A. (1994). *Use it or lose it? The problem of adult literacy skills retention*. Working Papers (Literacy.org). 4. Récupéré de https://repository.upenn.edu/literacyorg_workingpapers/4:https://repository.upenn.edu/literacyorg_workingpapers/4

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.

Williams, A., et Murray, D. (2010). Get Wise: Content-based teaching for LESLLA refugee youth in adult programs, 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.

Windle, J. et Miller, J. (2012). Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy*, *35*(3), 317-333.

Ne pas faire circuler

Wrigley, H. S. (1993). One size does not fit all: Educational perspectives and program practices in the U.S. *TESOL Quartely, 27*(3), 449-465

Young-Scholten, M. et Maguire, D. (2009). *Stories for extensive reading for LESLLA learners.* Dans I. van de Craats et J. Kurvers (dir.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 4th symposium* (p. 145-157). Utrech, Pays-Bas : LOT.

Ne pas faire circuler

UQÀM | Département de didactique des langues
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Université du Québec à Montréal

RAPPORT DE RECHERCHE

Rapport final volet A.2

Juin 2020

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 et de l'Enseignement supérieur

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

Cochercheuses

Suzie Beaulieu
Université Laval

Chantal Ouellet
Université du Québec à Montréal

Coordonnatrice

Alexandra H. Michaud
Université du Québec à Montréal

Collaboratrices, collaborateurs

Myriam Paquet-Gauthier
Université du Québec à Montréal

Vincent Bédard
Université du Québec à Montréal

Catherine Fillion
Université Laval

Table des matières

Liste des tableaux 6
Liste des abréviations, sigles et acronymes 8

Introduction 9

Partie 1 : Procédure de traitement et d'analyse des données 11

1.1 Traitement et analyse des données obtenues des entrevues (individuelles ou de groupe) 11
1.2 Traitement et analyse des données du questionnaire en ligne 16

Partie 2 : Présentation synthèse des données recueillies à l'aide de nos instruments de recherche 17

2.1 Entretiens menés auprès des directions de centre 18
Section 1 : Informations générales 20
Section 2 : Caractéristiques des élèves 22
Section 3 : Pratiques de gestion 27
Section 4 : Programmes, matériels, approches d'enseignement et méthodes d'évaluation 32
Section 5 : Appréciation générale 33
2.2 Entretiens menés auprès des enseignants, enseignantes et des conseillères, conseillers pédagogiques 37
Section 1 : Informations générales 39
Section 2 : Caractéristiques des élèves 41
Section 3 : Cours, programmes et matériels 61
Section 4 : Pratiques d'enseignement et d'évaluation 78
Section 5 : Appréciation générale 99
2.3 Questionnaire en ligne 137
Section 0 - Questions préliminaires 139
Section 1 - Pratiques d'enseignement et d'évaluation 141
Section 2 - Objectifs des cours FIPA/d'alphafrancisation 157
Section 3 - Attitudes et croyances des enseignantes, enseignants 162
Section 4 - Satisfaction, sentiment de compétence et besoins des enseignantes, enseignants 169
Section 5 - Informations sur les enseignantes, enseignants 176
Section 6 - Commentaires généraux 179

Ne pas faire circuler

2.4 Entretiens menés auprès des élèves 181
Section 1 : Langues et école 184
Section 2 : Le français 189
Section 3 : Les cours FIPA/d'alphafrancisation 192
Section 4 : Vos commentaires 199

Partie 3 : Présentation par thèmes des données recueillies auprès de l'ensemble des répondantes, répondants 203

3.1 Caractéristiques des élèves 204
3.2 Objectifs 208
3.3 Langues d'origine 209
3.4 Pratiques enseignantes 212
Activités orales 213
Activités écrites 214
Grammaire 215
Autres apprentissages 215
3.5 Intégration sociale, liens avec la communauté 215
Motifs pour suivre un cours FIPA/d'alphafran isation 216
Besoins d'utilisation du français 217
Défis à relever 218
Contenu des cours de français 218
Impact des cours de français 219
3.6 Classement et évaluation 220
Classement des él ves d ns les groupes 220
Évaluation dans les cours 221
3.7 Numérique 222
3.8 Format on des enseignants 223
3.9 Matériel didactique 224
Maté iels utilisés 224
Attitudes et défis 225
Besoins 226
3.10 Au sujet du programme-cadre 227

Partie 4 : Pistes pour la recherche-action 230

4.1 Langues d'origine 232
4.2 Pratiques enseignantes 233

Ne pas faire circuler

4.3 Intégration sociale, liens avec la communauté 234
4.4 Classement et évaluation 235
4.5 Numérique 236
4.6 Formation 237
4.7 Matériel 238

Annexes 240

Annexe A – Entrevue directions 240
Annexe B – Entrevue enseignantes, enseignants 245
Annexe C – Entrevue conseillères, conseillers pédagogiques 252
Annexe D – Questionnaire en ligne enseignant·e·s 260
Annexe E – Entrevue élèves 277

Liste des tableaux

Tableau 1. Exemples de règles de transcription 13
Tableau 2 Contexte d'enseignement.....139
Tableau 3 Répartition du temps de classe des élèves 140
Tableau 4 Développement de la conscience de l'écrit 142
Tableau 5 Alphabet et développement de l'aisance.....143
Tableau 6 Renforcement et pratique.....144
Tableau 7 Compréhension et stratégies de construction de sens.....144
Tableau 8 Littératie fonctionnelle 145
Tableau 9 Apprentissages scolaires 146
Tableau 10 Vocabulaire 147
Tableau 11 Fonctions de la langue 147
Tableau 12 Connaissances socioculturelles 148
Tableau 13 Utilisation de la L1 des élèves.....149
Tableau 14 Intégration des compétences 149
Tableau 15 Organisation de la classe.....150
Tableau 16 Outils.....151
Tableau 17 Offrir des opportunités pour pratiquer.....151
Tableau 18 Matériel et planification.....152
Tableau 19 Type de matériel adapté par les enseignantes, enseignants 154
Tableau 20 Personnes avec qui les enseignantes, enseignants collaborent 154
Tableau 21 Évaluation 155
Tableau 22 Compétences évaluées.....156
Tableau 23 Détermination des objectifs.....159
Tableau 24 Plus important pour connaitre la langue.....162
Tableau 25 Moins important pour connaitre la langue 163
Tableau 26 Tâches les plus pertinentes pour apprendre le français.....164
Tableau 27 Perception des habiletés cognitives 167
Tableau 28 Perception des apprenantes, apprenants.....168
Tableau 29 Perception de la motivation 169

Tableau 30 Organisation et temps 170
Tableau 31 Formation 172
Tableau 32 Sentiment face à la tâche 174
Tableau 33 Besoins des enseignantes, enseignants 175
Tableau 34 Années d'expérience en enseignement 178

Liste des abréviations, sigles et acronymes

CÉ	Compréhension écrite
CLSC	Centres locaux de services communautaires
CO	Compréhension orale
CP	Conseillère, conseiller pédagogique
CSDM	Commission scolaire de Montréal
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
FIA	Francisation pour immigrants adultes
FIPA	Français pour immigrants peu alphabétisés
FLS	Français langue seconde
L1	Langue(s) première(s)
L2	Langue(s) seconde(s)
LE	Langue(s) étrangère(s)
LO	Langue(s) d'origine
Lx	Langue(s) additionnelle(s)
MIFI	Ministère de l'immigration, de la francisation et de l'intégration
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
PÉ	Production écrite
PIPSPA	Personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées
PO	Production orale
UQAM	Université du Québec à Montréal

Introduction

Ce rapport (Rapport final - volet A.II), le quatrième soumis par l'équipe de recherche de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) dans le cadre du *Projet de recherche-action menant au développement d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie,* poursuit les deux objectifs suivants : 1) Présentation des résultats de la collecte de données menée auprès des différents acteurs des deux ministères, 2) Pistes préliminaires/Orientations préliminaires pour le Programme-cadre et le matériel pédagogique (objectifs tirés du document Programme-cadre - État situation UQAM, 18 décembre 2019).

Rappelons que la présentation des données de la collecte dans les milieux devait d'abord avoir lieu en décembre 2019, dans un rapport (Rapport final - volet A) où la recension des écrits scientifiques devait être présentée conjointement - et mise en parallèle - avec les données recueillies au sein des établissements d'enseignement du Québec. Cependant, pour diverses raisons (voir Rapport final - volet A.I pour plus de détails), le rapport prévu a été scindé en deux : le Rapport final-volet A.I, remis en mars 2020 et présentant la recension des écrits et le portrait de la collecte, et le présent rapport (Rapport final - volet A.II). Cette configuration ne nous permet malheureusement pas d'approfondir les relations entre la littérature scientifique consultée et les données recueillies; nous avons néanmoins tenté de faire ce pont dans la dernière partie du présent rapport, qui présente les Pistes pour la recherche-action (partie 4), qui constituera la dernière étape du projet de recherche qui nous permettra de formuler des recommandations pour le Programme-cadre, le matériel pédagogique et d'autres aspects y étant associés. La première partie du rapport présente quant à elle la procédure de traitement et d'analyse des données mise en place par l'équipe de recherche (partie 1), alors que les deux parties suivantes proposent une présentation des résultats de la collecte selon deux angles : d'abord, une synthèse

des résultats selon l'instrument de collecte utilisé (partie 2), puis une synthèse transversale de ces résultats par thèmes, de façon à offrir une vision plus globale des thèmes traitées et en faciliter la mise en relation (partie 3).

Ce rapport est donc structuré comme suit :

1. Procédure de traitement et d'analyse des données
2. Présentation synthèse des données recueillies à l'aide de nos instruments de recherche
3. Présentation par thèmes des données recueillies auprès de l'ensemble des répondantes, répondants
4. Pistes pour la recherche-action

Partie 1 : Procédure de traitement et d'analyse des données

Deux types d'instruments ont été utilisés pour collecter les données : des entrevues (individuelles ou de groupe) et un questionnaire en ligne. Le détail de ces outils, de leur conception et de leur mise à l'essai a été présenté dans le Rapport présentant le cadre méthodologique de la collecte - volet A*,* soumis en juin 2019 ; bien que nous ayons annexé les outils de collecte utilisés au présent rapport afin d'en faciliter la consultation, nous vous invitons à consulter le rapport de juin 2019 au besoin.

Les données recueillies par les deux types d'instruments étant différentes de par leur forme, la procédure de traitement et d'analyse diffère également et sera donc présentée tour à tour, en commençant par le traitement et l'analyse des données obtenues des entrevues individuelles ou de groupe (1.1), suivi de la procédure associée aux questionnaires en ligne (1.2).

1.1 Traitement et analyse des données obtenues des entrevues (individuelles ou de groupe)

Les entrevues individuelles menées auprès des membres de la direction, des enseignantes, enseignants et des conseillères, conseillers pédagogiques ont toutes été menées par un membre de l'équipe de recherche et enregistrées audionumériquement. Les entrevues menées auprès des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées (dorénavant PIPSPA), sous forme de groupes de discussion, ont été menées par des animatrices, animateurs locuteurs de la langue dans laquelle se déroulait l'entrevue. Aucun membre de l'équipe de recherche n'assistait à ces groupes de discussion (voir Rapport présentant le cadre méthodologique de la collecte - volet A, juin 2019, pour plus de détails sur

la procédure), et les entrevues étaient également enregistrées audionumériquement.

Les fichiers audio ont ensuite été transférés à notre équipe de **transcription**, qui comptait 9 personnes pour transcrire les entretiens effectués en français (personnel enseignant, conseillères, conseillers pédagogiques et membres de la direction), et 23 personnes pour la traduction et la transcription des groupes de discussion des élèves en 22 langues. Pour presque l'ensemble de ces entretiens effectués dans une langue autre que le français, la transcription s'est faite directement de la langue donnée vers le français, sans passer par une étape de transcription dans la langue de l'entretien. Bien que cette procédure en deux étapes aurait été préférable (voir Rapport présentant le cadre méthodologique de la collecte - volet A, juin 2019, pour plus de détails), pour des questions de temps et d'argent, il a été considéré par l'équipe de recherche que l'intermédiaire de transcription dans la langue de l'entrevue n'était pas possible, ni nécessaire. En effet, nous ne croyions pas, étant donné la nature des informations recueillies (sur les langues utilisées, l'expérience d'apprentissage du français, etc.), que de limiter le nombre d'étapes de traitement des données brutes nous nuirait dans notre accès aux informations échangées dans les groupes de discussion. La seule exception à cette procédure touche [redacted] : comme nous n'avons pas trouvé de traductrice, traducteur pouvant transcrire les entretiens directement en français, la personne ayant fait la transcription l'a d'abord faite en anglais, et nous avons ensuite pu faire une deuxième étape de traduction de l'anglais au français. Cependant, malgré tous les efforts des membres de l'équipe de recherche pour trouver des personnes pouvant faire la transcription en français des entrevues faites dans les différentes langues, il nous a été impossible d'arriver à faire transcrire l'ensemble des entrevues (voir partie 2.4 pour plus de détails).

Le modèle de transcription a été le même pour l'ensemble des transcriptions afin de nous assurer d'une certaine uniformisation des fichiers. Les règles de

transcription, dont certaines traces sont visibles dans des extraits présentés dans le présent rapport, comprenaient, par exemple, les indicateurs suivants :

Tableau 1. Exemples de règles de transcription

Code	Règle et exemple
Q.	Identifiant de la personne qui mène l'entrevue. Ce qui suit est toujours en italiques. Ex : *Q. Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile dans votre cours de français?*
R.	Identifiant de la personne interviewée. Ce qui suit n'est pas en italiques. Ex : R. Je trouve qu'il fait très chaud dans la classe et ça m'endort.
<abc>	Intervention d'une personne mais sans changement de tour de parole (ex. signal d'écoute, interruption ou chevauchement qui ne résulte pas dans un changement de tour de parole). Ex : R. C'est comme, tu sais, l'activité que le professeur fait <ok, ouais> le vendredi, le jeu de cartes.
(abc)	Élément non verbal qui pourrait être important pour l'analyse de l'énoncé ou du déroulement de l'interaction (rire, soupir, certains bruits de l'environnement, longue pause, etc.) Ex : Q. Vous faites quoi, vous utilisez des signes? (rires)
(…)	Pause ou hésitation plus ou moins longue, ou encore information divulguée par la personne interviewée, mais qui doit rester confidentielle? Ex : R. C'est pas… non. (…) Je veux dire, ils sont tous différents. R. Ma collègue (nom) travaillait avant à (école), et c'était la même chose là aussi.

Lorsqu'un nombre suffisant d'entretiens ont été transcrits, nous avons pu en commencer l'**analyse,** en établissant d'abord un ordre de priorité d'analyse. En effet, ne sachant pas si nous allions pouvoir analyser l'ensemble des données, nous souhaitions pouvoir analyser un échantillon représentant les différentes langues/milieux/régions présentes dans nos données (p. ex., nous n'avons pas analysé en un bloc toutes les entrevues faites avec des enseignantes, enseignants de la région de Montréal; nous avons établi une alternance des régions où ont été menées les entrevues afin de permettre une meilleure représentativité de notre échantillon). Pour faire l'analyse, nous avons utilisé le logiciel d'analyse qualitative NVivo 12, logiciel que nous avions installé sur différents postes de travail dans nos bureaux à l'UQAM. (Cependant, seulement quelques jours après que nous ayons tout mis en place pour les analyses, la pandémie de Covid-19 a provoqué la

fermeture de l'UQAM et nous n'avons pas pu avoir accès à nos ordinateurs. Nous avons dû nous réorganiser pour travailler à distance.)

L'analyse des données a commencé par la création de l'arbre thématique, c'est-à-dire la création des codes associés aux thématiques nous intéressant dans les données. Comme les canevas d'entrevue des enseignantes, enseignants et des conseillères, conseillers pédagogiques (dorénavant CP) étaient très semblables et que, conséquemment, les thèmes traités étaient essentiellement les mêmes, nous avons décidé d'analyser les entrevues de ces deux échantillons dans un même fichier d'analyse. Toutefois, nous nous sommes aperçues tardivement que cela avait eu l'effet fâcheux de noyer certains thèmes spécifiques aux CP. Les données associées aux quelques questions visées n'ont donc pas été analysées à ce jour mais elles le seront en vue de préparer nos travaux futurs. Les arbres thématiques associés aux entrevues des élèves et des directions ont été construits indépendamment. Cinq membres de l'équipe de recherche ont contribué à la création des différents arbres thématiques.

Enfin, une fois les arbres thématiques constitués, nous avons pu effectuer l'analyse même des données, c'est-à-dire le codage des données dans les différents thèmes identifiés. Une équipe de 11 personnes a effectué cette partie du travail. Étant donné des différences importantes relatives au nombre, à la longueur et à la complexité des entrevues entre les différentes catégories de participantes, participants, l'organisation du codage et la division du travail a différé entre les échantillons. D'abord, pour les directions, comme les entrevues étaient somme toute assez courtes et peu nombreuses, le codage a été fait en entier par deux membres de l'équipe, les deux pouvant attribuer l'ensemble des codes dans la partie du document qui lui était assignée (ainsi, si un membre de la direction discutait des caractéristiques des apprenantes, apprenants, ailleurs dans l'entrevue qu'à l'endroit où il était questionné spécifiquement à ce sujet, le code associé à la caractéristique a pu être attribué). Pour les entrevues de groupe auprès des élèves, le codage a été découpé par sections et divisé entre 4

personnes, et chacune des personnes codait des thèmes précis en se concentrant à l'endroit où ces thèmes étaient discutés dans les transcriptions. Ainsi, si un élève parlait, par exemple, de ses langues connues en fin d'entrevue plutôt qu'à l'endroit où la question lui était posée en début d'entrevue, il est possible que le code associé à la langue parlée n'ait pas été attribué. Toutefois, comme les élèves avaient tendance à répondre assez directement aux questions en suivant l'ordre proposé par les animatrices, animateurs, nous ne croyons pas avoir omis de coder des informations importantes dans les entrevues de groupe des élèves. Pour les enseignantes, enseignants et conseillères, conseillers pédagogiques, la même procédure a été appliquée (5 personnes ont participé au codage de sections précises de la transcription, associées à des questions spécifiques du questionnaire). Cependant, comme les enseignantes, enseignants et les conseillères, conseillers pédagogiques avaient tendance à parler davantage, à faire de nombreux liens entre différentes idées (et donc, à parler de thèmes à d'autres moments que ceux où une question spécifique leur avait été posée à ce sujet), il est possible que des informations données par les enseignantes, enseignants ou conseillères, conseillers pédagogiques n'aient pas été codées. Néanmoins, étant donné la quantité et la richesse des informations recueillies et codées auprès de cet échantillon, nous considérons avoir en main les informations nous permettant d'avoir un portrait exhaustif de leur réalité et de leurs besoins.

Il est à noter qu'en raison du très grand nombre de transcriptions et du temps, somme toute limité, dont nous disposions (ainsi que d'autres raisons logistiques ou techniques), nous n'avons pas pu analyser l'ensemble des données recueillies (les détails à ce sujet sont expliqués au début de chaque sous-partie de la partie 2). Aussi, afin de s'assurer de la fiabilité des résultats, une analyse qualitative de données de recherches requiert de mettre en place une procédure de contrecodage (codage d'une partie des données par une deuxième personne et mesure de l'accord interjuges). Cependant, pour les mêmes raisons nommées précédemment (contraintes logistiques, techniques, et de temps), il nous a été

impossible de mettre en place une telle procédure. Cela constitue certes une limite à l'interprétation de nos données.

1.2 Traitement et analyse des données du questionnaire en ligne

Le questionnaire en ligne a été préparé et distribué via le logiciel Lime Survey, qui permet un enregistrement et une extraction directe des données.

Les données quantitatives (p. ex., cases à cocher, échelles de Likert, ordonnancement d'énoncés) ont été exportées dans une base de données Excel, à partir de laquelle nous avons compilé les fréquences absolues et pondérées (en pourcentage) pour chaque question et chaque énoncé, selon le cas. Les énoncés ont ensuite été regroupés selon les catégories établies lors de la construction du questionnaire en ligne (voir Rapport présentant le cadre méthodologique de la collecte, volet A - juin 2019). Nous en présentons l'intégralité dans la sous-partie 2.3, dédiée au questionnaire en ligne.

Les données qualitatives (p. ex., réponses aux questions ouvertes, boites de commentaires) ont été extraites de la base de données Excel, puis compilées. Elles ont été analysées par le biais d'une analyse de contenu et elles ont ensuite été catégorisées lorsque nécessaire. Nous en présentons la synthèse dans la sous-partie 2.3.

Notons que plusieurs personnes ont commencé le questionnaire en ligne sans le compléter. Ces personnes ont été exclues de l'analyse. Effectivement, en raison des paramètres du questionnaire sur l'anonymat des répondantes, répondants, il nous est impossible de savoir si certaines personnes ont fait une première tentative en commençant le questionnaire sans le compléter, puis une deuxième tentative en complétant le questionnaire. Pour cette raison, nous n'avons analysé que les résultats des questionnaires complétés.

Partie 2 : Présentation synthèse des données recueillies à l'aide de nos instruments de recherche

Dans cette partie, nous présentons une synthèse des données que nous avons recueillies et analysées à l'aide de nos cinq instruments de recherche. Cette dernière, réalisée par une équipe plus réduite de 6 personnes, est présentée d'abord, dans cette partie, selon chaque instrument utilisé. Dans l'ordre, nous retrouvons donc la synthèse des données issues des entretiens menés auprès des directions de centre (2.1), des entretiens menés auprès des enseignantes, enseignants, et des conseillères, conseillers pédagogiques (2.2), du questionnaire en ligne pour les enseignantes, enseignants (2.3), et des entretiens de groupe auprès des élèves (2.4).

Dans chacune de ces sous-parties, l'information est présentée dans l'ordre dans lequel les entrevues ont été menées. Si les analyses nous ont permis d'obtenir, pour chaque code, le nombre d'occurrences d'un code (c.-à-d. le nombre de fois que le code a été attribué à un segment) ainsi que le nombre de fichiers (c.-à-d. le nombre de personnes (pour les directions, enseignantes, enseignants et conseillères, conseillers pédagogiques) ou de groupes de discussion (pour les élèves) où le code a été attribué à un segment) dans lesquels au moins un segment s'est vu attribué ce code, nous rapportons, dans ce qui suit, uniquement les données associées au nombre de fichiers. Ce nombre de fichiers est rapporté le plus souvent sous forme de n (p. ex., n=8, ce qui signifie que 8 personnes dans une entrevue individuelle, ou qu'au moins une personne dans 8 groupes de discussion, a mentionné cette idée), ou encore intégré directement au texte. Ainsi, si par exemple une même enseignante, enseignant, mentionne à plusieurs fois dans l'entrevue qu'une des caractéristiques des élèves est qu'ils sont attachants, le code "attachant" n'est comptabilisé qu'une seule fois.

À noter qu'étant donné que notre objectif pour cette étape du projet de recherche était de mieux connaitre la réalité de différentes catégories de personnes concernées par les cours de français pour immigrants peu alphabétisés (FIPA) ou d'alphafrancisation afin de dresser un portrait général de la situation à travers le Québec, les résultats obtenus sont présentés sans égard au ministère (ministère de l'Immigration, de la francisation et de l'intégration [MIFI] ou ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]) auquel sont rattachées les répondantes, répondants. Cela s'inscrit aussi en adéquation avec l'objectif d'uniformisation d'un éventuel programme-cadre pour les PIPSPA.

2.1 Entretiens menés auprès des directions de centre

Nous avons rencontré 22 personnes occupant des postes de direction, mais avons codé 19 entrevues. Les trois autres entrevues n'ont pas été traitées parce qu'elles avaient été menées avec des personnes qui occupaient plutôt un poste de soutien à la direction (p. ex., responsable d'accueil). Les résultats présentés dans cette partie concernent donc les 19 personnes dont les données ont été considérées aux fins d'analyse.

Le canevas d'entrevue pour les directions avait comme objectif de mieux comprendre la réalité de ces actrices, acteurs occupant un poste de direction dans un centre offrant des cours FIPA/d'alphafrancisation. Ce canevas compte les cinq sections suivantes : 1) Informations générales, 2) Caractéristiques des élèves, 3) Pratiques de gestion, 4) Programmes, matériels, pratiques d'enseignement et d'évaluation, et 5) Appréciation générale. Au total, le canevas compte 18 questions principales et propose plusieurs questions complémentaires (voir Annexe A).

La section 1 recueille des **informations générales** (Q1 à Q5); nous avons privilégié les items en lien avec la fonction actuelle de la personne interrogée et ses tâches et responsabilités, sa formation académique, son expérience

professionnelle auprès des élèves en classe FIPA/d'alphafrancisation, la nature de ses liens avec le ministère concerné, avec la commission scolaire (si applicable) ainsi qu'avec les organismes communautaires. Ce premier bloc permet de mieux comprendre le contexte d'intervention des membres de la direction qui ont participé à l'entrevue.

La section 2 concerne les **caractéristiques des élèves en classe FIPA/en alphafrancisation** (Q6 à Q9), telles que perçues par les directions. Les questions mettent l'accent sur la description des caractéristiques des apprenantes, apprenants (caractéristiques d'ordre socioculturel, expérience scolaire, niveau de littératie dans la langue première, habiletés en français), leurs attentes envers les cours et leurs principaux besoins et défis lorsqu'ils apprennent le français.

La section 3 porte sur les **pratiques de gestion** (Q10 à Q13). Ces questions permettent de faire la lumière sur les pratiques de recrutement et de classement des élèves, pour lesquelles les directions sont aux premières loges. C'est aussi au sein de cette section que sont discutés les défis que les directions ont à relever en travaillant auprès des élèves en classe FIPA/en alphafrancisation.

La section 4 est consacrée aux **programmes, aux matériels, aux approches d'enseignement et aux méthodes d'évaluation**. De par leurs fonctions qui diffèrent, ce ne sont pas toutes les directions qui sont impliquées de la même façon dans le choix de ces différents éléments; nous avons donc privilégié une question ouverte (Q14) qui laisse place à l'expérience de la répondante, du répondant dans son propre contexte. Si la personne interviewée n'est pas impliquée, il est intéressant de savoir pourquoi et qui s'en occupe; si la personne est impliquée, elle peut alors donner des détails sur les orientations privilégiées.

La section 5, la dernière du questionnaire, comprend des questions d'**appréciation générale** (Q15 à Q18) qui constituent le bilan de la répondante, du répondant quant à son expérience à la direction ou à la direction adjointe d'un

centre : les aspects de la francisation jugés satisfaisants et insatisfaisants, l'impact perçu des cours sur la vie personnelle et professionnelle des apprenants ainsi que les suggestions pour l'amélioration des services de francisation auprès des personnes immigrées peu scolarisées ou peu alphabétisées (PIPSPA).

Section 1 : Informations générales

L'analyse réalisée auprès des membres de la direction (n=19) nous a d'abord permis de mieux cerner leur fonction actuelle. Parmi ces personnes, nous retrouvons des directions générales de centre (n=9), des directions adjointes (n=6) et des responsables de francisation [redacted] (Q1). La **formation** (Q2) possédée par les directions contient, dans la très grande majorité des cas, un diplôme (certificat, baccalauréat ou maitrise) dans le domaine de l'éducation (p. ex., baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, maitrise en éducation, n=15), mais personne ne possédait de formation associée directement à l'enseignement du français langue seconde. Parmi ces 15 personnes, 12 détenaient également un diplôme du domaine de l'administration générale ou de l'administration scolaire (p. ex., certificat en administration, diplôme d'études supérieures spécialisées [DESS] en gestion de l'éducation). Les autres personnes interrogées avaient un diplôme de 1er ou de 2e cycle en administration [redacted], en génie [redacted] ou n'avait aucun diplôme universitaire[redacted]

Nous avons recueilli peu d'informations au sujet de l'**expérience** des personnes interrogées dans leur poste ou, de façon plus générale, auprès des PIPSPA (Q3). Cependant, des réponses que nous avons obtenues nous pouvons constater que l'expérience des répondantes, répondants dans un poste de direction pour les classes FIPA/alpha est très variable, allant de moins de 6 mois à 6-10 ans.

Lorsqu'interrogées au sujet de la nature de leurs **responsabilités** (Q1), les répondantes, répondants ont indiqué que ces dernières étaient principalement

administratives (n=15). Pour certaines, certains répondants, elles pouvaient aussi revêtir un caractère pédagogique [redacted] ou communautaire [redacted].

De façon plus spécifique, lorsque nous avons demandé aux répondantes, répondants de décrire leurs **tâches** au sein du centre (Q4), les réponses les plus courantes touchent le soutien aux élèves (p. ex., gestion des absences, orientation vers les ressources, cas problématiques; n=14) et les tâches administratives en général (p. ex., inscription des élèves, organisation des groupes; n=13). Aussi, les tâches impliquant du support aux enseignants (p. ex., accueil des nouvelles, nouveaux, réunions pédagogiques, soutien avec les élèves vivant des situations problématiques; n=10) et la gestion des ressources (p. ex., budget, locaux, ressources matérielles, n= 6) et des ressources professorales (p. ex., recrutement, gestion des absences, n=6) ont également été nommées par plusieurs répondantes, répondants.

Nous avons aussi questionné les membres de la direction plus spécifiquement au sujet de leurs **relations avec les ministères/commissions scolaires** (Q5), et les réponses à ce sujet ont surtout été associées à des aspects administratifs (p. ex., transmission de listes d'élèves, gestion des allocations, gestion des ressources, n=15), comme dans les exemples suivants :

[redacted]

[redacted]

Section 2 : Caractéristiques des élèves

Lorsque nous avons questionné les membres de la direction au sujet des **caractéristiques des élèves** (Q6), toutes les répondantes, répondants (n=19) ont fourni des éléments de réponse. La caractéristique ayant été associée aux PIPSPA par le plus grand nombre de répondantes, répondants est leur grande motivation (n=10), alors [redacted] Parmi les caractéristiques "positives" également mentionnées, les élèves ont été caractérisés comme attachants et chaleureux [redacted] courageux [redacted] reconnaissants [redacted], heureux [redacted], ouverts [redacted] et résilients [redacted].

[redacted]

[redacted]

Les caractéristiques représentant davantage des manques à combler (ou des difficultés) qui ont été nommées par le plus grand nombre de répondantes, répondants sont les suivantes : manque de confiance en soi (n=5), manque d'organisation [redacted] importants besoins sociaux et besoin d'accompagnement [redacted], rythme lent [redacted], et ils ont également été qualifiés de démunis [redacted]. Plusieurs répondantes, répondants ont aussi mentionné que certains élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage (n=6), des problèmes psychosociaux [redacted], ou des problèmes de santé physique [redacted].

[redacted]

[redacted]

[redacted]

L'expérience scolaire des élèves a été décrite par plusieurs des répondantes, répondants (n=12). Une seule personne a mentionné que les élèves inscrits en FIPA/alphafrancisation dans son centre étaient majoritairement scolarisés, du moins minimalement [redacted], alors que les autres (n=11) indiquent plutôt trouver une grande variété de profils, les élèves ayant fréquenté l'école entre 0 et 8-9 ans. Quant aux habiletés en français des élèves, plusieurs répondantes, répondants ont fourni des éléments de réponse permettant de les caractériser (n=9). De ce nombre, la majorité a affirmé observer une grande variabilité entre les élèves (n=6), cette dernière étant surtout associée au pays ou à la langue d'origine des élèves (voir 1er extrait ci-dessous), alors que les autres ont plutôt indiqué que les élèves n'avaient aucune connaissance à leur arrivée [redacted]. Quant au niveau de littératie des élèves dans une langue maternelle, l'ensemble des répondantes, répondants, qui en ont parlé (n=6) ont mentionné que certains de leurs élèves n'avaient jamais appris à lire et à écrire dans une autre langue (voir 2e extrait ci-dessous), et que d'autres avaient parfois certaines connaissances à ce sujet.

[redacted]

[redacted]

Lorsque questionnées au sujet des **raisons principales pour lesquelles les élèves suivent les cours de FIPA/alphafrancisation** (Q7), en touchant également la question des besoins prioritaires des élèves, le plus grand nombre

de répondantes, répondants ont mentionné le besoin des élèves d'interagir oralement (n=11, voir 1er extrait ci-dessous). Des répondantes, répondants (n=6) ont mentionné l'importance du développement de la lecture et de l'écriture (notamment pour pouvoir remplir des formulaires), mais toujours après l'oral. Une raison importante mentionnée par plusieurs répondantes, répondants pour laquelle les élèves suivent les cours est le besoin d'intégration (n=9), la réception d'allocations [redacted], le besoin d'atteindre le niveau 4 pour obtenir la citoyenneté [redacted], la poursuite future des études [redacted] ainsi que le besoin de socialisation que l'école vient combler [redacted]

[redacted]

[redacted]

Nous avons par ailleurs demandé aux directions s'il était réaliste de penser que les cours FIPA/d'alphafrancisation pouvaient **permettre aux élèves de combler ces besoins** (Q7). Certaines répondantes, répondants, ont affirmé que non, leurs besoins de base ne peuvent être comblés au terme de la formation (n=7, voir 1er extrait ci-dessous), alors que d'autres considèrent qu'ils le seront, ou qu'ils auront au moins comblé une partie de leurs besoins communicatifs (n=5, voir 2e extrait ci-dessous). La réponse discutée par le plus grand nombre de répondantes, répondants est plutôt à l'effet que cela est très variable (n=8, voir 3e extrait ci-dessous) : certains élèves y arriveront, alors que d'autres non. Enfin, trois personnes ont mentionné que ce qu'il manque surtout aux élèves pour arriver à combler ces besoins est de la pratique [redacted].

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Les membres de la direction ont été questionnés relativement aux **facteurs qui pourraient limiter ou faciliter la progression des élèves** (Q8). Certains facteurs facilitants ayant été nommés par des répondantes, répondants, touchent l'offre de service, et plus précisément les pratiques d'enseignement mises en place par l'équipe enseignante [redacted], les horaires adaptés ou l'offre à temps partiel [redacted], alors que d'autres facteurs sont davantage associés aux élèves, parmi lesquels on retrouve leur volonté d'apprendre [redacted], les progrès que les apprenants constatent et qui les encouragent [redacted] ainsi que la langue maternelle (une langue plus proche du français est facilitante, [redacted] Les facteurs limitant la progression des élèves nommés par les répondantes, répondants sont également surtout associés aux élèves, le plus important étant le poids des autres responsabilités qu'ils portent (ces dernières étant surtout associées à la famille, n=7, voir 2e extrait ci-dessous), l'âge (les apprenantes, apprenants plus âgés éprouvant plus de difficultés, n=6), les absences (associées aux responsabilités familiales et à des problèmes de santé, [redacted]) ainsi que la faible scolarisation préalable [redacted]. Enfin, un facteur limitatif identifié par quelques membres de la

direction était plutôt associé à la langue française, qui est considérée comme difficile [redacted].

[redacted]

Nous avons interrogé les membres de la direction afin qu'ils nous indiquent quels sont les principaux **impacts des cours de français sur la vie des élèves** (Q9). Si l'apprentissage de la langue est sans doute l'impact le plus direct ayant été mentionné (n=5), l'intégration des élèves est l'impact qui a été mentionné par le plus grand nombre de répondantes, répondants (n=9). Il a été question notamment d'intégration à la vie québécoise ainsi que d'intégration à la vie professionnelle. La question de l'apprentissage de la vie au Québec (coutumes, vie citoyenne, droits et responsabilités, etc.) a également été touchée (n=6, voir 1er extrait ci-dessous), et un impact plus personnel dans la vie des élèves dont il a été question est le sentiment de privilège associé à la fréquentation de l'école [redacted]. Deux répondantes, répondants ont mentionné que l'école peut leur offrir des services de soutien psychosocial [redacted]. Enfin, concernant le marché de travail, certains ont observé une ouverture du marché du travail envers les élèves [redacted] alors que d'autres ont plutôt déploré le manque de soutien aux élèves dans la transition vers le marché du travail [redacted].

[redacted]

[redacted]

Section 3 : Pratiques de gestion

L'entrevue avec les membres de la direction a permis de clarifier certaines pratiques de gestion en lien avec le **recrutement et le classement des élèves** (Q10 et Q11). Le recrutement a été discuté par la presque totalité des répondantes, répondants, qui ont tous indiqué recevoir des références d'élèves du MIFI ou encore d'organismes communautaires (n=18). De plus, des répondantes, répondants ont discuté de l'importance, lors de l'inscription, de pouvoir fournir des renseignements aux élèves dans leur langue d'origine [redacted]. Une personne a entre autres indiqué que les formulaires d'inscription dans différentes langues, élaborés récemment par le ministère, facilitaient grandement l'inscription [redacted] Dans un autre centre, il a été relevé que l'apport du personnel multilingue était très important pour aider les élèves à leur arrivée dans le centre [redacted]

De plus, 17 répondantes, répondants ont fourni des éléments de réponse concernant les procédures de classement dans leur centre. Pour certains, le classement concernait d'abord la différence entre l'alphafrancisation/FIPA et la francisation/francisation pour immigrants adultes (FIA) (n=7). Certaines personnes

interrogées ont rappelé que c'est le nombre d'années de scolarité, selon les renseignements fournis par l'élève, qui guide le classement vers les classes FIPA ou FIA (n=5).

Des répondantes, répondants ont indiqué que leur centre procède au classement à l'aide d'une rencontre avec les élèves, que certaines personnes interrogées appellent aussi une entrevue à l'oral (n=10). Cette pratique permet d'avoir un contact direct avec les futurs élèves, de mieux juger de leur niveau de français et de savoir si, et dans quelles conditions, ils ont été scolarisés dans leur pays d'origine. Des répondantes, répondants ont rapporté que cette rencontre était menée par des enseignants (n=7), alors qu'ailleurs, la conseillère en orientation, le conseiller pédagogique ou le directeur lui-même sont aussi amenés à réaliser ces entrevues[redacted]

Par ailleurs, une personne a indiqué que dans son centre, il pouvait y avoir confusion, à la suite de cette rencontre, en lien avec le classement FIPA ou FIA (n=1). Des questions ont donc été spécifiquement ajoutées afin de tenter de classer les élèves le plus adéquatement possible, comme en fait état l'extrait suivant.

[redacted]

Il est intéressant de constater que cette entrevue à l'oral était parfois complétée par un test à l'écrit (n=9), qui peut prendre diverses formes, tel qu'illustré par les deux extraits suivants :

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Certaines répondantes, répondants ont toutefois indiqué que le test écrit était seulement utilisé lorsque l'élève semblait avoir de la facilité à l'oral, afin de déterminer plus précisément son niveau [redacted]. Par ailleurs, deux personnes ont parlé du fait que dans leur centre, il n'y avait pas d'entrevue à l'oral ou de test pour les élèves tout à fait débutants en français : dans ce cas, ils sont automatiquement dirigés vers le niveau 1 [redacted]

Lorsqu'interrogées concernant le classement dans les groupes, des répondantes, répondants ont aussi parlé des modalités de reclassement si le classement effectué s'avère finalement peu optimal compte tenu du niveau de l'élève [redacted]. Le reclassement dans un autre niveau semble être vécu de façon plutôt fluide selon certains [redacted] que l'opération de reclassement était complexe [redacted]

Les répondantes, répondants nous ont aussi fait part des plus grands **défis** qu'ils ont à relever dans leur centre (Q12 et Q13). Selon les réponses obtenues, ces défis sont en lien avec les élèves eux-mêmes, avec les enseignants, avec d'autres acteurs, ou encore sont d'ordre organisationnel.

En ce qui a trait aux défis en lien avec les élèves, ceux qui concernent le souci général de répondre aux besoins des élèves ont été les plus fréquemment

nommés (n=8). Ces réponses concernent l'offre du meilleur service possible, tant en ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage de la langue qu'à l'intégration à la société (références à des organismes communautaires, initiatives pour aider les familles, etc.), et ce malgré diverses contraintes (budgétaires, ressources humaines, etc.). La barrière de la langue constitue également un défi pour certaines répondantes, répondants, qui ont rapporté que la communication avec les élèves FIPA/d'alphafrancisation était difficile, surtout lorsqu'ils arrivent au centre et qu'ils ne parlent pas du tout français (n=7). Le recrutement constitue aussi un défi important (n=5), à l'image des deux extraits suivants :

[redacted]

[redacted]

Parmi les autres défis rapportés en ce qui concerne les élèves, mentionnons l'assiduité en classe [redacted] la progression en français [redacted], la déperdition dans les groupes [redacted] et le respect des règles de la classe [redacted].

Pour ce qui est des défis en lien avec les enseignantes, enseignants, plusieurs personnes ont indiqué qu'un de leurs défis concernait l'accompagnement des enseignants (n=7). Pour ce faire, les participantes, participants ont mentionné qu'ils leur fournissent de l'information [redacted] et qu'ils les soutiennent (n=5). Aussi, un défi rapporté par certains membres de la direction est celui d'aider plus particulièrement les enseignantes, enseignants qui ont les groupes des premiers niveaux et qui trouvent leur tâche difficile [redacted]. De même, des répondantes, répondants ont indiqué que le défi de l'hétérogénéité des groupes était

particulièrement difficile, et ce surtout pour les enseignantes, enseignants (n=4), comme l'illustre l'extrait suivant :

[redacted]

Également, le défi de formation des enseignantes, enseignants et du rôle qu'ils jouent à cet égard, par exemple en organisant des formations sur des thèmes spécifiques, ou encore en favorisant la création de réseaux de contacts dans le milieu de la francisation, a été mentionné explicitement [redacted] De plus, le recrutement de personnel qualifié est ressorti dans les réponses obtenues (n=6, voir extrait suivant).

[redacted]

Des membres de la direction rapportent aussi des défis en lien avec d'autres actrices, acteurs, notamment le manque de concertation avec d'autres personnes œuvrant auprès des PIPSPA (centres d'éducation des adultes, organismes communautaires, centres locaux de services communautaires [CLSC]) [redacted]. Une personne a également mentionné le défi de l'adaptation aux procédures ou règles du MIFI [redacted] Pour ce qui est des défis organisationnels, les réponses les plus fréquemment rapportées concernent la gestion du budget (n=5), l'organisation des groupes [redacted] et la gestion des locaux [redacted].

Section 4 : Programmes, matériels, approches d'enseignement et méthodes d'évaluation

Lorsqu'interrogées sur leur **implication dans le choix des programmes d'enseignement** auprès des PIPSPA (Q14), 18 des répondantes, répondants ont offert des éléments de réponse. Au total, 11 personnes ont mentionné ne pas être impliquées et précisent qu'il s'agit de la responsabilité des enseignants (n=5), du ministère [redacted] de l'adjointe, adjoint à la direction [redacted] ou encore n'ont pas précisé qui s'en occupait [redacted] Cependant, sept personnes ont indiqué être impliquées, que ce soit en participant aux décisions [redacted] ou encore en participant à la création d'un programme maison pour leur centre [redacted].

De plus, 17 personnes se sont exprimées en lien avec leur **implication dans le choix du matériel d'enseignement** (Q14). Pour près de la moitié d'entre elles, le choix du matériel revient aux enseignantes, enseignants; elles ne sont donc pas impliquées dans les décisions en lien avec le matériel (n=8, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted] dans le choix du matériel pédagogique puisque ce sont les enseignantes, enseignants, avec les conseillères, conseillers pédagogiques, qui font ce travail [redacted] qu'il s'agissait précisément de la responsabilité des conseillères, conseillers pédagogiques [redacted] son adjointe, adjoint était impliqué dans le choix du matériel d'enseignement [redacted]).

Par contre, certaines répondantes, répondants ont mentionné participer aux décisions avec leurs enseignantes, enseignants ou les conseillères, conseillers pédagogiques (n=7, voir extrait suivant).

[redacted]

L'implication dans le choix des approches d'enseignement (Q14) a été discutée par 15 répondantes, répondants. Les réponses montrent que six personnes sont impliquées, en collaboration avec d'autres acteurs : conseillères, conseillers pédagogiques et enseignantes, enseignants [redacted], diverses personnes sur des communautés de pratique [redacted] et conseillères, conseillers pédagogiques seulement [redacted] Par contre, plusieurs ont relevé ne pas s'impliquer dans les approches d'enseignement (n=9), puisqu'il s'agit du rôle des enseignantes, enseignants (n=5), de l'adjointe, adjoint à la direction (n=1), ou encore pour une raison non spécifiée [redacted]

Également, 18 répondantes, répondants ont fourni des éléments de réponse par rapport à leur **implication dans le choix des méthodes d'évaluation** (Q14) auprès de ces élèves. Il en ressort que certaines personnes sont impliquées (n=7), mais en collaboration avec d'autres acteurs : les enseignantes, enseignants et les conseillères, conseillers pédagogiques [redacted] les enseignantes, enseignants seulement [redacted] et les conseillères, conseillers pédagogiques seulement [redacted] Cependant, plus de la moitié des répondantes, répondants ont indiqué ne pas être impliqués dans le choix des méthodes d'évaluation (n=11), que ce soit parce qu'il s'agit de la responsabilité des enseignantes, enseignants (n=6), de l'adjointe, adjoint à la direction [redacted], ou encore en mentionnant que cela ne fait pas partie de leurs responsabilités [redacted]

Section 5 : Appréciation générale

Nous avons également interrogé les répondantes, répondants concernant les **aspects de la francisation qu'ils jugent satisfaisants** (Q15). Les aspects qui ont été nommés par le plus grand nombre de répondantes, répondants sont en

lien avec le fait de répondre aux besoins des élèves (p. ex., besoins linguistiques, besoins d'intégration, services divers (orthopédagogie, aide à l'orientation professionnelle, éducation spécialisée, etc.) ; n=12, voir 1er extrait ci-dessous), les enseignantes, enseignants de grande qualité (p. ex., qui démontrent une grande compétence, de la compréhension envers la réalité de ces élèves, du dévouement, de la passion, de la créativité; n=8, voir 2e extrait ci-dessous), la progression des élèves (n=7, voir 3e extrait ci-dessous), l'ambiance du centre de francisation (n=6), la collaboration très appréciée avec les enseignantes et enseignants (n=4) et le contact avec les élèves [redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Par ailleurs, lorsqu'interrogés, au contraire, sur les **aspects de la francisation qu'ils jugent insatisfaisants** (Q16), les répondantes, répondants ont relevé en plus grand nombre le manque de ressources d'aide pour les élèves (p. ex., psychologie, orthophonie, ressources en intervention communautaire; n=6, voir 1er extrait ci-dessous), la difficile progression des élèves (n=6, voir 2e extrait ci-

dessous), l'hétérogénéité des groupes (n=5, voir 3e extrait ci-dessous), la lourdeur administrative (n=5, voir 4e extrait ci-dessous), le manque de matériel adéquat pour ces apprenants [redacted], le manque de financement [redacted] le manque de formation de certaines enseignantes, enseignants [redacted]), la trop courte durée des cours [redacted] et le programme lui-même [redacted].

[redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Au total, 14 répondantes, répondants ont avancé des **solutions pour bonifier la francisation des PIPSPA**. Ces réponses concernent le déploiement de professionnels pour des services spécifiques (p. ex., psychologie, orthopédagogie, aide à l'orientation professionnelle; [redacted], une offre de cours prolongée qui permettrait aux apprenantes, apprenants de suivre davantage de cours [redacted], la création de groupes plus homogènes [redacted], la mise en place d'initiatives ciblées (p. ex., jumelages avec d'autres élèves, co-enseignement, ateliers d'écriture, projet de lecture par des bénévoles; [redacted]), la possibilité pour les apprenantes, apprenants d'effectuer des stages en milieu de travail [redacted] et l'accès à davantage d'outils technologiques [redacted].

Finalement, nous avons demandé aux répondantes, répondants quelle était leur **perception sur l'implantation d'un programme-cadre** de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie (Q17). Certaines personnes ont évoqué la nécessité d'un tel programme-cadre (n=8). De plus, six personnes ont mentionné des avantages potentiels de ce programme-cadre, à savoir une uniformisation de l'enseignement dans les différents centres [redacted], une structure d'enseignement/apprentissage mieux définie [redacted] et le fait qu'il sera issu d'un travail de collaboration et de consultation dans les milieux [redacted]. Au total, neuf répondantes, répondants ont toutefois soulevé des craintes par rapport à ce programme-cadre, notamment le manque de prise en compte des milieux (n=5). En outre, des demandes ont été formulées par 15 répondantes, répondants, et concernent la nécessité d'élaborer un programme correspondant aux besoins de ces élèves (n=5), de permettre aux élèves de suivre davantage de cours, sur une plus longue durée [redacted], d'offrir de la formation aux enseignantes, enseignants, de favoriser les liens avec l'intégration professionnelle [redacted], d'inclure des sorties pour les élèves [redacted], en plus de l'importance que les ministères impliqués collaborent entre eux [redacted].

2.2 Entretiens menés auprès des enseignants, enseignantes et des conseillères, conseillers pédagogiques

Nous avons compilé les réponses obtenues lors des entrevues faites auprès des enseignantes, enseignants et des conseillères, conseillers pédagogiques. Au total, nous avons codé 10 entrevues réalisées avec des conseillères, conseillers pédagogiques et 38 entrevues faites avec des enseignantes, enseignants.

Le canevas d'entrevue pour ces actrices, acteurs avait comme objectif de mieux comprendre la réalité de leur travail auprès des PIPSPA. Le canevas d'entrevue des enseignantes, enseignants comporte les 5 sections suivantes : 1) *Informations générales*, 2) *Caractéristiques des élèves*, 3) *Cours, programmes et matériels*, 4) *Pratiques d'enseignement et d'évaluation* et 5) *Appréciation générale*. Le canevas compte 26 questions principales parfois divisées en questions complémentaires (voir Annexe B).

Similaire, le canevas d'entrevue utilisé avec les conseillères, conseillers pédagogiques compte une section supplémentaire : 1) *Informations générales*, 2) *Caractéristiques des élèves*, 3) *Cours, programmes et matériels*, 4) *Soutien aux enseignants et aux enseignantes*, 5) *Pratiques d'enseignement et d'évaluation* et 6) *Appréciation générale.* Au total, le canevas est composé de 31 questions principales auxquelles s'ajoutent parfois des questions complémentaires (voir Annexe C).

La section 1 du canevas d'entrevue des enseignantes, enseignants (Q1 à Q4) et des CP (Q1 à Q5) concerne les **informations générales** liées notamment à la formation, à l'expérience et au contexte d'enseignement ou d'intervention actuel auprès des PIPSPA.

Dans la section 2 du canevas d'entrevue (Q5 et Q6 pour les enseignantes, enseignants ainsi que Q6 et Q7 pour les CP), nous retrouvons principalement les **caractéristiques des élèves**. En plus de porter sur la description des caractéristiques des élèves, ces questions mettent notamment l'accent sur la description de leur expérience scolaire, de leurs habiletés en français et de leur niveau de littératie dans la langue première, telle que les répondantes, répondants la perçoivent.

Quant à la section 3 (Q7 à Q10 pour les enseignantes, enseignants et Q8 à Q10 pour les CP), elle porte sur **les cours, les programmes et les matériels**. Cette section permet par exemple d'en apprendre davantage sur les objectifs des cours FIPA/d'alphafrancisation, les documents de référence et les matériels pédagogiques utilisés.

La section 4 du canevas d'entrevue des conseillères, conseillers pédagogiques (Q11 à Q14), spécifique à cette catégorie d'acteurs, concerne le **soutien aux enseignantes et aux enseignants**. Elle a notamment pour objectif de cerner la nature de leur travail auprès des enseignantes, enseignants ainsi que les besoins prioritaires de ces derniers. Pour les raisons expliquées dans la section 1.1, les données à ces questions n'ont pas pu être analysées.

La section 4 du canevas d'entrevue des enseignantes, enseignants (Q11 à Q18) et la section 5 du canevas d'entrevue des CP (Q15 à Q19) portent sur les **pratiques d'enseignement et d'évaluation**. Ces sections ont pour objectif d'identifier ce qui est fait en salle de classe d'alphafrancisation et les raisons qui justifient les choix pédagogiques. Les questions portent notamment sur l'enseignement de l'oral et de l'écrit, sur les sorties et sur les méthodes d'évaluation.

Finalement, la section 5 du canevas d'entrevue des enseignantes, enseignants (Q19 à Q26) et la section 6 du canevas d'entrevue des CP (Q20 à Q31) concernent

l'**appréciation générale** des répondantes, répondants. Cette dernière section traite notamment des éléments satisfaisants et insatisfaisants de la francisation, ainsi que des principaux défis que les répondantes, répondants doivent relever dans le cadre de leur travail.

Section 1 : Informations générales

Dans la section sur les **informations générales**, nous avons demandé aux participantes, participants quel était leur parcours académique et professionnel. Nous avons également demandé aux enseignantes, enseignants quelle(s) étai(en)t leur(s) langue(s) première(s) et combien de langues ils maitrisaient.

Formation

La **formation** (Q2) possédée par les enseignantes, enseignants contient, dans la très grande majorité des cas, un diplôme (certificat, baccalauréat ou maitrise) dans le domaine de l'éducation (n=33), plus spécifiquement en enseignement du français langue seconde ou langue étrangère (n=16), en éducation préscolaire primaire (n=9), en enseignement au secondaire (n=9) ou autre [redacted]. Près de la moitié (n=18) possède également un deuxième diplôme, le plus souvent une maitrise (en didactique des langues, en éducation, en psychopédagogique, etc.). Un plus petit nombre (n=4) détient également un troisième diplôme, de 1er, 2e ou 3e cycle.

Les conseillères, conseillers pédagogiques, pour leur part, détiennent également plusieurs formations dans le domaine des sciences de l'éducation (Q2). La moitié possèdent un baccalauréat lié à l'éducation (psychoéducation, enseignement du français, adaptation scolaire ; n=5). L'autre moitié ont un baccalauréat ont des baccalauréats dans diverses disciplines rattachées aux sciences humaines (n=5). Plusieurs ont également une formation de deuxième cycle (maitrise ou DESS) en lien avec l'éducation, par exemple en didactique des langues, en éducation ou en adaptation scolaire (n=5). Finalement, quelques personnes ont suivi d'autres types

de formation universitaire (complétées ou non), de 1er ou de 2e cycle, directement reliée à l'enseignement [redacted].

Expérience avec les PIPSPA

Nous avons également recueilli des informations sur l'**expérience d'enseignement** des enseignantes, enseignants (Q1). De manière générale, les enseignantes, enseignants cumulent plusieurs années d'expérience en enseignement en général et en enseignement du français langue seconde. Quant à l'expérience avec les PIPSPA, les données récoltées indiquent que près du tiers des enseignantes, enseignants (n=12) ont 2 à 5 ans d'expérience. Un plus petit nombre ont 6 à 10 d'expérience avec les PIPSPA (n=6) et encore moins ont 11 à 15 ans d'expérience [redacted]. Le quart des enseignantes, enseignants ont une plus maigre expérience avec les PIPSPA (n=10), certains déclarant avoir entre 6 et 23 mois d'expérience (n=6) et d'autres moins de 6 mois [redacted].

Du côté des conseillères, conseillers pédagogiques (Q3), les personnes rencontrées possèdent de nombreuses années d'expérience en enseignement ou comme CP. Sur le plan de l'expérience auprès de PIPSPA (enseignement et conseillance pédagogique), les personnes rencontrées ont surtout entre 2 et 5 ans d'expérience (n=5). Il convient de mentionner que l'information sur l'expérience de travail des CP n'était pas explicitement adressée dans toutes les entrevues, ce qui a rendu difficile la mise en commun des données sur le sujet.

Langues connues

Concernant la ou les **langue(s) première(s) (L1) des enseignantes, enseignants** (Q4), un peu plus des trois quarts ont déclaré avoir le français comme langue première (n=30). Les autres personnes enseignantes ont dit langue autre que le français comme L1 (n=8). Une personne n'a pas donné d'information à ce sujet.

Finalement, nous avons aussi demandé aux enseignantes, enseignants s'ils connaissaient d'autres langues que leur L1. La plupart d'entre eux, eux (n=34) ont déclaré parler au moins une autre langue, alors que peu [redacted] ont dit ne parler que leur L1, qui est le français dans tous les cas. Certaines participantes, participants [redacted] n'ont pas donné d'information à ce sujet. Notons que lorsque les enseignantes, enseignants ont dit qu'ils avaient appris « l'anglais à l'école primaire et secondaire comme tout le monde », nous les avons comptés parmi ceux qui ne parlent pas d'autres langues que leur L1.

Cette question n'était pas comprise dans le canevas d'entrevue des CP.

Section 2 : Caractéristiques des élèves

Dans cette section, nous avons d'abord demandé aux participantes, participants de nous parler des **caractéristiques des élèves** des cours FIPA ou d'alphafrancisation (Q5 pour les enseignantes, enseignants et Q6 pour les conseillères, conseillers pédagogiques). L'ensemble des participantes, participants (n=47) a fourni des éléments de réponse en lien avec une ou plusieurs des catégories suivantes : a) caractéristiques socioculturelles et psychosociales (n=44); b) expérience scolaire (n=40); c) niveau de littératie dans leur langue d'origine (n=45); d) habiletés en français (n=41). Une cinquième catégorie a émergé lors des analyses : il s'agit des caractéristiques d'apprenantes, apprenants (n=43).

Caractéristiques d'ordre socioculturel ou psychosocial

Dans la catégorie des **caractéristiques socioculturelles**, les caractéristiques liées à l'âge ont été mentionnées par plus de la moitié des répondantes, répondants (n=24). Plusieurs ont dit que la majorité de leurs élèves étaient des parents qui avaient eux-mêmes des enfants d'âge scolaire (n=13). Quelques-uns ont décrit leurs élèves comme étant plutôt jeunes (n=11) et ont également

mentionné que le jeune âge pouvait être un facteur facilitant dans l'apprentissage du français, entrainant une progression plus rapide (n=5, voir extrait ci-dessous) :

Plusieurs participantes, participants ont également évoqué la disparité d'âge dans leur classe (n=10) et certains ont indiqué que la disparité d'âge entrainait une disparité dans le rythme d'apprentissage (n=3, voir extrait ci-dessous) :

Finalement, des participantes, participants ont parlé des élèves plus âgés et des défis engendrés par leur âge (n=6, voir extrait ci-dessous) :

Ensuite, les participantes, participants ont été nombreux à nommer les principaux pays d'origine de leurs élèves (n=21). Parmi les pays nommés le plus fréquemment, on retrouve des pays du Moyen-Orient (n=16), notamment la Syrie (n=10) et l'Afghanistan (n=8), des pays d'Afrique (n=13) comme la République démocratique du Congo (n=5), et des pays d'Asie (n=11), entre autres le Vietnam (n=3) et la Birmanie (n=3).

Parmi les autres caractéristiques socioculturelles et psychosociales, plusieurs répondantes, répondants ont souligné que les élèves étaient démunis (n=18). De l'avis des répondantes, répondants, les raisons qui expliquent ce fait sont l'arrivée récente au Québec (n=8) ou le fait de vivre dans une société hautement alphabétisée (n=7). Certaines répondantes, répondants ont dit que les élèves étaient démunis en général, sans nécessairement expliquer pourquoi ou comment (n=8), comme dans l'extrait suivant :

[redacted]

Les difficultés vécues par les élèves à l'extérieur de l'école apparaissent également comme une caractéristique psychosociale importante pour plusieurs répondantes, répondants (n=17). Ces difficultés peuvent être sur le plan de la conciliation famille-école (n=15, voir 1er extrait ci-dessous), sur le plan des conditions de santé (n=11) et sur le plan de la famille hors Canada (n=3). Plusieurs enseignantes, enseignants (n=10) font également le lien entre ces difficultés et l'assiduité (voir 2e et 3e extraits ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

De plus, un peu plus du quart des participantes, participants (n=11) ont dit que les caractéristiques socioculturelles des élèves pouvaient entrainer des défis dans la gestion des différences culturelles, soit parce que la culture des élèves peut interférer dans leur apprentissage (n=6, voir extrait ci-dessous) ou parce que les élèves vivent des conflits avec des élèves d'autres cultures (n=5).

[redacted]

Du côté des caractéristiques socioculturelles et psychosociales dites plus « positives », certaines participantes, participants (n=11) ont mentionné que les élèves des cours FIPA/d'alphafrancisation étaient reconnaissants et attachants, comme on peut le voir dans les deux extraits suivants :

[redacted]

[redacted]

Finalement, vingt personnes ont parlé du fait que les élèves étaient surtout des personnes réfugiées (n=10) ou des personnes ayant vécu des traumatismes divers (n=10), comme en témoignent les deux extraits suivants :

Les autres caractéristiques socioculturelles et psychosociales énoncées par les enseignantes, enseignants et les CP sont le fait d'être obligé de travailler en plus de suivre des cours FIPA ou d'alphafrancisation (n=5), les enjeux reliés à l'hygiène personnelle [redacted], la volonté de s'intégrer à la société québécoise [redacted] et le fait que les élèves sont des personnes fières [redacted] et débrouillardes [redacted].

Expérience scolaire

Nous avons demandé aux enseignantes, enseignants et aux CP quelle était, de manière générale, l'**expérience scolaire** de leurs élèves. Quarante personnes ont fourni des éléments de réponse à cette question. Plus de la moitié des répondantes, répondants (n=22, voir extrait ci-dessous) ont parlé de l'inexpérience scolaire de leurs élèves. Les raisons qui ont été nommées par les répondantes, répondants pour expliquer cette inexpérience sont les difficultés économiques (n=9), les raisons culturelles [redacted] par exemple l'impossibilité pour les jeunes filles de fréquenter l'école dans leur pays d'origine, et les difficultés physiques ou

cognitives [redacted]. D'autres personnes ont également parlé de l'inexpérience scolaire de leurs élèves sans énoncer de raison en particulier (n=7).

[redacted]

Autre élément rapporté par plus de la moitié des répondantes, répondants (n=22, voir extrait ci-dessous), l'hétérogénéité des groupes sur le plan de l'expérience scolaire apparait comme un défi pour les enseignantes, enseignants. Certaines, certains soulèvent qu'une partie de leurs élèves a fréquenté l'école quelques années, d'autres indiquent que l'expérience scolaire des élèves remonte à très longtemps et finalement quelques personnes précisent qu'une partie des élèves peut avoir 7 ou 8 ans de scolarité dans leur pays d'origine.

[redacted]

Près du quart des répondantes, répondants (n=11) ont mentionné le fait que les élèves étaient classés selon le nombre d'années de scolarité déclarées, ce qui peut entrainer des défis supplémentaires pour les enseignantes, enseignants, comme par exemple des erreurs de classement. Certaines répondantes, répondants ont également indiqué que le nombre d'années de scolarité dans le pays d'origine n'était pas nécessairement équivalent au nombre d'années de scolarité du Québec. Par exemple, certains élèves ont fréquenté des écoles où ils recevaient un enseignement religieux pendant plusieurs années, sans recevoir d'enseignement de la langue. Le nombre d'années de fréquentation scolaire n'apparait pas nécessairement comme étant un indicateur précis des compétences en littératie (voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Finalement, quelques participantes, participants ont dit que leurs élèves avaient déjà de l'expérience en francisation au Québec (n=6), soit dans les cours FIPA ou dans les cours d'alphafrancisation, voire même au secondaire régulier ou en francisation régulière.

Habiletés en français

Les enseignantes, enseignants et les CP ont également été questionnés sur les **habiletés en français** de leurs élèves. Les réponses des personnes ayant donné leur opinion sur le sujet (n=41) montrent que l'élément de réponse le plus fréquent (n=21) est la disparité entre le niveau de français des élèves à l'oral et le niveau de français des élèves à l'écrit. Certains élèves semblent effectivement avoir un meilleur niveau de français à l'oral qu'à l'écrit. Les explications possibles pour cet écart sont le fait d'avoir déjà suivi un ou plusieurs cours de francisation au Québec qui insistaient surtout sur la compétence orale, ou encore le fait de provenir d'un pays dont le français est une des langues officielles. Les élèves provenant de pays où le français est utilisé, par exemple certains pays d'Afrique, peuvent avoir développé des compétences à l'oral qui se rapprochent de celles des locutrices, locuteurs natifs, sans toutefois avoir fréquenté l'école, d'où la faiblesse à l'écrit (voir extrait ci-dessous).

[redacted]

À noter que certaines répondantes, répondants ont également remarqué le phénomène inverse : des élèves qui éprouvent plus de difficultés à l'oral, mais qui progressent bien à l'écrit :

[redacted]

L'hétérogénéité dans les groupes, cette fois sur le plan des habiletés en français, reste un enjeu de taille pour les différents intervenants, avec plusieurs personnes qui l'ont mentionné explicitement (n=17) :

[redacted]

Des répondantes, répondants ont souligné que les habiletés des élèves en français étaient influencées par la ou les langues déjà connues des élèves (n=9). Par exemple, les locutrices et locuteurs hispanophones ou lusophones auraient

plus de facilité avec l'alphabet, et plus de facilité à comprendre la syntaxe du français en comparant et en contrastant avec leur L1, alors que les arabophones rencontreraient plus de défis dans l'apprentissage du français (p. ex., alphabet, syntaxe, conjugaison, etc., voir extrait ci-dessous).

Enfin, quelques participantes, participants ont évoqué d'autres éléments de réponse en lien avec les habiletés des élèves en français, notamment le fait que certains élèves n'ont aucune connaissance en français à leur arrivée dans les cours FIPA ou d'alphafrancisation (n=6), que d'autres ont des connaissances minimales (n=6), que certains ont plus de facilité ou ont une préférence pour l'anglais (n=6) et que pour plusieurs, le niveau de français atteint n'est pas suffisant pour l'obtention de la citoyenneté canadienne (n=5).

Niveau de littératie en L1

Nous avons également cherché à connaitre le **niveau de littératie** des élèves dans leur L1, selon les informations dont disposent les enseignantes, enseignants et les CP. La presque totalité des participantes, participants ont donné une réponse à ce sujet (n=45). Ainsi, l'hétérogénéité du niveau de littératie au sein des groupes-classes est l'élément de réponse le plus fréquemment mentionné par les répondantes, répondants (n=22, voir 1er extrait ci-dessous). Ces derniers ont indiqué qu'on pouvait retrouver, dans leurs groupes, des élèves qui avaient des compétences en littératie dans leur L1 assez bien installées, des élèves qui avaient des compétences minimales dans leur L1 (p. ex., connaissance de l'alphabet, lecture et écriture de mots simples) et d'autres élèves qui n'avaient

jamais lu ou écrit dans leur L1. Il semble que ce soit un défi pour les enseignantes, enseignants et les CP de bien cerner le niveau de littératie dans la L1, spécialement quand la langue de l'élève n'est pas alphabétique et que l'enseignante, l'enseignant ou le ou la CP ne maitrise pas cette langue (voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

Dans presque la moitié des réponses (n=21), la répondante ou le répondant a évoqué des traits liés à l'analphabétisme pour décrire le niveau de littératie des élèves dans leur L1 (voir les deux extraits ci-dessous). Les principaux traits relevés sont le fait de n'avoir jamais tenu un crayon, de ne pas connaitre l'alphabet dans la L1, de ne pas savoir orienter une feuille pour en faire la lecture et de ne pas être capable de lire ou d'écrire son prénom.

[redacted]

[redacted]

Finalement, quelques répondantes, répondants ont dit que leurs élèves avaient un niveau de littératie minimal dans leur L1 (n=5). U[redacted]parfois, les élèves connaissaient l'anglais, mais que ce n'était pas systématique.

[redacted]

Caractéristiques d'apprenantes, apprenants

Lorsque questionnées au sujet des **caractéristiques de leurs élèves** FIPA/d'alphafrancisation, les enseignantes, enseignants et les CP ont beaucoup parlé de caractéristiques qui se situaient en dehors des catégories pré-identifiées lors de la création des canevas d'entrevues. Plusieurs ont en effet nommé des traits caractéristiques que nous avons pu regrouper sous une catégorie émergente : les caractéristiques en tant qu'apprenantes, apprenants (n=43). Dans cette catégorie, nous avons inclus les difficultés liées à l'apprentissage (n=31), les énoncés en lien avec les conditions de santé des élèves (n=21), les principales difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage (n=20), l'intérêt pour l'apprentissage (n=14), les énoncés en lien avec la progression des élèves (n=11) et les besoins des élèves liés aux cours FIPA/d'alphafrancisation (n=9).

Troubles d'apprentissage

Les répondantes, répondants ont indiqué que plusieurs élèves avaient des **difficultés liées à l'apprentissage**, notamment sur le plan de la mémorisation ou de la rétention (n=15, voir 1er extrait ci-dessous), sur le plan des difficultés cognitives liées à l'âge (n=8) ou sur le plan de la concentration [redacted]. Plusieurs ont également mentionné que certains de leurs élèves avaient des troubles d'apprentissage non diagnostiqués ou des difficultés tellement importantes qu'elles s'apparentaient à des troubles d'apprentissage (n=11, voir 2e extrait ci-dessous). Il faut noter que certains ont souligné qu'en raison du contexte d'apprentissage d'une langue seconde (L2), il pouvait être très difficile d'établir un diagnostic de troubles d'apprentissage, et ce même lorsque les ressources nécessaires sont disponibles (p. ex., orthopédagogue).

[redacted]

[redacted]

Conditions de santé

Sur le plan des **conditions de santé** des élèves qui les caractérisent en tant qu'apprenantes, apprenants, les répondantes, répondants ont nommé les caractéristiques suivantes : élèves vraisemblablement aux prises avec un syndrome de stress post-traumatique (n=11, voir 1er extrait ci-dessous), élèves avec des problèmes de vue ou d'ouïe (n=6, voir 2e extrait ci-dessous), élèves avec des déficiences intellectuelles [redacted] ou sous-stimulés pendant l'enfance [redacted] et élèves ayant d'autres

problèmes de santé [redacted], notamment des problèmes de motricité, un trouble de déficit de l'attention, le trouble du spectre de l'autisme, etc.

[redacted]

[redacted]

Difficultés dans l'apprentissage

Les enseignantes, enseignants et les CP questionnés au sujet des caractéristiques des élèves ont également relevé plusieurs exemples de **difficultés rencontrées dans l'apprentissage** du français, sans que ces difficultés ne soient nécessairement attribuables à un trouble d'apprentissage. Le principal élément mentionné par les participantes, participants est le manque de stratégies d'apprentissage (n=15, voir extrait ci-dessous). Se retrouvent aussi dans cette catégorie les énoncés en lien avec les stratégies d'organisation de l'information.

[redacted]

Ensuite, les répondantes, répondants ont également dit que les élèves rencontraient des difficultés lorsqu'ils devaient traiter des informations dites abstraites (n=8, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

La difficulté à transférer des connaissances a également été mentionnée par les répondantes, répondants (n=5, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Un nombre moindre de participantes, participants a identifié les éléments suivants comme étant des difficultés caractéristiques des élèves FIPA/d'alphafrancisation : difficulté à s'organiser [redacted] difficulté à jouer des rôles [redacted] difficulté à suivre une consigne [redacted], peu d'expérience avec les technologies [redacted], manque de connaissances générales [redacted] difficulté à faire des choix [redacted] et difficulté à s'autocontrôler, à s'autodiscipliner [redacted].

[redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Les participantes, participants ont également souligné l'intérêt ou le manque d'intérêt des élèves pour l'apprentissage du français. Quelques personnes ont fait des commentaires en lien avec le manque d'intérêt ou la passivité des élèves (n=6, voir 1er et 2e extraits ci-dessous). En revanche, plusieurs ont pour leur part dit que les élèves étaient motivés (n=10, voir 3e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Progression des élèves

Toujours dans la question sur les caractéristiques des élèves, plus spécifiquement les caractéristiques d'apprenantes, d'apprenants, plus du quart des répondantes, répondants ont parlé du fait que les élèves FIPA/d'alphafrancisation **progressaient lentement** (n=11, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Certaines personnes ont d'ailleurs parlé de la frustration ressentie quant à la progression très lente des élèves FIPA/d'alphafrancisation :

[redacted]

Besoins des élèves

Finalement, certaines personnes ont souligné les **besoins des élèves** comme étant des éléments caractéristiques (n=9). Les principaux besoins qui ont été identifiés dans cette section sont le besoin d'être souvent encouragé ou motivé (n=4, voir 1er extrait ci-dessous), le besoin de routine [redacted]) et le besoin d'encadrement [redacted]

[redacted]

Connaissances sur les élèves

Toujours dans la section sur les caractéristiques des élèves, nous avons questionné les enseignantes, enseignants sur **ce qu'ils savaient de leurs élèves avant le début de la session** (Q6) ainsi qu'à quel moment et de quelle manière ils obtenaient ces informations (Q6a). Nous nous sommes également intéressées à ce qu'ils auraient aimé savoir à propos de leurs élèves avant de commencer la session (Q6b). Un bon nombre de participantes, participants ont fourni des éléments de réponse à ces questions (n=36).

La majorité des répondantes, répondants ont indiqué qu'avant le début de la session, ils ne savaient rien sur leurs élèves (n=24). Certaines, certains ont insisté sur le fait qu'ils ne savaient rien du tout (n=14), alors que d'autres ont plutôt répondu qu'ils avaient seulement les listes de présence (n=10, voir extrait ci-dessous).

[redacted] *on a rien. On doit leur demander leur scolarité. On a rien. J'ai rien.* » (ENS02012)

Parmi les autres réponses, certains ont mentionné avoir des informations sur le nombre d'années de scolarité (n=5), le pays d'origine [redacted] et la langue maternelle [redacted].

De manière générale, ces informations sont obtenues dans les jours précédant la rentrée en classe (n=8) et elles sont principalement transmises par bouche-à-oreille entre les enseignantes, enseignants quand les élèves ont déjà suivi des cours avec des collègues (n=16, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

D'autres répondantes, répondants ont dit qu'ils avaient des informations sur les élèves parce qu'ils les avaient déjà croisés à l'école (n=7) ou parce qu'ils pouvaient consulter le dossier électronique de l'élève, dans lequel il est possible de laisser des notes ou des remarques pour les autres enseignantes, enseignants (n=6, voir extrait ci-dessous). Ces informations peuvent être en lien avec des difficultés personnelles vécues par l'élève, avec des difficultés scolaires, ou encore avec des situations sensibles survenues dans le centre de francisation.

[redacted]

[redacted]

Concernant les informations que les enseignantes, enseignants souhaiteraient avoir avant le début de la session, nous avons recueilli des réponses auprès de 32 répondantes, répondants. On remarque deux tendances chez les répondantes, répondants : d'un côté, celles et ceux qui souhaitent avoir des informations sur les élèves (n=24) et de l'autre, celles et ceux qui préfèrent ne rien savoir, pour éviter l'effet Pygmalion (n=5, voir extrait ci-dessous). Certaines, certains sont également indécis [redacted] : ils mentionnent vouloir éviter l'effet Pygmalion, mais apprécier tout de même avoir certains types d'information avant le début des classes, notamment sur les conflits entre les élèves, s'il y en a.

[redacted]

Quand les répondantes, répondants ont dit qu'ils préféraient avoir des informations sur les élèves en amont, ils ont surtout dit qu'ils souhaitaient savoir si les élèves ont des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de santé physique ou psychologique (n=10, voir 1er extrait ci-dessous). Plusieurs ont aussi mentionné qu'il leur serait utile de connaitre leur niveau de scolarité ou leur nombre d'années de scolarisation (n=6). Les autres éléments de réponse sont le parcours migratoire [redacted], le pays d'origine [redacted], le contexte familial (notamment le nombre d'enfants en bas âge) [redacted]), le niveau de compétence en français

[redacted], les besoins spécifiquement liés à l'alphabétisation [redacted], les objectifs personnels des élèves [redacted], le statut d'immigration [redacted], l'âge ([redacted] et la langue d'origine [redacted] Notons également que quelques personnes ont indiqué qu'elles aimeraient connaitre, en amont, le niveau auquel elles devront enseigner [redacted].

[redacted]

Section 3 : Cours, programmes et matériels

Dans cette section, nous avons demandé aux participantes, participants de se prononcer sur les objectifs des cours, sur les programmes et sur les matériels.

Objectifs des cours d'alphafrancisation

Dans l'entrevue individuelle, les enseignantes, enseignants ont été questionnés par rapport aux **objectifs du ou des cours FIPA/d'alphafrancisation** qu'ils enseignent actuellement (Q7). Certaines CP ont également parlé des objectifs sans avoir été spécifiquement interrogés sur le sujet. Pour cette question, nous avons donc recueilli des éléments de réponse auprès de la plupart des personnes interviewées (n=41). Nous avons identifié les catégories suivantes parmi les réponses des répondantes, répondants : objectifs langagiers (n=32), détermination des objectifs (n=21), attitude par rapport aux objectifs (n=12) et objectifs d'intégration socioculturelle (n=9). Il est important de noter que comme les enseignantes, enseignants rencontrés enseignent à différents niveaux, les objectifs mentionnés couvrent un large éventail de possibilités.

Objectifs langagiers

Dans les **objectifs langagiers** qui ont été discutés par les enseignantes, enseignants, les trois quarts (n=24) appartiennent au domaine de la compétence orale. Presque toutes les participantes, participants qui ont parlé des compétences à l'oral ont nommé le fait de *pouvoir communiquer dans des situations de la vie courante* comme objectif du ou des cours qu'ils enseignent (n=17, voir les deux extraits ci-dessous). Nous avons inclus dans « situations de la vie courante » les énoncés qui touchent aux sujets suivants : soins de santé, commerces et alimentation, urgences, déplacements et transport, identité, habitation, travail et employabilité, enfants et école, transactions bancaires, météo et calendrier et heure.

[redacted]

[redacted]

Les autres objectifs de la compétence orale qui ont été nommés sont comprendre l'information transmise oralement [redacted], produire des phrases complètes, structurées [redacted] produire de courts énoncés mémorisés [redacted], produire des mots sans nécessairement faire des phrases complètes ([redacted], produire oralement (sans plus de détails, [redacted], et comprendre des consignes [redacted].

[redacted]

[redacted]

Plusieurs répondantes, répondants ont aussi nommé des objectifs relevant des compétences à l'écrit (n=17). La plupart d'entre eux ont spécifiquement parlé d'objectifs en lecture (n=13, voir extrait ci-dessous), dont la compréhension [redacted]

le décodage (n=5), la lecture dans des situations liées à la vie courante [redacted], la lecture de phrase [redacted] les nombres [redacted] et les consignes [redacted]

[redacted]

Certaines personnes ont parlé des objectifs en écriture dans le cours qu'elles enseignent (n=12). Parmi ceux-ci, on retrouve l'écriture dans les formulaires (n=3, voir 1er extrait ci-dessous), l'épellation [redacted], la calligraphie et le fait d'apprendre à former les lettres [redacted]) et à recopier [redacted] l'écriture de phrases complètes [redacted] et les nombres et les syllabes [redacted]

[redacted]

[redacted]

Les autres objectifs qui ont été nommés dans la sous-catégorie des compétences à l'écrit sont l'amélioration des compétences à l'écrit [redacted] la familiarisation avec l'écrit [redacted] et l'acquisition de métalangage [redacted].

[redacted]

[redacted]

Finalement, d'autres objectifs langagiers ont été mentionnés par les enseignantes, enseignants. Il s'agit entre autres de rendre les élèves fonctionnels (n=5, voir 1er extrait ci-dessous) et de les amener à se débrouiller [redacted], de permettre aux élèves de passer à un niveau FIPA ou d'alphafrancisation supérieur [redacted], d'atteindre des objectifs grammaticaux [redacted] comme la conjugaison [redacted], et de développer du vocabulaire [redacted] pas quels étaient les objectifs (voir 2e extrait ci-dessous), [redacted] pas d'objectifs en tant que tels.

[redacted]

[redacted]

Détermination des objectifs

Nous avons demandé aux enseignantes, enseignants **comment étaient déterminés les objectifs** dans le ou les cours qu'ils enseignent. Nous avons observé trois possibilités dans la détermination des objectifs : ils peuvent être

déterminés au niveau local (n=11), au niveau ministériel (n=8) ou au niveau de l'enseignant [redacted].

Quand les enseignantes, enseignants ont indiqué que les objectifs étaient déterminés au niveau local (n=11, voir extrait ci-dessous), ils ont mentionné que les objectifs se retrouvaient dans le programme utilisé par leur établissement d'enseignement. Il peut s'agir d'un programme-maison unique à l'établissement, d'un programme emprunté à une commission scolaire ou à un autre établissement, ou du programme de leur commission scolaire, notamment celui de la Commission scolaire de Montréal (CSDM).

[redacted]

Quant aux objectifs qui sont déterminés au niveau ministériel (n=8), les enseignantes, enseignants ont surtout mentionné les objectifs déterminés par le MIFI, disponibles sur l'intranet. Certains ont toutefois ajouté qu'ils utilisaient ces objectifs comme point de départ, mais qu'ils les ajustaient aux besoins de leurs élèves (voir 1er extrait ci-dessous). Une enseignante a également dit qu'elle travaillait à partir des documents préparés par le MIFI et ainsi qu'à partir de ceux préparés par le MEES (voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Enfin, quelques personnes ont indiqué qu'elles déterminaient elles-mêmes les objectifs au début de la session, selon les besoins des élèves [redacted] voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Attitude par rapport aux objectifs

Les enseignantes, enseignants ont également été questionnés en lien avec leur **opinion sur les objectifs**. [redacted] des caractéristiques positives, disant que les objectifs étaient souples et flexibles. Les autres personnes qui ont donné leur opinion ont surtout relevé des lacunes ou des pistes d'amélioration (n=11) : décalage avec les besoins, les compétences antérieures et les désirs des élèves (n=5, voir extrait ci-dessous), objectifs mal définis [redacted], trop nombreux et trop lourds [redacted], désuets [redacted] et irréalistes [redacted]. Une personne a émis le désir de pouvoir personnaliser les objectifs selon la clientèle.

[redacted]

Objectifs d'intégration socioculturelle

Les répondantes, répondants ont également nommé des **objectifs qui relèvent de l'intégration socioculturelle** (n=9). Plus de la moitié a spécifiquement mentionné qu'un des objectifs du cours FIPA/d'alphafrancisation était de développer l'autonomie et l'indépendance des élèves (n=5, voir 1er et 2e extraits ci-dessous). Les autres objectifs qui ont été nommés sont d'amener les élèves à s'intégrer dans la société [redacted] de leur redonner de l'agentivité [redacted] et de les amener à accéder au marché du travail [redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Documents et matériels

Nous avons demandé aux enseignantes, enseignants et aux conseillères, conseillers pédagogiques quels **documents de référence (p. ex., programmes, cadres de référence, échelle) étaient utilisés** dans le cadre de leur travail auprès des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées (Q8). Le *Programme-guide francisation-alpha* de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) (n=9, voir 1er extrait ci-dessous), l'*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français* (n=8) ainsi que le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* conçu pour des apprenantes, apprenants scolarisés (n=5) ont été les plus cités. De plus, quelques personnes interviewées ont indiqué s'appuyer sur le programme développé par le centre Louis-Jolliet [redacted], sur le *Programme d'intégration sociolinguistique pour les populations immigrantes peu alphabétisées ou scolarisées* [redacted] ainsi que sur des programmes maison développés à l'interne par des enseignantes, enseignants et des conseillères, conseillers pédagogiques du centre d'enseignement [redacted]. Ensuite, quelques personnes ont mentionné ne pas utiliser de document de référence dans le cadre de leur travail [redacted] ou recourir à une combinaison de plusieurs programmes, cadres de référence ou échelle [redacted].

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Des participantes, participants ont indiqué que les CP étaient responsables de la mise en place des documents de référence (n=9) et des entrevues ont révélé qu'il existait certains degrés de liberté dans l'interprétation de ces documents par les enseignantes, enseignants. En effet, plusieurs personnes ont mentionné avoir un peu ou beaucoup de liberté (n=12, voir 1er extrait ci-dessous), tandis que très peu ont dit devoir suivre à la lettre le programme ou le cadre de référence de leur établissement d'enseignement [redacted].

[redacted]

[redacted]

Lorsque questionnées afin d'en apprendre davantage quant à leur opinion face à ces documents de références, certaines participantes, participants ont affirmé ne pas aimer celui utilisé par leur établissement d'enseignement (n=14). Les principales raisons pour justifier cette attitude négative sont les suivantes : il n'est pas adapté pour l'enseignement aux PIPSPA [redacted]), il

est incomplet [redacted], il offre trop de contenu à couvrir en trop peu de temps [redacted], il n'a pas assez de contenu d'alphabétisation [redacted], il propose des activités peu concrètes et peu utiles [redacted], il ne comprend pas assez d'activités et de matériels [redacted]) et il manque de précisions et de balises claires [redacted]). Un plus petit nombre de personnes ont décrit les documents de références comme étant compliqués [redacted], ennuyeux [redacted], désuets [redacted] non uniformes [redacted] et non adaptés aux locuteurs francophones africains [redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Cependant, d'autres participantes, participants ont démontré une attitude positive face aux documents de références (n=10), notamment parce qu'ils permettaient d'offrir un enseignement uniforme aux apprenantes, apprenants [redacted]). Les personnes satisfaites ont décrit leur programme ou cadre de référence comme étant aidant pour l'enseignante, enseignant [redacted] bien fait [redacted], concret [redacted], utile [redacted], efficace [redacted], précis [redacted] et simple [redacted]. [redacted] permettaient de mieux répondre aux besoins de ses élèves. Sinon, quelques répondantes, répondants ont dit en être satisfaits, sans donner de justification [redacted]

[redacted]

[redacted]

Lors des entrevues, nous avons aussi cherché à en apprendre davantage sur les **matériels didactiques utilisés dans les cours FIPA ou d'alphafrancisation** (Q10). Dans un premier temps, plusieurs participantes, participants ont mentionné utiliser des manuels officiels fournis par leur centre (n=29) dont les méthodes *Attention* et *Digne d'attention* (n=15, voir 1er extrait ci-dessous), *Agir pour interagir* (n=6, voir 2e extrait ci-dessous), *Par ici* (n=6) et *Québec Atout* [redacted] Plusieurs ont indiqué ne pas aimer ces matériels (n=16), car ils étaient considérés comme désuets (n=5), peu adaptés à l'enseignement aux PIPSPA [redacted], mal conçus ([redacted] ou avec un visuel peu intéressant [redacted]. Au contraire, quelques personnes interviewées avaient une attitude positive face aux manuels mis à leur disposition [redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Dans le même ordre d'idées, d'autres livres ou manuels qui ne sont pas officiellement fournis par le centre sont aussi utilisés (n=23). Les matériels cités par le plus grand nombre de répondantes, répondants étaient les suivants : *L'envolée* (n=6), *La roue* [redacted], *Réal de Montréal* [redacted] des livres de Diane Gravel [redacted] ou de Flavia Garcia [redacted], des dictionnaires [redacted] *La forêt de l'alphabet* [redacted] et *Premier pas* [redacted] Certaines personnes interviewées ont aussi indiqué utiliser d'autres livres ou manuels, sans spécifier lesquels (n=8). De plus, il a été question de l'utilisation de matériel authentique dans quelques entrevues (n=6).

Dans un deuxième temps, il a aussi été question, dans plusieurs entrevues, de matériel maison (n=17, voir extrait ci-dessous) ayant été conçu par des enseignantes, enseignants (n=6) ou par des CP [redacted] du centre ou de la commission scolaire. Les types de matériel créés étaient surtout des jeux [redacted] et des cahiers d'écriture [redacted]

[redacted]

Dans un troisième temps, quelques participantes, participants ont également mentionné utiliser divers outils technologiques (n=14) dont certains sites web ou blogues (n=11) comme *Le Jardin de Vicky* [redacted] et *Le Carrefour FGA* [redacted]. Les autres éléments technologiques les plus nommés étaient le tableau numérique

interactif (TNI) ou le projecteur (n=8, voir extrait ci-dessous) et les applications pour tablettes ou téléphones intelligents [redacted].

[redacted]

Nous avons aussi interrogé les participantes, participants concernant l'origine des matériels didactiques utilisés en classe, outre ceux qui étaient officiellement fournis par les centres d'enseignement. De façon générale, il est possible de signaler trois provenances distinctes : les enseignantes, enseignants partagent le matériel entre eux (n=30), ils le créent à partir de rien (n=29) ou ils l'adaptent d'autres ressources (n=29).

De façon plus spécifique, le partage de matériel se fait majoritairement entre collègues (n=19, voir 1er extrait ci-dessous). De plus, plusieurs utilisent des espaces de partage virtuels (par exemple l'intranet du centre ou le nuage) (n=12, voir 2e extrait ci-dessous) ou les réseaux sociaux (n=5). Des participantes, participants ont aussi mentionné partager du matériel avec des personnes d'autres centres ou commissions scolaires (n=6). Finalement, quelques personnes ont indiqué avoir accès à un lieu de partage physique dans leur centre comme une armoire ou la bibliothèque (n=5).

[redacted]

[redacted]

Ensuite, les enseignantes, enseignants ayant déclaré créer leur matériel (n=29) ont affirmé le faire pour les raisons suivantes : afin de répondre aux besoins variés de leurs élèves (n=7), de gérer l'hétérogénéité de leur classe [redacted] voir 1er extrait ci-dessous), de mieux répondre aux besoins des enseignants [redacted], de compléter et bonifier le matériel existant [redacted] et afin de pallier le manque de matériel disponible [redacted]. Il est intéressant de noter que certaines répondantes, répondants, ont dit créer leur propre matériel afin de gagner du temps, car c'était considéré plus simple et plus rapide que de chercher ou d'adapter du matériel existant [redacted] voir 2e extrait ci-dessous). Les participantes, participants nous ont indiqué créer des images (n=9), des exercices (n=5), des jeux [redacted]), des présentations (p. ex., PowerPoint) [redacted] et des affiches [redacted], alors que plusieurs personnes n'ont pas spécifié quel type de matériels qu'elles avaient créé (n=16).

[redacted]

[redacted]

Enfin, l'adaptation de ressources didactiques par les participantes, participants était faite à partir de matériel élaboré pour la francisation (n=9), pour le primaire [redacted] ou pour l'alphabétisation en L1 [redacted]. Quelques personnes ont aussi déclaré adapter des sites web [redacted] ou des documents authentiques [redacted]. Les principales raisons données afin de justifier l'adaptation de matériel étaient les suivantes : transformer le contenu enfantin en quelque chose de plus pertinent pour les

adultes (n=7, voir 1er extrait ci-dessous), rendre le contenu plus facile (n=5, voir 2e extrait ci-dessous), récupérer seulement les images (n=5), gérer l'hétérogénéité de leur classe [redacted], rendre la mise en page et la présentation du matériel plus claire ([redacted], supprimer certains contenus écrits [redacted] actualiser le matériel désuet et enrichir le matériel officiel fourni par le centre [redacted]. Des participantes, participants ont aussi indiqué adapter du matériel, sans donner de raison (n=10).

[redacted]

[redacted]

Progression des contenus

Lorsque nous avons demandé comment était établie **la progression des apprentissages dans les cours** (Q9), certaines participantes, participants ont affirmé qu'elle était basée sur un programme ou sur un manuel (n=11, voir 1er extrait ci-dessous) et d'autres ont précisé qu'elle était déterminée en adaptant un programme ou en s'appuyant sur des outils conçus par leur centre d'enseignement [redacted]voir 2e extrait ci-dessous). De plus, quelques personnes ont déclaré que la progression des apprentissages était déterminée par l'enseignant [redacted] voir 3e extrait ci-dessous), notamment en se basant sur son expérience d'enseignement auprès de la population peu scolarisée ou peu alphabétisée [redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Le point de départ de la progression des apprentissages était souvent basé sur la compréhension des apprenantes, apprenants (n=8) ou sur les besoins de ces derniers (n=7, voir extrait ci-dessous). Des répondantes, répondants ont également nommé le manuel [redacted] ainsi que le programme [redacted] utilisé dans leur centre comme point de départ.

[redacted]

Ensuite, plusieurs personnes interviewées ont démontré une attitude négative concernant la progression des apprentissages, car quelques-unes étaient un désaccord avec la progression officielle des contenus [redacted] voir 1er extrait ci-dessous). Des répondantes, répondants ont aussi déclaré se sentir peu sûrs avec la progression de leurs élèves [redacted] voir 2e extrait ci-dessous), tandis que certains ont déclaré avoir des problèmes en lien avec la progression des apprentissages

[redacted] le rythme de la progression des apprenantes, apprenants était lent.

[redacted]

[redacted]

Section 4 : Pratiques d'enseignement et d'évaluation

Dans cette section de l'entrevue, les répondantes, répondants ont été questionnés sur les pratiques et les activités mises en place dans l'enseignement de la compétence orale et dans l'enseignement de la compétence écrite. Ils ont ensuite été questionnés sur la proportion de temps qui était consacré aux compétences orales et écrites. Nous avons aussi cherché à mieux connaitre les pratiques et les activités privilégiées par les enseignantes, enseignants dans l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire. Finalement, nous avons posé des questions sur la place accordée à l'utilisation d'autres langues en classe, sur les sorties dans le cadre des cours FIPA/d'alphafrancisation, sur le travail scolaire effectué par les élèves hors de la salle de classe et sur les pratiques d'évaluation des enseignantes, enseignants.

Activités pour l'enseignement de l'oral

Lorsqu'interrogées sur **les activités proposées pour l'enseignement de l'oral** (Q11 pour les enseignantes, enseignants et Q16 pour les CP), la majorité des personnes interviewées ont donné des éléments de réponse (n=42). Des répondantes, répondants ont parlé du contenu enseigné (n=23), de l'organisation de la classe lors des activités (n=22) et des pratiques d'enseignement (n=38).

En ce qui concerne le contenu, plusieurs répondantes, répondants ont mentionné faire des activités de compréhension orale (n=9, voir 1er extrait ci-dessous). Quelques-uns ont aussi affirmé qu'il était important de bâtir des activités à partir du vécu des apprenantes, apprenants en traitant de thèmes réels, concrets et que les élèves connaissent (n=6, voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Des répondantes, répondants ont aussi abordé l'utilisation de chansons (n=5, voir 1er extrait ci-dessous), l'enseignement de la phonétique [redacted], la formulation de phrases [redacted] voir 2e extrait ci-dessous) et l'enseignement des types et des formes de phrases [redacted] l'utilisation de tâches d'écrit oralisé [redacted] ou d'épellation [redacted], et l'enseignement de la grammaire [redacted].

[redacted]

[redacted]

Au sujet de l'organisation de la classe, plusieurs répondantes, répondants ont affirmé travailler l'oral en sous-groupe (n=13, voir 1er extrait ci-dessous). Certains ont mentionné favoriser les cercles de discussion [redacted] voir 2e extrait ci-dessous), le travail en grand groupe [redacted] malgré certains défis [redacted] le jumelage des élèves plus forts avec des plus faibles [redacted] et la rétroaction par les pairs [redacted].

[redacted]

[redacted]

Quant aux pratiques d'enseignement de l'oral, la réponse proposée par un plus grand nombre de répondantes, répondants touchait l'utilisation de jeux et d'activités ludiques (n=15, voir extrait ci-dessous), par exemple, des jeux de cartes (n=6) ou de mémoire [redacted].

[redacted]

Plusieurs ont aussi mentionné proposer des activités qui demandent de poser ou de répondre à des questions (n=14, voir extrait ci-dessous), en équipe ou en grand groupe.

[redacted]

Des répondantes, répondants ont également rapporté demander aux élèves de répéter lors de leurs activités orales (n=13). Certains ont expliqué faire des dialogues (n=11, voir extrait ci-dessous) ou des jeux de rôles et des mises en situation (n=9).

[redacted]

D'autres réponses obtenues indiquent que ce sont les enseignantes, enseignants qui animent les activités orales (n=6), qu'ils utilisent des images, des photos ou des pictogrammes (n=5, voir extrait ci-dessous), qu'ils favorisent la pratique de l'oral en contexte authentique en sortie (n=5), qu'ils font de la modélisation avant que les élèves parlent (n=5) et qu'ils se servent du numérique (n=5) comme des applications [redacted] des sites web [redacted] ou des vidéos [redacted] Des répondantes, répondants ont aussi mentionné faire de la différentiation pédagogique pour l'enseignement de l'oral [redacted], varier les contextes de pratique de l'oral [redacted],

utiliser le mouvement dans leurs activités [redacted], faire des gestes [redacted], pratiquer l'oral un à un avec chaque élève [redacted] planifier des activités courtes [redacted], faire des dictées collectives [redacted]), partir d'un verbe pour faire parler les élèves [redacted], faire des séquences de communication [redacted] et privilégier des stratégies socioaffectives [redacted]

[redacted]

Activités pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Aux questions sur **les activités proposées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture** (Q12 pour les enseignantes, enseignants et Q17 pour les conseillères, CP), la majorité des personnes sondées ont donné des éléments de réponse. La majorité d'entre elles ont parlé du contenu enseigné (n=40). Des répondantes, répondants ont aussi fourni des informations sur l'organisation des activités (n=16) et sur les pratiques d'enseignement (n=32).

En ce qui a trait au contenu des activités, plusieurs personnes ont indiqué travailler des syllabes en lecture et en écriture (n=19, voir 1er et 2e extraits ci-dessous). Des répondantes, répondants ont aussi dit pratiquer l'alphabet, les voyelles et les consonnes (n=8, voir 3e extrait ci-dessous). Quelques-uns ont aussi parlé d'enseigner la correspondance graphème-phonème (n=8), le décodage (n=6) et la phonétique (n=7, voir 4e extrait ci-dessous). Une personne a mentionné l'utilisation de non-mots.

[redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Quelques répondantes, répondants ont aussi affirmé travailler l'écrit avec des phrases (n=9, voir 1er extrait ci-dessous), par exemple, avec une phrase du jour [redacted]. D'autres travaillent avec de courts textes (n=6, voir 2e extrait ci-dessous) et quelques personnes font des activités de compréhension de lecture [redacted]

[redacted]

[redacted]

Certaines personnes ont aussi mentionné travailler la lecture globale et la reconnaissance de mots (n=7, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Pour l'écriture, des répondantes, répondants ont rapporté travailler la calligraphie [redacted], la motricité fine [redacted], l'épellation [redacted] le remplissage de formulaire [redacted] ou l'écriture du prénom seulement [redacted]

[redacted]

Les réponses obtenues ont aussi montré que quelques enseignantes, enseignants choisissent le contenu des activités écrites à partir des activités faites à l'oral (n=5, voir 1er extrait ci-dessous) et d'autres à partir d'un cahier (n=6, voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Proportion du temps de classe consacré à l'oral versus l'écrit

La **proportion de temps consacré à l'oral versus le temps consacré à l'écrit** (Q13 pour les enseignantes, enseignants et Q15 pour les CP pédagogiques) a été discutée par plusieurs répondantes, répondants (n=40). La réponse la plus fréquente était que plus de temps était accordé au développement de l'oral (n=23). D'autres répondantes, répondants ont indiqué diviser le temps de manière égale entre les deux compétences (n=7), alors que d'autres ont dit consacrer plus de temps aux activités écrites (n=6). Certaines personnes ont dit que la proportion était impossible à déterminer [redacted] et d'autres ont mentionné que la proportion pouvait dépendre du niveau des élèves[redacted]

Les raisons qui motivent les proportions sont variées. Des personnes qui passent plus de temps à enseigner l'écrit ont mentionné que l'organisation d'activités écrites était plus facile [redacted] voir extrait ci-dessous) et que les élèves semblaient retenir plus de mots [redacted] mentionné que son groupe était composé de locutrices, locuteurs habiles du français, et donc, qu'ils avaient davantage besoin de travailler l'écriture.

[redacted]

Par ailleurs, des personnes qui consacrent plus de temps à l'enseignement de l'oral ont affirmé que c'était ce dont les élèves avaient besoin (n=8, voir 1er extrait ci-dessous) ou que c'était un choix d'établissement [redacted] voir 2e extrait ci-dessous). Quelques répondantes, répondants ont aussi mentionné que l'oral était plus important dans les prescriptions ministérielles (n=5). Certains ont aussi affirmé qu'il était plus facile de mettre en place des activités orales [redacted] et que les élèves pouvaient être découragés dans les tâches écrites [redacted]

[redacted]

[redacted]

Enseignement de la grammaire

L'**enseignement de la grammaire** (Q14 dans le canevas d'entrevue des enseignantes, enseignant et parfois intégré dans les Q16 et Q17 des entrevues avec les CP) a été abordé par un bon nombre de répondantes, répondants (n=33). Certains ont discuté du contenu grammatical enseigné (n=24) et certains ont parlé des pratiques d'enseignement (n=30).

En ce qui concerne le contenu, plusieurs ont mentionné enseigner des verbes et la conjugaison (n=13, voir 1er extrait ci-dessous) ainsi que la phrase de base (n=12, voir 2e extrait ci-dessous). Quelques répondantes, répondants ont rapporté enseigner la syntaxe (n=6) ou les types et les formes de phrases [redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Pour ce qui est des pratiques d'enseignement de la grammaire, différents éléments de réponse ont été nommés. Parmi les réponses les plus fréquentes, on retrouve l'idée de contextualiser la grammaire dans les situations de communication (n=11, voir 1er extrait ci-dessous), d'éviter le métalangage (n=11, voir 2e extrait ci-dessous) et d'enseigner la grammaire de façon implicite (n=9).

[redacted]

[redacted]

Au contraire, des répondantes, répondants ont aussi affirmé utiliser le métalangage [redacted] voir extrait ci-dessous). De plus, certains ont rapporté enseigner la grammaire en analysant des phrases [redacted], en faisant des jeux ou des activités ludiques [redacted], en divisant les élèves en sous-groupes [redacted] ou en posant des questions [redacted].

[redacted]

Quelques personnes ont aussi mentionné utiliser la manipulation d'objets ou de cartes [redacted] ou des gestes [redacted], et utiliser des pictogrammes [redacted] ou un imagier [redacted]. Certaines ont dit faire de la différentiation pédagogique [redacted] ou adapter leurs consignes pour les apprenantes, apprenants plus faibles [redacted]. [redacted] enseigner la grammaire de manière explicite [redacted] utiliser une grammaire adaptée (voir extrait ci-dessous) [redacted] du matériel pédagogique connu au primaire et [redacted] du matériel technologique.

[redacted]

Enseignement du vocabulaire

De plus, la majorité des personnes interviewées (n=33) ont aussi abordé **l'enseignement du vocabulaire** (Q14 dans le canevas d'entrevue des enseignantes, enseignant et parfois intégré dans les Q16 et Q17 des entrevues avec les conseillères, conseillers pédagogiques).

Le point ressorti le plus dans les réponses des participantes, participants est l'utilisation d'un imagier, de banques d'images ou d'affiches pour enseigner le vocabulaire (n=17, voir 1er extrait ci-dessous). Des répondantes, répondants ont aussi mentionné le fait de travailler le vocabulaire par thèmes (n=13, voir 2e extrait ci-dessous).

Plusieurs personnes ont affirmé enseigner le vocabulaire à l'oral, en répétant et en demandant aux apprenantes, apprenants de répéter (n=10). Les jeux et les activités ludiques ont aussi été abordés par un certain nombre de répondantes, répondants (n=7). Certains ont dit utiliser des outils numériques (n=6), des cahiers (n=5), du matériel authentique ou des objets [redacted] voir extrait ci-dessous) ou la

manipulation [redacted] pour enseigner le vocabulaire. Quelques personnes ont rapporté travailler le vocabulaire en sous-groupe [redacted] et d'autres favorisent l'identification et le repérage des mots ou des images [redacted] participantes, participants ont mentionné choisir le vocabulaire en fonction des sorties et un commence son enseignement à partir des connaissances lexicales antérieures de ses élèves.

[redacted]

Utilisation d'autres langues en classe

L'utilisation d'autres langues que le français en salle de classe (Q15 pour les enseignantes, enseignants et ne faisant pas l'objet d'une question précise dans le canevas d'entrevue des CP) a été discutée par la plupart des répondantes, répondants (n=37).

La majorité d'entre eux (n=35) ont mentionné que l'utilisation d'autres langues pouvait être permise, du moins, à l'occasion. Certaines de ces personnes ont cependant indiqué qu'elles recouraient volontairement aux langues d'origine (LO) des élèves pour comparer et contraster des phénomènes lexicaux ou grammaticaux (n=12, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Des personnes ont expliqué que d'autres langues étaient permises dans le but d'accélérer la compréhension de certains concepts chez une apprenante, apprenant (n=20, voir 1er extrait ci-dessous) ou quand c'était pour que les apprenants s'entraident (n=19, voir 2e extrait ci-dessous). Quelques personnes ont aussi dit utiliser l'anglais pour parler à leurs élèves quand ils ne comprennent pas

[redacted]

[redacted]

Des répondantes, répondants permettent ou utilisent des traducteurs numériques (n=17, voir extrait ci-dessous). Cela dit, plusieurs ont mentionné que les élèves faisaient parfois un usage abusif de ces outils, selon eux (n=8).

[redacted]

D'ailleurs, quelques participantes, participants ont dit que l'utilisation d'autres langues était difficile à gérer (n=9, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Certaines participantes, participants ont répondu permettre l'utilisation d'autres langues de manière très limitée seulement (n=11) et d'autres ont mentionné l'interdire (n=17). Certains ont justifié ce choix en expliquant que l'utilisation d'autres langues pouvait créer de l'injustice dans la classe (n=6, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Sorties à l'extérieur de la classe

Les sorties (Q16 pour les enseignantes, enseignants et ne faisant pas l'objet d'une question précise dans le canevas d'entrevue des CP) ont été abordées par la plupart des répondantes, répondants (n=37). La majorité d'entre eux ont affirmé organiser des sorties (n=31), mais plusieurs personnes ont parlé des difficultés ou des raisons en lien avec les activités hors classe (n=22).

Parmi les participantes, participants qui organisent des sorties, plusieurs ont nommé des exemples d'activités (n=26) : la visite de musées, de zoos ou d'églises (n=11), la visite d'un quartier ou d'une ville (n=10, voir extrait ci-dessous), des activités sportives (n=9), des visites à la bibliothèque (n=8), des activités de bénévolat (n=5), la cueillette de fruits ou de légumes (n=5), la cabane à sucre [redacted], la visite d'un marché ou d'une épicerie [redacted], les quilles [redacted] la visite d'un organisme communautaire [redacted], la prise du transport en commun comme le métro ou l'autobus [redacted], un tour dans un jardin [redacted], la participation à des ateliers à l'extérieur du centre [redacted], la visite de magasins ou de pharmacies [redacted] l'organisation d'un pique-nique [redacted] un repas dans un restaurant [redacted] ou la visite d'un salon de l'emploi [redacted]

[redacted])

Certaines personnes ont expliqué les raisons qui les motivent à organiser de telles activités (n=15). Parmi ces raisons, on retrouve l'objectif de faire découvrir la culture québécoise [redacted] voir extrait ci-dessous), travailler l'autonomie des élèves [redacted] faire connaître des activités [redacted] créer un espace pour s'amuser [redacted] ou rencontrer des gens [redacted] pratiquer la langue [redacted] et permettre aux élèves de faire du réseautage pour se trouver un emploi [redacted] Parmi les personnes ayant rapporté organiser des sorties, certaines ont toutefois mentionné que c'était très difficile administrativement (n=7).

[redacted]

La fréquence des sorties a été abordée par certaines personnes (n=8). Les réponses les plus souvent rapportées sont une fois par session (n=5), plus qu'une fois par session [redacted], une fois par mois [redacted] et rarement [redacted]

Des répondantes, répondants ont aussi fourni des éléments de réponse expliquant pourquoi ils n'organisaient pas ou peu de sorties. Plusieurs personnes ont expliqué que c'était le rôle de l'animatrice, animateur (n=9) et non celui de l'enseignante, enseignant. Certains ont aussi rapporté que les difficultés administratives et le budget ne leur permettaient pas de sortir (n=6), alors que des personnes ont dit que les sorties n'étaient pas permises (n=5). Des problèmes de transport ou d'organisation [redacted]), les contraintes physiques des élèves ou leur âge [redacted], le niveau de français trop faible [redacted] et le peu d'accès aux activités [redacted] sont d'autres défis qui ont été nommés par les participantes, participants.

Travail hors classe

Le travail hors classe (Q17 pour les enseignantes, enseignants et ne faisant pas l'objet d'une question précise dans le canevas d'entrevue des CP) a été abordé par plusieurs répondantes, répondants (n=27). La plupart de ceux-ci ont indiqué ne pas demander aux apprenantes, apprenants de faire du travail à la maison (n=15) et certaines personnes ont dit le faire rarement (n=10). Des personnes ont dit encourager le travail à l'extérieur de la classe sans l'exiger (n=7). Quelques personnes ont mentionné donner du travail à faire à la maison [redacted], [redacted] [redacted] que ses élèves étudient à temps partiel et ont besoin de continuer à l'extérieur de la classe.

Différentes raisons ont été évoquées pour justifier le fait de ne pas donner de travail hors classe. La raison fournie par le plus de répondantes, répondants est que les élèves n'ont pas le temps de faire des activités scolaires à la maison (n=12, voir 1er extrait ci-dessous). Certains ont mentionné que les journées de classe sont déjà longues (n=5, voir 2e extrait ci-dessous). D'ailleurs, le fait de donner du temps

d'étude personnelle en classe a aussi été rapporté [redacted]. Des participantes, participants ont également expliqué ne pas demander de travail à la maison parce que les élèves n'en voient pas l'intérêt [redacted] n'ont pas la disponibilité mentale pour réaliser des travaux [redacted] sont en surcharge cognitive [redacted] ou manquent d'autonomie [redacted]. Des répondantes, répondants avaient aussi l'impression qu'ils feraient faire les exercices par leurs enfants [redacted] ou copieraient sur leurs camarades [redacted]

[redacted]

[redacted]

Parmi les répondantes, répondants qui ont affirmé demander rarement aux élèves de faire du travail hors classe, certains ont donné des exemples de tâches (n=9). Des personnes interviewées demandent aux élèves de regarder la télévision ou d'écouter la radio ([redacted] voir extrait ci-dessous), d'utiliser des sites Internet [redacted], de colorier [redacted] de lire des textes [redacted], de coller des étiquettes sur des objets de la maison pour apprendre le vocabulaire [redacted], de prendre des photos ou de filmer [redacted] ou de réviser ce qui a été fait en classe [redacted] Les raisons évoquées pour ne donner des devoirs que rarement sont que les élèves n'ont pas le temps [redacted] ou qu'ils peuvent en faire seulement la fin de semaine [redacted].

[redacted]

Évaluation des élèves

Les participantes, participants ont aussi été interrogés au sujet de **l'évaluation des élèves** (Q18 pour les enseignantes, enseignants et Q19 pour les CP). La plupart des répondantes, répondants ont fourni des éléments de réponses (n=44). Ceux-ci ont élaboré sur les méthodes d'évaluation (n=44), sur la compréhension de l'évaluation par les élèves (n=32) et sur les modalités de passage au niveau suivant (n=8).

En ce qui concerne les méthodes d'évaluation, plusieurs répondantes, répondants ont affirmé privilégier une évaluation continue ou plusieurs évaluations formatives (n=25, voir les deux extraits ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Des participantes, participants ont dit administrer des examens écrits (n=22, voir 1er extrait ci-dessous) et des examens oraux (n=17). Quelques personnes ont mentionné que l'examen écrit pouvait être différent d'un élève à l'autre puisque la difficulté des questions variait en fonction du niveau de l'élève [redacted]. De plus, des personnes ont expliqué réaliser l'évaluation individuellement avec chaque élève [redacted] voir 2e extrait ci-dessous). Selon un petit nombre de répondantes, répondants, l'évaluation doit porter sur les compétences langagières et non sur les compétences à compléter un examen, c'est pourquoi l'évaluation individuelle peut être préférable [redacted]. Enfin, [redacted] les élèves complétaient, en plus, une autoévaluation.

[redacted]

[redacted]

En ce qui concerne la création des évaluations, quelques répondantes, répondants ont expliqué être laissés à eux-mêmes [redacted] voir 1er extrait ci-dessous). Cela dit, plusieurs ont affirmé avoir une grille ou un examen fourni par le centre ou par le MIFI (n=18, voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Lorsqu'on leur demande si les apprenantes, apprenants comprennent le concept d'évaluation, la majorité des répondantes, répondants estiment que oui (n=28). Certains ajoutent que les évaluations sont un générateur de stress (n=15, voir 1er extrait ci-dessous) ou que les élèves tiennent à réussir (n=6). D'autres participantes, participants affirment qu'à leur avis, les élèves aiment les évaluations (n=7, voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Cela dit, certaines personnes affirment que le concept d'évaluation n'est pas compris par les élèves (n=5, voir extrait ci-dessous). D'une part, des participantes, participants expliquent que les élèves ne comprennent pas les consignes [redacted] ou ne font pas nécessairement de leur mieux durant les examens [redacted]. Des répondantes, répondants ont aussi mentionné que la compréhension des évaluations variait d'un élève à l'autre dans un même groupe.

[redacted]

[redacted]

Enfin, le passage au niveau suivant apparait comme étant un défi pour plusieurs répondantes, répondants. Quelques-uns expliquent que les évaluations sommatives ne sont pas nécessairement décisives pour le classement d'un élève et qu'un élève qui échoue peut continuer au niveau suivant (n=5, voir extrait ci-dessous). De plus, [redacted] la démarche n'est pas encore définitive au centre et qu'ils sont en réflexion sur le changement de niveau.

[redacted]

Section 5 : Appréciation générale

Dans la dernière section de l'entrevue pour le personnel enseignant et les CP, nous avons posé des questions sur la perception des intervenantes, intervenants quant aux raisons qui motivent les élèves à suivre des cours FIPA/d'alphafrancisation. Nous avons aussi cherché à savoir, toujours selon le personnel enseignant et les CP, quel était l'impact de ces cours dans la vie des élèves. Des questions été posées sur les besoins prioritaires des élèves et sur la satisfaction de ces besoins. Enfin, les intervenantes, intervenants se sont prononcés sur les principaux défis que rencontrent les élèves, sur les défis qu'eux-mêmes rencontrent dans le cadre de leur fonction, sur les aspects satisfaisants et insatisfaisants des cours FIPA/d'alphafrancisation, sur les bonifications possibles, et sur leur perception quant au programme-cadre gouvernemental.

Motifs d'inscription

Nous avons aussi interrogé les participantes, participants au sujet des **motifs d'inscription des élèves à un cours FIPA/d'alphafrancisation**. Il s'agit de la Q19 pour les enseignantes, enseignants et de la Q20 pour les CP; à noter que les réponses présentées ici concernent la question principale qui leur a été posée; les réponses aux sous-questions associées sont mises de l'avant en discutant des besoins des élèves, plus bas.

Les réponses des personnes ayant discuté de cette question (n=34) nous permettent de constater que l'apprentissage du français est le motif qui ressort le plus (n=23). En effet, apprendre le français pour vivre, se débrouiller dans un environnement francophone, constitue la principale raison évoquée par les participantes, participants, tel qu'illustré par les deux extraits ci-dessous.

[redacted]

[redacted]

Également, certaines personnes ont explicitement indiqué que ces élèves s'inscrivaient à un cours FIPA/d'alphafrancisation afin de commencer, ou de poursuivre, leur intégration professionnelle (n=22), que ce soit en se trouvant un travail, en dénichant un meilleur emploi ou en interagissant davantage en français dans leur milieu de travail actuel.

[redacted]

[redacted]

De plus, certaines participantes, participants ont mentionné que les élèves s'inscrivaient au cours dans le but de socialiser, de trouver du réconfort et de se créer un réseau d'entraide (n=16). Les cours FIPA/d'alphafrancisation sont donc susceptibles de participer à l'intégration sociale des élèves, tel qu'illustré par les extraits suivants :

En outre, des participantes, participants ont nommé le soutien aux apprentissages des enfants comme étant un motif d'inscription aux cours FIPA/d'alphafrancisation (n=14). Les éléments de réponse mettent notamment l'accent sur l'importance de pouvoir accompagner les enfants dans leur cheminement scolaire au Québec (voir les extraits ci-dessous).

Un autre motif exprimé par les répondantes, répondants est le droit aux allocations financières grâce à l'inscription au cours (n=9). L'aspect financier est surtout

nommé comme un élément incitatif parmi tant d'autres (notamment, l'intégration sociale et professionnelle, n=8, voir 1er extrait ci-dessous). Pour une personne, toutefois, il s'agit du principal motif d'inscription de la majorité des élèves (voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

Pour certaines répondantes, répondants, le souhait des élèves d'améliorer leur condition sociale est aussi un motif d'inscription (n=8); par l'apprentissage de français, ils peuvent aspirer à de meilleures perspectives générales (sociales, professionnelles, financières, etc.). Également, quelques participantes, participants ont parlé de l'importance de passer l'examen de citoyenneté canadienne comme d'un motif pour s'inscrire aux cours FIPA/d'alphafrancisation (n=6). Aussi, des participantes, participants ont indiqué qu'un motif d'inscription concernait l'intention des élèves de poursuivre, après leur cours, une autre formation (p. ex., cours FIA, études secondaires, formation des adultes, n=5).

Finalement, mentionnons que la plupart des participantes, participants ont évoqué plusieurs motifs différents dans leurs réponses, mettant l'accent sur le fait que les raisons pour suivre un cours FIPA/d'alphafrancisation sont multiples et variées, et dépendent véritablement de la réalité des élèves. Les deux extraits suivants illustrent cette réalité :

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Impact des cours

Les participantes, participants ont également été interrogés sur **l'impact des cours de francisation sur la vie personnelle et professionnelle de leurs élèves au Québec** (Q20 pour les enseignantes, enseignants et Q25 pour les CP), et nous avons pu recueillir des éléments de réponse de 13 personnes. Selon certaines répondantes, répondants, cet impact est en lien avec l'intégration des élèves sur le marché du travail (n=7, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

De plus, des participantes, participants ont mentionné que l'impact de ces cours concernait le développement personnel des élèves (p. ex., sentiment d'accomplissement, estime de soi, confiance en soi, attitude positive envers l'apprentissage, n=6, voir les deux extraits ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Quelques personnes ont aussi relevé que les cours avaient un impact sur la capacité des élèves de régler des conflits[redacted], sur leur intégration culturelle[redacted] ainsi que sur la poursuite de leurs études[redacted]

Besoins prioritaires et satisfaction des besoins prioritaires

Nous avons aussi voulu en apprendre davantage sur les **besoins prioritaires des élèves**, toujours tels que perçus par les répondantes, répondants (Q19a pour les enseignantes, enseignants et Q20a pour les CP). En adéquation avec la structure du canevas d'entrevue, les réponses des participantes, participants (n=41) sont présentées en lien avec le développement de la compréhension et de la production orales (CO et PO), le développement de la compréhension et de la production écrite (CÉ et PÉ) ainsi qu'en lien avec leur intégration socioculturelle.

D'abord, plusieurs personnes se sont exprimées sur les **besoins prioritaires des élèves à l'oral** (n=27). Les réponses de la plupart de ces participantes, participants concernaient l'importance, pour les élèves, d'avoir un niveau de français à l'oral qui soit suffisant pour leur permettre de s'intégrer (n=22), et notamment, de façon générale, pour se débrouiller dans la vie quotidienne, avec les tâches courantes (p. ex., à l'école des enfants, dans les services publics; n=10, voir les deux extraits ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Il est à noter que pour certaines participantes, participants, communiquer à l'oral dans le contexte des soins de santé représente un besoin prioritaire pour les élèves (p. ex., prendre un rendez-vous médical, interagir avec les médecins, s'orienter à l'hôpital, n=6). La production et la compréhension à l'oral dans le milieu scolaire des enfants (p. ex., communiquer avec les enseignantes, enseignants des enfants ainsi qu'avec les autres membres du personnel de l'école) représentent aussi un besoin prioritaire de ces élèves (n=5). De plus, faire les courses et communiquer dans les magasins constituent un besoin prioritaire des élèves pour quelques participantes, participants [redacted] De façon plus générale, le développement de l'autonomie à l'oral dans la vie quotidienne a aussi été relevé comme un besoin prioritaire [redacted] voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Ensuite, certaines répondantes, répondants ont spécifiquement parlé de l'importance, pour ces élèves, de l'oral pour le travail (n=7). Qu'il s'agisse des besoins des élèves à l'oral pour se trouver un emploi (n=6, voir les deux extraits ci-dessous) ou encore pour améliorer leurs interactions en français dans leur emploi actuel [redacted] les réponses suggèrent que pour plusieurs apprenantes, apprenants, l'oral constitue un besoin associé au milieu professionnel.

[redacted]

[redacted]

Par ailleurs, des participantes, participants ont plutôt indiqué que les besoins prioritaires de ces apprenantes, apprenants étaient d'abord liés à leur survie

(p. ex., être en mesure d'appeler au secours, de communiquer avec la police, de décliner son identité, n=6).

Ensuite, des participantes, participants ont fourni des éléments de réponse en ce qui concerne les **besoins prioritaires des élèves à l'écrit** (n=21). Nous constatons que les répondantes, répondants ont d'abord mis l'accent sur le besoin des élèves d'avoir un niveau de base, voire de survie à l'écrit (p. ex., lire des enseignes, comprendre des documents simples, naviguer sur Internet; n=10, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Par ailleurs, [redacted] une réflexion alternative par rapport à la présence de l'écrit dans la vie de ces élèves, qui fait état de la possible inadéquation entre les besoins de l'écrit pour la vie courante tels que vus par l'enseignante, l'enseignant, et les besoins réels des apprenantes, apprenants :

[redacted]

[redacted] la différence entre les besoins immédiats à l'écrit de ces apprenantes, apprenants, et leurs besoins éventuels, et a mis l'accent sur l'importance d'avoir envie d'apprendre à écrire.

[redacted]

Également, certaines participantes, participants ont parlé des besoins liés à l'écrit en lien avec le soutien aux enfants (p.ex., aider les enfants dans leurs devoirs, comprendre des communications envoyées par l'école des enfants, n=9, voir extrait ci-dessous). Encore une fois, il s'agissait principalement de réponses liées à la compréhension de l'écrit; [redacted] les apprenantes, apprenants pouvaient aussi avoir besoin de l'écrit pour écrire des messages aux enseignantes, enseignants de leurs enfants.

[redacted]

De plus, des répondantes, répondants ont indiqué que certaines apprenantes, apprenants ont, ou auront besoin du français de base à l'écrit dans le cadre de leur (futur) travail (p. ex., comprendre des consignes de base, lire des choses simples, n=8, voir extrait ci-dessous). Les réponses concernaient principalement le besoin de lire dans ce contexte, et non d'écrire; une seule personne a mentionné le besoin de communiquer à l'écrit, dans ce cas afin de rédiger un CV.

[redacted]

Nous avons aussi questionné les répondantes, répondants en lien avec les **besoins prioritaires des apprenantes, apprenants pour leur intégration socioculturelle**. Les quelques personnes qui ont fourni des éléments de réponse à ce sujet (n=9) ont entre autres abordé l'importance pour les élèves de vivre une période d'accueil et d'intégration à la société québécoise avant d'entamer, à proprement dit, leur apprentissage en cours FIPA/d'alphafrancisation [redacted] voir les deux extraits ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

D'autres besoins relevés en lien avec l'intégration socioculturelle concernaient la connaissance et la compréhension de la culture québécoise [redacted] ainsi que l'obtention de la citoyenneté canadienne, pour laquelle les immigrants doivent réussir un test sur l'histoire du Canada [redacted].

Quant à savoir s'il est **réaliste de penser que ces besoins peuvent être satisfaits au terme de la formation** dans les cours d'alphafrancisation (Q19b pour les enseignantes, enseignants et Q20b pour les CP), les réponses des participantes, participants étaient liées au niveau de français que les élèves peuvent atteindre (Q19c pour les enseignantes, enseignants et Q20c pour les conseillères, conseillers pédagogiques). L'élément relevé le plus fréquemment parmi les répondantes, répondants qui se sont exprimés à ce sujet (n=39) a trait à

l'importante variabilité entre le niveau de français que peuvent atteindre les apprenantes, apprenants (n=22). En effet, selon les réponses obtenues, ce niveau peut notamment dépendre de leur scolarisation antérieure (n=11), de leur âge [redacted] ou de leur attitude, de leur motivation [redacted]. Les trois extraits suivants montrent différentes facettes que peut prendre cette hétérogénéité pour les répondantes, répondants.

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Également, pour certaines répondantes, répondants, le niveau que pourront atteindre ces apprenantes, apprenants est insuffisant pour leur intégration à la société québécoise (n=16). Quelques-uns ont d'ailleurs parlé d'un niveau de français 'de survie' qui est susceptible d'être atteint par ces apprenantes, apprenants [redacted]. Certaines, certains participantes, participants ont mentionné la difficulté de ces élèves de communiquer en français même après avoir suivi plusieurs sessions de cours (n=9, voir 1er extrait ci-dessous), leur lente et difficile progression dans un cours et au sein du programme (n=8, voir 2e extrait ci-

dessous), ou encore la déception ressentie en terminant les cours avec un niveau de français qui ne leur permet pas d'interagir avec l'enseignante, l'enseignant des enfants ou d'avoir accès à un meilleur emploi [redacted] voir 3e extrait ci-dessous). Les extraits suivants illustrent les perceptions des participantes, participants à ce sujet.

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Par contre, pour d'autres, le niveau de français que ces apprenantes, apprenants pourront atteindre dans le programme FIPA/d'alphafrancisation est suffisant pour répondre à leurs besoins principaux liés à l'intégration, si cette intégration fait référence au fait de pouvoir fonctionner minimalement au quotidien (n=11, voir les deux extraits ci-dessous)

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Également, quelques personnes ont indiqué que le niveau de français de ces apprenantes, apprenants était insuffisant pour passer l'examen de citoyenneté canadienne (n=5).

Par ailleurs, des répondantes, répondants ont mis l'accent sur l'importance de donner plus de temps aux apprenantes, apprenants pour apprendre le français (n=16). Cela leur permettrait d'atteindre le niveau de français qui est réellement en lien avec les objectifs des cours FIPA/d'alphafrancisation, et de mieux les préparer à utiliser le français dans divers contextes, notamment au travail. Les extraits qui suivent illustrent cette préoccupation.

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Défis des élèves dans l'apprentissage du français

Les enseignantes, enseignants (Q21) et les CP (Q24) ont aussi été questionnés en lien avec les principaux **défis auxquels ces élèves font face** lorsqu'ils apprennent le français. Les défis qui ont été relevés le plus fréquemment parmi les réponses de l'ensemble des personnes ayant donné leur opinion à ce sujet (n=38) sont en lien avec le manque de disponibilité d'esprit pour apprendre la langue (n=6), les difficultés de mémoire, de rétention (n=5, voir 1er extrait ci-

dessous), le manque de scolarité antérieure [redacted], le fait que leur langue maternelle soit parfois très éloignée du français [redacted], voir 2e extrait ci-dessous), la difficulté d'apprendre le "métier" d'élève [redacted] voir 3e extrait ci-dessous), l'acceptation que le contexte lettré-scolarisé ne soit pas adapté à eux [redacted] ainsi que les deuils et les traumatismes qu'ils ont pu vivre [redacted]. Les extraits suivants illustrent certains de ces défis :

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Parfois, comme dans l'extrait suivant, plusieurs défis étaient présentés :

[redacted]

Dans la même veine, les participantes, participants ont été interrogés plus spécifiquement sur les **facteurs qui limitent la progression des élèves** (Q21a pour les enseignantes, enseignants, Q24a pour les CP). Les personnes qui se sont prononcées à ce sujet (n=27) ont surtout mis l'accent sur l'âge des élèves (n=8, voir 1er extrait ci-dessous), leur manque de connaissance et d'utilisation des stratégies d'apprentissage (n=7, voir 2e extrait ci-dessous), les problèmes

(familiaux, financiers, d'intégration, etc.) qu'ils vivent à l'extérieur de l'école (n=7), les aspects psychosociaux (traumas, drames, choc post-traumatiques, guerre dans le pays d'origine, etc.), leur état de santé (n=5) et le manque, ou l'absence parfois, de scolarité préalable [redacted].

[redacted]

[redacted]

Nous constatons aussi que les réponses de plusieurs participantes, participants font état d'un ensemble de facteurs qui sont liés entre eux, à l'instar des extraits suivants :

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Par ailleurs, nous avons aussi interrogé les répondantes, répondants sur les **facteurs qui encouragent la progression des élèves** (Q21b pour les enseignantes, enseignants, Q24b pour les CP). Parmi les personnes qui ont fourni des éléments de réponse (n=27), plusieurs ont notamment mis l'accent sur la

persévérance, la motivation et la détermination de ces élèves (n=9), comme le montrent les extraits suivants :

[redacted]

[redacted]

D'autres réponses fréquemment nommées concernaient la création d'un climat accueillant et sécurisant au centre de francisation (n=6, voir 1er extrait ci-dessous) et, plus spécifiquement, d'un climat social positif en salle de classe (n=5, voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

De plus, des participantes, participants ont mentionné que l'accès à un environnement qui favorise les apprentissages (n=6), qu'il s'agisse de l'environnement scolaire [redacted] ou d'un contexte facilitateur plus élargi, qui va au-delà de la salle de classe [redacted] voir extrait ci-dessous), était susceptible de favoriser la progression des apprenantes, apprenants.

[redacted]

Aussi, les encouragements des enseignantes, enseignants et les liens qui se créent avec eux [redacted] voir les deux extraits ci-dessous) constitueraient des facteurs favorisant la progression des élèves.

[redacted]

[redacted]

Finalement, des participantes, participants ont aussi mentionné que la progression des élèves FIPA/en alphafrancisation pouvait être facilitée par une progression des apprentissages réaliste [redacted] voir 1er extrait ci-dessous), le fait d'avoir des compétences préalables en littératie dans leur langue maternelle [redacted], voir 2e extrait ci-dessous) ainsi que le respect des limites des élèves [redacted] et de leur rythme d'apprentissage [redacted] voir 3e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Défis comme enseignantes, enseignants et conseillères, conseillers pédagogiques

Nous avons ensuite interrogé les enseignantes, enseignants (Q22) et les CP (Q28) au sujet des **plus grands défis qu'ils devaient relever dans leur travail** auprès des élèves FIPA/en alphafrancisation. Les réponses des deux groupes de professionnels interrogés sont présentées de façon indépendante, en commençant par les réponses des enseignantes, enseignants.

Parmi les 34 enseignantes, enseignants ayant offert des éléments de réponse à ce sujet, un grand nombre (n=20) ont mentionné des défis associés aux aspects pédagogiques ou didactiques de leur tâche, notamment quant au défi de garder les élèves engagés dans leurs apprentissages (n=6, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Les autres défis associés aux aspects pédagogiques ou didactiques de la tâche ayant été mentionnés par le plus grand nombre de répondantes, répondants, touchent le besoin constant de faire de la différenciation pédagogique (n= 5), la préparation des cours, considérée très lourde [redacted] et la constante remise en question de ces pratiques [redacted]. Le manque de formation spécifique [redacted] et la réalité de l'alphabétisation [redacted] sont également des défis ayant été mentionnés.

Aussi, près de la moitié (n=16) ont mentionné le manque de ressources comme étant un défi important. Plusieurs ont mentionné que le manque de matériel ou le besoin de devoir créer du nouveau matériel était un grand défi (n=12).

Certaines personnes ont aussi mentionné le manque de ressources d'accompagnement pédagogique et psychosocial pour répondre adéquatement aux besoins des élèves (n=5, voir extrait ci-dessous).

Par ailleurs, certaines enseignantes, enseignants (n=15) ont mentionné des défis associés à l'organisation des cours. Le principal défi indiqué concerne toute l'hétérogénéité des groupes (n=11, voir extrait ci-dessous).

La difficile adéquation entre la structure des cours et les besoins de la clientèle a également été mentionnée comme défi associé à l'organisation des cours voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Aussi, plusieurs enseignantes, enseignants ont parlé de défis représentant des sentiments qu'ils vivent (n=15), le principal étant associé au lourd investissement que la tâche requiert (n=7, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Un autre sentiment exprimé par plusieurs est la solitude ressentie (n=6, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Aussi, le défi socioaffectif que représente l'intervention auprès des élèves FIPA/alphafrancisation a été relevé par quelques personnes (n=5, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Enfin, des enseignantes, enseignants ont mentionné ressentir le besoin d'être très patients [redacted] voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Enfin, un sentiment rapporté par une enseignante, un enseignant, concerne la façon dont la classe FIPA/d'alphafrancisation est considérée (voir extrait ci-dessous). Bien que cela n'a été mentionné qu'à une seule reprise comme défi pour les enseignantes, enseignants, nous considérions important d'en faire état.

[redacted]

Enfin, des défis associés plus spécifiquement aux élèves ont été identifiés par certaines enseignantes, enseignants (n=10), dont le défi du manque d'autonomie des élèves (n=5, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Les autres défis associés aux élèves mentionnés à plus d'une reprise sont les difficultés de communication avec les élèves [redacted] et leur progression considérée très lente [redacted].

Du côté des conseillères, conseillers pédagogiques, certains d'entre eux (n=9) ont offert des éléments de réponse à la question leur demandant d'identifier les **principaux défis qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions** (Q28).

Des défis associés aux enseignantes, enseignants ont été identifiés par la plupart de ces personnes (n=8). Il a été question notamment des difficultés à garder une certaine cohésion au sein des équipes professorales [redacted] voir 1er extrait ci-dessous) ainsi que de la rigidité des enseignantes, enseignants [redacted] voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Certains éléments liés aux élèves ont été mentionnés par quelques P [redacted], dont l'accompagnement des enseignantes, enseignants face à des élèves qui possèdent peu de stratégies d'apprentissage [redacted] voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Certains défis associés plus spécifiquement à la réalisation de la tâche ont été mentionnés [redacted], dont le manque de temps [redacted] voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Enfin, des répondantes, répondants ont mentionné des défis liés aux relations avec le ministère [redacted] voir 1er extrait ci-dessous) et d'autres ont plutôt identifié le manque de structure comme étant un défi important [redacted], voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Aspects de la francisation jugés satisfaisants

Nous avons questionné les intervenantes, intervenants, au sujet des **aspects qu'ils trouvent satisfaisants dans leur travail** auprès des élèves de FIPA/d'alphafrancisation (Q23 dans le canevas des enseignantes, enseignants; 26 pour les CP). De nombreuses personnes (n=27) ont offert des éléments de réponse.

Les aspects les plus satisfaisants, selon les personnes interrogées, sont tous associés directement au contact avec les élèves. Les deux aspects ayant été mentionnés par le plus grand nombre de personnes sont la bonne relation vécue avec les élèves (n=13, voir 1er extrait ci-dessous) et la satisfaction de voir les élèves progresser petit à petit (n=13, voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

La reconnaissance des élèves pour le travail des enseignantes, enseignants (n=10, voir 1er extrait ci-dessous) ainsi que la satisfaction de voir les élèves gagner de la confiance en eux (n=5, voir 2e extrait ci-dessous) sont des aspects satisfaisants qui sont également ressortis des entrevues.

[redacted]

[redacted]

Enfin, certains aspects moins directement liés aux élèves ont été mentionnés par plus d'une personne, soit l'ambiance positive dans le centre [redacted], le dévouement des enseignantes, enseignants [redacted], ainsi que la structure du programme par intentions de communication ou par thèmes [redacted].

Aspects de la francisation jugés insatisfaisants

Nous avons interrogé les intervenantes, intervenants au sujet des **aspects qu'ils jugent insatisfaisants dans leur travail** auprès des FIPA/alphabétisation (Q24a-b, dans le canevas pour les enseignantes, enseignants; Q27a-b pour les CP). La

majorité des personnes interrogées (n=28) ont fourni des éléments de réponse, et un aspect exposé par plusieurs personnes est le programme (n=7).

À ce sujet, divers éléments sont mentionnés, comme l'absence de programme fixant des orientations claires (n=6, voir 1er extrait ci-dessous) ou l'évaluation, qui est jugée peu adaptée [redacted], voir 2e extrait ci-dessous)

[redacted]

[redacted]

Certains aspects jugés insatisfaisants associés aux élèves ont également été mentionnés (n=8). Le fait qu'il soit difficile de répondre aux besoins de tous les élèves [redacted] voir 1er extrait ci-dessous), le manque de responsabilisation de certains élèves [redacted] voir 2e extrait ci-dessous), ainsi que l'absentéisme sont des éléments de réponse associés aux élèves qui ont été nommés par plus d'une personne.

[redacted]

[redacted]

Le matériel est également un aspect insatisfaisant qui a été nommé par différentes intervenantes, intervenants (n=6), qui ont tous indiqué trouver le matériel insuffisant, peu adapté ou désuet.

[redacted]

Certains aspects touchant plus directement l'organisation scolaire sont considérés insatisfaisants par certaines intervenantes, intervenants (n=6). Le point relevé par le plus grand nombre de personnes est le manque de suivi offert aux élèves après leur passage dans les cours FIPA/d'alphafrancisation [redacted]

[redacted]

Les autres éléments associés à l'organisation scolaire ont tous été mentionnés [redacted] et sont à l'effet qu'il y a trop d'élèves par classe [redacted], que les entrées se font en continu et que cela complique le travail des enseignantes, enseignants ([redacted], que certains élèves plafonnent (cessent de progresser) tout en restant à l'école durant de nombreuses années [redacted], que certains PISPSA sont

intégrés dans des groupes réguliers [redacted], et le manque de soutien pour accompagner les élèves ayant des besoins particuliers [redacted].

Enfin, des intervenants ont relevé le manque d'uniformisation dans les pratiques d'enseignement [redacted] voir 1er extrait ci-dessous) ainsi que la question du niveau à atteindre pour la citoyenneté (en précisant que la formation reçue par les élèves FIPA/en alphafrancisation devrait être considérée pour l'obtention de la citoyenneté, voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Suggestions de bonification

Nous avons questionné les intervenantes, intervenants, au sujet de ce qu'ils aimeraient mettre en place, dans leur classe ou dans leur institution, pour **bonifier l'expérience d'apprentissage du français** des élèves FIPA/en alphafrancisation (Q24c-d, dans le canevas pour les enseignantes, enseignants; Q27-c-d pour les CP). La majorité des personnes interrogées ont proposé des pistes d'amélioration (n=38).

Les deux aspects visés par le plus grand nombre de personnes touchent les services offerts (n=17) ainsi que l'organisation scolaire (n=17).

En ce qui concerne les services offerts, des répondantes, répondants ont mentionné que l'offre devrait être plus diversifiée, notamment pour les élèves qui atteignent un plateau et qui y restent (n=6, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Le contact des élèves avec des bénévoles est également une piste qui a été proposée par diverses intervenantes, intervenants (n=5).

[redacted]

Des répondantes, répondants ont aussi discuté du besoin, pour les élèves, de pouvoir avoir accès à des services professionnels [redacted], comme des services d'orientation ou d'aide psychosociale.

[redacted]

Le besoin de pouvoir avoir accès à des laboratoires de conversation a également été mentionné [redacted].

Pour ce qui concerne l'organisation des cours, la suggestion de bonification exprimée par le plus grand nombre de personnes est le fait de regrouper les élèves FIPA/en alphafrancisation dans un même groupe [redacted] voir 1er extrait ci-dessous) (Note : dans certains centres, cela est possible, mais en fonction du nombre d'élèves dans un centre, cela n'est pas possible dans la structure actuelle). Pouvoir faire des sorties avec les élèves est aussi une piste d'amélioration que certaines, certains ont mentionné [redacted] voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Enfin, la possibilité de pouvoir travailler en sous-groupes, ou de pouvoir faire du décloisonnement a été évoquée (n=4, voir extrait ci-dessous). Diminuer la taille des groupes a aussi été suggéré [redacted]

[redacted]

Une autre suggestion dont il a été question dans les entretiens touche le besoin de formation spécifique mentionné par certaines, certains (n=7), cette formation devant viser l'enseignement aux PIPSPA à la clientèle alpha (voir 1er extrait ci-dessous) ainsi que l'appropriation du programme (voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Un meilleur accès à du matériel adapté est également une suggestion de bonification faite par les intervenantes, intervenants (n=7, voir 1er extrait ci-dessous), et une bonification de l'accès à des ressources technologiques est également souhaitée (n=5, voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Enfin, la question des évaluations a aussi été soulevée [redacted]. Si certaines, certains, désireraient qu'il y ait moins d'examens ou que ces derniers soient éliminés (pour être remplacés par des grilles, [redacted] voir extrait ci-dessous), d'autres aimeraient que des évaluations cohérentes avec les objectifs du programme soient disponibles [redacted].

[redacted]

[redacted]

Perception de l'implantation d'un programme-cadre de francisation

Enfin, nous avons questionné les enseignantes, enseignants et CP au sujet de leur **opinion sur l'implantation du programme** et, de façon plus spécifique, au sujet des avantages qu'ils y voient, de leurs craintes, ainsi que de leurs demandes et suggestions (Q25, dans le canevas pour les enseignantes, enseignants; Q30 pour les CP). Les réponses données par les intervenantes, intervenants (n=40), ont été codées en trois grandes catégories : ce qui est souhaité (n=39), ce qui n'est pas souhaité (n=5), et les craintes exprimées (n=10).

Concernant les aspects souhaités (n=39), d'entrée de jeu, certaines personnes interrogées se sont exprimées au sujet du processus d'élaboration et d'implantation du nouveau programme (n=9). Les souhaits que les enseignantes, enseignants soient consultés tout au long de l'élaboration et de la mise en place du nouveau programme (n=5, voir 1er extrait ci-dessous), que l'élaboration du programme se construise à partir des besoins des élèves [redacted] voir 2e extrait ci-dessous) et qu'il y ait un réel projet pilote d'implantation [redacted] voir 3e extrait ci-dessous) ont été exprimés.

[redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

De nombreux commentaires touchent le programme même, que l'on aimerait voir différencié pour les personnes ayant déjà développé certaines compétences langagières en français ou ayant déjà appris à lire et écrire dans une autre langue, et les populations dites complètement analphabètes et qui ne possèdent aucune connaissance en français (n=17, voir les deux extraits ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Le besoin de pouvoir avoir un programme qui offre de la flexibilité, tant par rapport aux contenus, aux objectifs terminaux, et aux évaluations est également mentionné par plusieurs (n=15, voir les trois extraits ci-dessous).

[redacted]

De nombreuses personnes interviewées ont également discuté des contenus ou de la structure souhaités dans le programme-cadre (n=16). Au sujet des contenus, il a été mentionné qu'il faut que ces derniers soient concrets et directement applicables à la vie courante (n=5, voir 1er extrait ci-dessous), que le programme soit le même partout au Québec pour pouvoir uniformiser l'enseignement et l'évaluation [redacted] voir 2e extrait ci-dessous), et que des contenus culturels ou de vie au Québec devraient être inclus [redacted] voir 3e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Il a été mentionné par certaines personnes qu'une progression des apprentissages serait souhaitable [redacted] voir 1er extrait ci-dessous), alors que d'autres voient davantage le programme comme des lignes directrices [redacted] voir 2e extrait -ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

L'accès à du matériel est également un souhait mentionné par plusieurs (n=19). De ce nombre, la grande majorité s'est exprimée sur le besoin criant que du matériel didactique soit développé pour accompagner l'implantation du programme (n=12).

[redacted]

[redacted]

Des éléments spécifiques ont également été précisés par certaines intervenantes, intervenants, en lien avec le matériel. Le besoin d'avoir du matériel illustrant la vie courante, d'avoir des images authentiques [redacted] et d'avoir des documents audio [redacted] et vidéos authentiques [redacted] voir extrait ci-dessous) sont ressortis des entrevues.

[redacted]

Enfin, certaines personnes ont mentionné l'importance de conserver des livres papier (plutôt que du tout passer au numérique, [redacted] voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Enfin, toujours au sujet du matériel, certaines personnes ont exprimé le souhait que le matériel ne soit pas construit sur le modèle d'*Agir pour interagir*, jugé peu accessible ou adapté (n=5).

Plusieurs intervenantes, intervenants ont discuté des besoins de formation du personnel (n=14), en s'exprimant au sujet des membres de la direction et des responsables de francisation [redacted] voir extrait ci-dessous), mais surtout du personnel enseignant (enseignantes, enseignants et CP; n=14)).

Au sujet de la formation pour enseignantes, enseignants et CP, cette dernière peut se décliner sous deux angles principaux, à savoir la formation pour l'implantation du nouveau programme (voir 1er extrait ci-dessous), ainsi que la formation pour l'enseignement auprès des populations FIPA/en alphafrancisation (voir 2e extrait ci-dessous), notamment au sujet de certaines approches pédagogiques (voir 3e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Des souhaits au sujet de l'organisation scolaire ont également été formulés par des intervenantes, intervenants (n=9). De façon plus spécifique, il a été question de pouvoir proposer des horaires plus adaptés aux élèves (n=5, voir 1er extrait ci-dessous), de donner plus de temps aux élèves pour progresser [redacted] voir 2e extrait ci-dessous) et de permettre des sorties [redacted] voir 3e extrait ci-dessous)

[redacted]

[redacted]

2.3 Questionnaire en ligne

Pour établir les critères de participation au questionnaire en ligne, que nous avons diffusé à l'automne 2019 et à l'hiver 2020, nous avons tout d'abord demandé à l'ensemble des répondantes, répondants s'ils enseignaient en francisation pour les personnes immigrantes peu alphabétisées (FIPA) ou en alphafrancisation. Au total, 53 personnes ont répondu « oui » à cette question et ont poursuivi le questionnaire jusqu'à complétion.

Le questionnaire en ligne a été construit à partir de l'objectif suivant : documenter 1) les pratiques d'enseignement des personnes qui enseignent des cours FIPA/d'alphafrancisation et 2) les facteurs influençant ces pratiques (voir Rapport présentant le cadre méthodologique de la collecte - volet A - juin 2019). Le questionnaire est ainsi divisé en 6 sections (voir Annexe D) : 1) les pratiques d'enseignement et d'évaluation; 2) les objectifs des cours FIPA/d'alphafrancisation; 3) les attitudes et les croyances des enseignantes, enseignants; 4) la satisfaction, le sentiment de compétence et les besoins des enseignantes, enseignants; 5) les informations sur les enseignantes, enseignants et 6) les commentaires généraux. Ces sections sont précédées de quelques questions préliminaires (une « section 0 » nommée *Avant de commencer* dans la version en ligne) sur les critères de participation et sur le contexte d'enseignement des répondantes, répondants (p. ex., *Dans quel(s) type(s) d'établissement enseignez-vous aux personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie?*; QAC0001 à QAC0003b). Dans toutes les sections, une ou plusieurs boites de commentaires ont été prévues pour permettre aux répondantes, répondants de s'exprimer et d'approfondir ou d'expliquer leurs réponses. Les commentaires formulés par les enseignantes, enseignants ont été transcrits tels quels.

La section 1 recueille les **pratiques d'enseignement et d'évaluation** des enseignantes, enseignants (Q100001 à Q100008). Elle comprend des énoncés sur les activités d'enseignement, sur les pratiques d'enseignement et sur les

pratiques d'évaluation. Elle nous renseigne sur les types d'activités et sur les pratiques les plus couramment utilisées dans les milieux.

La section 2 porte sur les **objectifs des cours FIPA/d'alphafrancisation** (Q200001 à Q200004). On y retrouve une question qui traite de ce qui, aux yeux des enseignantes, enseignants est le plus important parmi tout ce que les élèves devraient être capables de faire à l'issue du cours, ainsi qu'une question sur la manière dont les objectifs de leur(s) groupe(s) sont déterminés. Elle nous renseigne entre autres sur la perception des enseignantes, enseignants quant aux objectifs des cours FIPA/d'alphafrancisation.

La section 3 s'intéresse aux **attitudes et croyances des enseignantes, enseignants** (Q300001 à Q300005). Elle nous permet de mieux comprendre la manière dont les enseignantes, enseignants perçoivent l'apprentissage d'une langue d'intégration et sur la manière dont ils perçoivent les PIPSPA en tant qu'apprenantes, apprenants.

La section 4 porte sur la **satisfaction, le sentiment de compétence et les besoins des enseignantes, enseignants** (Q400001 à Q400004a). Elle nous renseigne sur ces éléments et nous permet de recueillir des informations de nature plus personnelle en offrant aux participantes, participants la chance de s'exprimer librement dans des boites de commentaires.

La section 5 regroupe des **informations sur les enseignantes, enseignants**, notamment sur leur expérience en enseignement et en francisation ainsi que sur les diplômes qu'ils détiennent (Q500001 à Q500004). Elle nous permet de mieux comprendre qui sont les enseignantes et les enseignants.

Enfin, la section 6 permet aux répondantes, répondants de formuler des **commentaires généraux** sur les cours FIPA/l'alphafrancisation ou sur le questionnaire (Q600001 à Q600003).

Il est à noter que pour des raisons techniques (p. ex., l'arrondissement des chiffres, une question non-répondue par une ou plusieurs participantes, participants), les fréquences absolues ne correspondent pas toujours au nombre de répondantes, répondants (n=53) et la somme des fréquences pondérées n'est pas toujours égale à 100 %. De la même manière, une fréquence absolue peut voir sa pondération changer selon les items ou les questions (p. ex., dans une question, 7 réponses sont égales à 11 % et dans la question suivante, 7 réponses sont égales à 12 %).

Section 0 - Questions préliminaires

Afin d'en savoir plus sur leur contexte d'enseignement, nous avons demandé aux participantes, participants si leurs élèves étaient amenés à passer du temps de classe avec d'autres intervenants, par exemple d'autres enseignantes, enseignants, des animatrices ou animateurs, des agentes ou agents d'intégration, etc.

Tableau 2 Contexte d'enseignement

Est-ce que vos élèves passent du temps de classe avec d'autres intervenant·e·s (autres enseignant·e·s, animateur·trice·s, agent·e·s d'intégration, etc.)?	
Oui	33
Non	20

Près des deux tiers des répondantes, répondants ont indiqué « oui » (62 %, n=33). Il leur était ensuite demandé de répondre à la question suivante : *Laquelle (lesquelles) de ces situations décrit (décrivent) le mieux la répartition du temps entre vous et ces intervenant·e·s?*

Tableau 3 Répartition du temps de classe des élèves

Énoncés	N
Les élèves ont des ateliers de conversation tous les jours avec une autre personne (un·e animateur·trice, un·e agent·e d'intégration, un·e autre enseignant·e, etc.)	9
Les élèves ont des ateliers de conversation quelques fois par semaine avec une autre personne (un·e animateur·trice, un·e agent·e d'intégration, un·e autre enseignant·e, etc.)	9
Je partage la tâche d'enseignement de mon (mes) groupe(s) avec un·e autre enseignant·e	7
Autre (svp précisez)	8

On observe que 27 % de ces 33 personnes (n=9) ont indiqué que *les élèves [avaient] des ateliers de conversation tous les jours avec une autre personne*, que le même nombre (27 %, n=9) ont dit que *les élèves [avaient] des ateliers de conversation quelques fois par semaine avec une autre personne* et que 21 % de ces mêmes 33 personnes (n=7) ont indiqué *[qu'ils partageaient] la tâche d'enseignement de [leur(s)] groupe(s) avec une autre enseignant·e*. Finalement, 24 % des personnes qui ont indiqué que leurs élèves passaient du temps de classe avec d'autres intervenantes, intervenants (n=8) ont indiqué « Autre ».

Ces 8 répondantes, répondants ont apporté des précisions concernant la répartition « Autre » du temps avec les intervenantes, intervenants. La plupart ont indiqué que leurs élèves avaient des ateliers réguliers avec des animatrices, animateurs ou une autre enseignante, enseignant (n=5); certaines, certains ont spécifié qu'il s'agissait d'ateliers de conversation [redacted] et des personnes ont indiqué que ces ateliers pouvaient toucher à des activités comme du soutien linguistique ou de la lecture [redacted]

[redacted]

Section 1 - Pratiques d'enseignement et d'évaluation

La section 1 porte sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignantes, enseignants de cours FIPA/d'alphafrancisation. Elle comprend 3 types d'énoncés :

1) des énoncés en lien avec des activités d'enseignement (la répondante, répondant doit indiquer la fréquence sur une échelle de Likert - Tous les jours/Quelques fois par semaine/Moins d'une fois par semaine/Jamais/Pas de réponse ou ne s'applique pas);
2) des énoncés en lien avec des pratiques d'enseignement (la répondante, répondant doit indiquer la fréquence sur une échelle de Likert - Toujours/La plupart du temps/Rarement/Jamais/Pas de réponse ou ne s'applique pas);
3) des énoncés en lien avec les pratiques évaluatives avec une échelle de Likert (la répondante, répondant doit indiquer la fréquence sur une échelle de Likert - Toujours/La plupart du temps/Rarement/Jamais/Pas de réponse ou ne s'applique pas, et il y a une question de type cases à cocher).

La plupart des énoncés de la section 1 proviennent de catégories de pratiques enseignantes que nous avions identifiées dans la phrase de développement des outils de collecte de données (voir Rapport présentant le cadre méthodologique de la collecte - volet A - juin 2019). Dans le présent rapport, nous avons organisé la présentation de la section 1 selon ces catégories dont nous avons traduit les noms librement : Alphabet et le développement de l'aisance (*Alphabet and fluency development*); Renforcement et pratique (*Reinforcement and practice*); Compréhension et stratégies de construction de sens (*Comprehension and meaning-making strategies*); Littératie fonctionnelle (*Functional literacy*); Apprentissages scolaires; Vocabulaire (*Vocabulary*); Fonctions de la langue (*Language functions*); Connaissance socioculturelle (*Sociocultural knowledge*); Utilisation de la L1 des élèves (*Use of the student's L1*); Intégration des compétences (*Bringing individual activities back to a central point*); Organisation

de la classe; Offrir des opportunités pour pratiquer (*Providing opportunity for practice*); Matériel et planification; Évaluation.

Développement de la conscience de l'écrit

Dans la catégorie des énoncés qui concernent le **développement de la conscience de l'écrit**, la plupart des répondantes, répondants ont indiqué qu'ils *[mettaient] en place des activités pour aider les élèves à se familiariser avec les conventions de l'écrit en français* quelques fois par semaine (34 %, n=19) ou moins d'une fois par semaine (32 %, n=17). Pour l'énoncé concernant le fait de *[fournir] des explications sur le sens ou la signification de l'écrit en général*, la plupart des répondantes, répondants (38 %, n=20) ont indiqué qu'ils le faisaient moins d'une fois par semaine mais 49 % (n=25) ont tout de même dit le faire quelques fois par semaine (23 %, n=12) ou tous les jours (26 %, n=13).

Tableau 4 Développement de la conscience de l'écrit

Énoncés	TLJ	Qqfois/sem	-1 fois/sem	Jms	Nsp
Je mets en place des activités pour aider les élèves à se familiariser avec les conventions de l'écrit en français (lecture de gauche à droite, parties d'un document, etc.)	12	19	17	▮	▮
Je fournis des explications sur le sens ou la signification de l'écrit en général (sur les utilités et les utilisations de l'écrit)	13	12	20	5	▮

L'alphabet et le développement de l'aisance

Pour les pratiques en lien avec **l'alphabet et le développement de l'aisance**, près du tiers (30 %, n=16) ont indiqué *[mettre] en place des activités de découverte des chiffres* quelques fois par semaine et un plus grand nombre (34 %, n=18) ont répondu *[mettre] en place des activités de découverte des lettres* tous les jours. Près de la moitié des répondantes, répondants (45 %, n=25) ont indiqué *[mettre] en place des activités d'identification de sons* quelques fois par semaine, et 38 % (n=21) ont dit le faire tous les jours. On voit ainsi que la grande majorité (83 %,

n=46) *[met] en place des activités d'identification de sons* au moins quelques fois par semaine. Ensuite, plus de la moitié (53 %, n=27) ont indiqué *[mettre] en place des activités pour travailler l'association entre les sons et leurs formes écrites* tous les jours. Cette pratique est donc la plus fréquente de cette catégorie, alors que la *[mise en place] des activités de découverte des chiffres* est la moins fréquente avec 33 % (n=17) des répondantes, répondants qui le font moins d'une fois par semaine (n=13) ou qui ne le font jamais [redacted]

Tableau 5 Alphabet et développement de l'aisance

Énoncés	TLJ	Qqfois/sem	-1 fois/sem	Jms	Nsp
Je mets en place des activités de découverte des chiffres (compter, tracer des chiffres, etc.)	11	16	13	[redacted]	7
Je mets en place des activités de découverte des lettres (tracer des lettres, etc.)	18	15	9	[redacted]	7
Je mets en place des activités d'identification de sons	21	25	6	0	[redacted]
Je mets en place des activités pour travailler l'association entre les sons et leurs formes écrites	27	17	7	[redacted]	0

Renforcement et pratique

En ce qui concerne **le renforcement et la pratique**, les deux tiers des répondantes, répondants (66 %, n=38) ont dit *[utiliser] les dictées* quelques fois par semaine (43 %, n=25) ou tous les jours (25 %, n=13). Un nombre égal de personnes ont indiqué *[mettre] en place des activités de PO (production orale) à partir d'images* tous les jours (38 %, n=21) ou quelques fois par semaine (38 %, n=21). C'est la pratique la plus fréquente dans sa catégorie. Enfin, concernant la *[mise] en place des activités de PÉ (production écrite) à partir d'images*, les répondantes, répondants ont indiqué le faire principalement moins d'une fois par semaine (40 %, n=22) ou quelques fois par semaine (38 %, n=21).

Tableau 6 Renforcement et pratique

Énoncés	TLJ	Qqfois/sem	-1 fois/sem	Jms	Nsp
J'utilise les dictées (mots, syllabes, phrases, chiffres)	13	25	11	[redacted]	0
Je mets en place des activités de PO à partir d'images	21	21	10	[redacted]	0
Je mets en place des activités de PÉ à partir d'images	5	21	22	[redacted]	0

Compréhension et stratégies de construction de sens

Sur le plan de la **compréhension et des stratégies de construction de sens**, la majorité des répondantes, répondants (57 %, n=30) ont indiqué *[mettre] en place des activités de PO guidées* tous les jours. C'est la pratique la plus fréquente de cette catégorie. Quant aux *activités de production écrite guidées*, 40 % des répondantes, répondants (n=22) ont dit en mettre en place quelques fois par semaine. Enfin, 34 % des répondantes, répondants (n=19) ont indiqué qu'ils *[enseignaient] aux élèves à lire et à interpréter l'information représentée graphiquement* quelques fois par semaine. Cette pratique est d'ailleurs la moins fréquente de sa catégorie, avec 38 % (n=21) des répondantes, répondants qui le font moins d'une fois par semaine (n=15) ou qui ne le font jamais (n=6).

Tableau 7 Compréhension et stratégies de construction de sens

Énoncés	TLJ	Qqfois/sem	-1 fois/sem	Jms	Nsp
Je mets en place des activités de PO guidées	30	20	[redacted]	0	0
Je mets en place des activités de PÉ guidées	16	22	15	0	0
J'enseigne aux élèves à lire et à interpréter l'information représentée graphiquement (p. ex. : dans des diagrammes, des organigrammes, des cartes, des tableaux, etc.)	11	19	15	6	[redacted]

Littératie fonctionnelle

Pour les énoncés se rapportant à la **littératie fonctionnelle**, on remarque que la plupart des répondantes, répondants (53 %, n=28) *[mettent] en place des activités contextualisées de littératie* quelques fois par semaine, voire tous les jours (38 %, n=20). La *[mise] en place des activités contextualisées de numératie* est moins fréquente, avec une plus grande proportion de répondantes, répondants qui le font quelques fois par semaine (28 %, n=20) ou moins d'une fois par semaine (42 %, n=22).

Tableau 8 Littératie fonctionnelle

Énoncés	TLJ	Qqfois/sem	-1 fois/sem	Jms	Nsp
Je mets en place des activités contextualisées de littératie (p. ex. : lire un calendrier, signer un document, comprendre un horaire, etc.)	20	28	[redacted]	[redacted]	0
Je mets en place des activités contextualisées de numératie (argent, poids, quantités en cuisine, etc.)	[redacted]	20	22	[redacted]	[redacted]

Apprentissages scolaires

Dans la catégorie des **apprentissages scolaires**, on observe que les répondantes, répondants *[mettent] en place des activités pour travailler explicitement le concept de consignes* quelques fois par semaine (38 %, n=20) ou tous les jours (36 %, n=19). Quant au fait de *[prévoir] du temps en classe pour guider les élèves dans leur organisation du matériel afin qu'ils soient plus autonomes dans leur travail*, on observe que 57 % (n=30) des enseignantes, enseignants ont dit le faire tous les jours (23 %, n=12) ou quelques fois par semaine (34 %, n=18) alors que 40 % (n=21) ont plutôt indiqué le faire moins d'une fois par semaine (34 %, n=18) ou jamais [redacted]

Tableau 9 Apprentissages scolaires

Énoncés	TLJ	Qqfois/sem	-1 fois/sem	Jms	Nsp
Je mets en place des activités pour travailler explicitement le concept de consignes (p. ex. : comprendre ce qu'est une consigne, reconnaitre les consignes, les comprendre, les respecter, etc.)	19	20	11	▮	0
Je prévois du temps en classe pour guider les élèves dans leur organisation du matériel afin qu'ils soient plus autonomes dans leur travail	12	18	17	■	■

Vocabulaire

En ce qui concerne le **vocabulaire**, les pratiques les plus fréquentes sont de *[répéter] des énoncés et des formules pour que les élèves les apprennent et [d'amener] les élèves à les répéter* et de *[réutiliser] le vocabulaire étudié en classe grâce à des activités orales* avec respectivement 68 % (n=36) et 67 % (n=35) des répondantes, répondants qui indiquent les faire tous les jours. Aussi, la plupart des répondantes, répondants (42 %, n=23) ont indiqué *[réutiliser] le vocabulaire étudié en classe grâce à des activités écrites* quelques fois par semaine. Les répondantes, répondants étaient partagés quant au fait de *[fournir] aux élèves des listes écrites du vocabulaire à apprendre* : 23 % (n=13) ont dit le faire moins d'une fois par semaine, 26 % (n=14) ont dit le faire quelques fois par semaine, et 21 % (n=11) ont dit le faire tous les jours. C'est la pratique la moins fréquente de sa catégorie. Finalement, plus de la moitié des répondantes, répondants (51 %, n=26) ont indiqué que *les élèves [répétaient] des mots de vocabulaire pour les apprendre* tous les jours.

Tableau 10 Vocabulaire

Énoncés	TLJ	Qqfois/sem	-1 fois/sem	Jms	Nsp
En classe, je répète des énoncés et des formules (p. ex. : Je m'appelle George, j'ai 28 ans, je voudrais X, je ne comprends pas, etc.) pour que les élèves les apprennent et j'amène les élèves à les répéter	36	13	▮	0	0
Je réutilise le vocabulaire étudié en classe grâce à des activités orales	35	14	▮	0	0
Je réutilise le vocabulaire étudié en classe grâce à des activités écrites	12	23	16	▮	0
Je fournis aux élèves des listes écrites du vocabulaire à apprendre	11	14	13	13	▮
En classe, les élèves répètent des mots de vocabulaire pour les apprendre	26	16	▮	6	0

Fonctions de la langue

Concernant les énoncés en lien avec les **fonctions de la langue**, la majorité des répondantes, répondants (57 %, n=30) ont dit *[mettre] en place des activités basées sur les intentions de communication* tous les jours. Ils sont toutefois plus partagés sur le fait *[d'enseigner] les éléments grammaticaux utiles [aux intentions de communication qu'ils travaillent]*, avec 34 % (n=17) qui ont dit le faire tous les jours, 26 %, (n=15) qui ont indiqué le faire quelques fois par semaine, 19 % (n=10) qui ont dit le faire moins d'une fois par semaine, et 15 % (n=8) qui ont dit ne jamais le faire.

Tableau 11 Fonctions de la langue

Énoncés	TLJ	Qqfois/sem	-1 fois/sem	Jms	Nsp
Je mets en place des activités basées sur les intentions de communication (p. ex. : saluer, se présenter, donner une opinion, etc.)	30	19	▮	0	0
Lorsque je travaille une intention de communication (p. ex. : saluer, se présenter, donner son opinion, etc.), j'enseigne les éléments grammaticaux utiles à cette intention	17	15	10	8	▮

Connaissances socioculturelles

Dans les pratiques visant à développer les **connaissances socioculturelles** des élèves, aucun énoncé ne se démarque. Plus des trois quarts des répondantes, répondants (78 %, n=43) ont indiqué *[mettre] en place des activités pour favoriser l'intégration socioculturelle* moins d'une fois par semaine (40 %, n=22) ou quelques fois par semaine (38 %, n=21). Quant à la *[mise] en place des activités permettant aux élèves de mettre en relation leur culture d'origine et leur culture d'accueil*, plus de la moitié des répondantes, répondants ont dit le faire moins d'une fois par semaine (53 %, n=29). Finalement, les répondantes, répondants ont surtout indiqué *[mettre] en place des activités en lien avec les services sociaux, les services de santé ou les ressources communautaires disponibles pour les élèves* quelques fois par semaine (31 %, n=17) ou moins d'une fois par semaine (31 %, n=17).

Tableau 12 Connaissances socioculturelles

Énoncés	TLJ	Qqfois/sem	-1 fois/sem	Jms	Nsp
Je mets en place des activités pour favoriser l'intégration socioculturelle (p. ex. : géographie québécoise et canadienne, us et coutumes, etc.)	7	21	22	▮	▮
Je mets en place des activités permettant aux élèves de mettre en relation leur culture d'origine et leur culture d'accueil	5	16	29	▮	▮
Je mets en place des activités en lien avec les services sociaux, les services de santé ou les ressources communautaires disponibles pour les élèves	8	17	17	9	▮

Utilisation de la L1 des élèves

Pour les énoncés en lien avec **l'utilisation de la L1 des élèves**, la majorité des enseignantes, enseignants interrogés ont indiqué qu'ils *[permettaient] aux élèves d'utiliser une autre langue que le français en classe* rarement (51 %, n=31) ou jamais (21 %, n=11). En ce qui concerne le fait *[d'amener] les élèves à faire des*

liens entre leur langue d'origine et le français, 43 % (n=24) ont toutefois indiqué le faire la plupart du temps. Enfin, concernant *[l'utilisation d'une] autre langue que le français en classe*, la totalité des répondantes, répondants ou presque (96 %, n=51) ont dit qu'ils ne le faisaient jamais (53 %, n=28) ou qu'ils le faisaient rarement (43 %, n=23).

Tableau 13 Utilisation de la L1 des élèves

Énoncés	Tjrs	Pp du tps	Rarement	Jms	Nsp
Je permets aux élèves d'utiliser une autre langue que le français en classe	[redacted]	8	31	11	[redacted]
J'amène les élèves à faire des liens entre leur langue d'origine et le français	6	24	17	6	0
J'utilise une langue autre que le français en classe	[redacted]	0	23	28	[redacted]

Intégration des compétences

Pour les énoncés liés à l'**intégration des compétences**, plus de la moitié des répondantes, répondants, ont indiqué qu'ils *[mettaient] en place des activités qui ne ciblent qu'un seul objectif à la fois* la plupart du temps (53 %, n=28), et plus de la moitié ont aussi indiqué *[mettre] en place des activités ou des séquences d'activités qui ciblent plusieurs compétences à la fois* la plupart du temps (57 %, n=30).

Tableau 14 Intégration des compétences

Énoncés	Tjrs	Pp du tps	Rarement	Jms	Nsp
Je mets en place des activités qui ne ciblent qu'un seul objectif à la fois	8	28	14	[redacted]	0
Je mets en place des activités ou des séquences d'activités qui ciblent plusieurs compétences à la fois (PO, PÉ, CO, CÉ, autre)	8	30	13	0	0

Organisation de la classe

Concernant l'**organisation de la classe**, près des trois quarts des répondantes, répondants (72 %, n=38) ont indiqué que la plupart du temps, *tous les élèves [faisaient] la même activité en même temps*. L'ensemble des répondantes, répondants ou presque (95 %, n=49) a également indiqué que *l'enseignement se [faisait] en groupe classe* la plupart du temps (55 %, n=29) ou toujours (40 %, n=20). Finalement, 62 % (n=33) des répondantes, répondants ont indiqué qu'ils *[faisaient] travailler les élèves en petits groupes* la plupart du temps.

Tableau 15 Organisation de la classe

Énoncés	Tjrs	Pp du tps	Rarement	Jms	Nsp
Tous les élèves font la même activité en même temps	9	38	[redacted]	0	0
L'enseignement se fait en groupe classe	20	29	[redacted]	0	0
Je fais travailler les élèves en petits groupes	10	33	9	0	0

Outils

Dans la catégorie des énoncés qui concernent les **outils** utilisés, on remarque que presque toutes les répondantes, répondants (87 %, n=47) ont indiqué qu'ils *[utilisaient] les TIC en classe* toujours (47 %, n=25) ou la plupart du temps (42 %, n=22). La plupart des répondantes, répondants (40 %, n=21) *[permettent]* également *aux élèves d'utiliser des appareils numériques en classe pour traduire, prendre des photos, etc.* la plupart du temps, alors que 36 % (n=19) le permettent toujours. Enfin, concernant la *[mise] en place des activités pour que les élèves se familiarisent avec l'informatique*, les répondantes, répondants ont indiqué qu'ils le faisaient la plupart du temps (42 %, n=22) ou qu'ils le faisaient rarement (40 %, n=21).

Tableau 16 Outils

Énoncés	Tjrs	Pp du tps	Rarement	Jms	Nsp
J'utilise les TIC en classe (ordinateurs, logiciels, internet, tableau blanc interactif, etc.) pour supporter les apprentissages	25	22	5	0	0
Je permets aux élèves d'utiliser des appareils numériques (p. ex. : leur téléphone cellulaire) en classe pour traduire, prendre des photos, etc.	19	21	11	[redacted]	0
Je mets en place des activités pour que les élèves se familiarisent avec l'informatique (p. ex. : utilisation d'un clavier, recherche sur internet, connexion à un réseau wi-fi, nom d'utilisateur et mot de passe, etc.)	[redacted]	22	21	5	[redacted]

Offrir des opportunités pour pratiquer

Pour les énoncés liés au fait d'**offrir des opportunités pour pratiquer** la langue d'intégration, les répondantes, répondants ont surtout indiqué qu'ils *[organisaient]* rarement *des sorties pédagogiques* (38 %, n=21). Une majorité de répondantes, répondants (60 %, n=32) ont toutefois dit que *le travail en classe [était]* toujours *lié à des exemples d'utilisation de la langue dans la vie de tous les jours*. Finalement, 55 % (n=30) des répondantes, répondants ont indiqué qu'ils *[utilisaient] du matériel authentique qui n'a pas été créé spécialement pour apprendre la langue* la plupart du temps.

Tableau 17 Offrir des opportunités pour pratiquer

Énoncés	Tjrs	Pp du tps	Rarement	Jms	Nsp
Au cours d'une session, j'organise des sorties pédagogiques	7	13	21	5	5
Le travail en classe est lié à des exemples d'utilisation de la langue dans la vie de tous les jours	32	19	[redacted]	0	[redacted]
J'utilise du matériel authentique (p. ex. : chansons, circulaires, site de MétéoMédia), qui n'a pas été créé spécialement pour apprendre la langue	9	30	13	0	[redacted]

Matériel et planification

En ce qui a trait au **matériel et à la planification**, plus de la moitié des répondantes, répondants (53 %, n=29) ont indiqué qu'ils *[adaptaient] du matériel conçu pour d'autres élèves* la plupart du temps. De plus, 45 % (n=25) des répondantes, répondants ont également dit *[utiliser] du matériel conçu pour les adultes en FIPA ou en alphafrancisation* la plupart du temps. Un plus grand nombre (58 %, n=32) a indiqué qu'il *[créait] du matériel original* la plupart du temps. Finalement, 43 % (n=23) des répondantes, répondants ont dit *[collaborer] avec [leurs] collègues à la planification des activités pédagogique* la plupart du temps.

Tableau 18 Matériel et planification

Énoncés	Tjrs	Pp du tps	Rarement	Jms	Nsp
J'adapte du matériel conçu pour d'autres élèves	5	29	17	[redacted]	[redacted]
J'utilise du matériel conçu pour les adultes en FIPA ou en alphafrancisation	12	25	13	0	[redacted]
Je crée du matériel original	12	32	5	0	[redacted]
Je collabore avec mes collègues à la planification des activités pédagogiques	8	23	15	[redacted]	[redacted]

Nous avons demandé aux enseignantes, enseignants qui adaptent du matériel pour quel public [était] initialement conçu ce matériel. Nous leur avons également demandé de donner le nom du matériel (p. ex., nom du manuel, nom du site web, etc.) lorsque c'était possible.

Les enseignantes, enseignants qui adaptent du matériel initialement conçu pour d'autres élèves ont répondu qu'ils le faisaient surtout à partir de matériel destiné aux enfants d'âge primaire (60 %, n=32). Quelques répondantes, répondants ont apporté des précisions concernant leur utilisation de matériel conçu pour cette clientèle (n=18). Parmi les 14 documents différents mentionnés, notons : les publications des *Éditions l'Envolée* (n=5); *Mille Merveilles* [redacted]; les publications de *iSL Collective* [redacted] et *Les Coccinelles* [redacted] ainsi que les sites web ameliepepin.com[redacted] et pepit.be [redacted].

Les enseignantes, enseignants ont aussi dit qu'ils adaptaient du matériel initialement conçu pour les adultes scolarisés ou alphabétisés (57 %, n=30). Plus de la moitié de ces répondantes, répondants ont apporté des précisions concernant leur utilisation de matériel conçu pour cette clientèle (n=18). Des 11 documents différents mentionnés, les plus fréquemment utilisés sont *Par Ici* (n=7); *Digne d'attention* [redacted] avec une précision à l'effet que « *ce matériel s'adresse officiellement à la clientèle FIPA, mais il n'est aucunement adapté* »); *En avant la grammaire* [redacted]; *QuébecAtout* [redacted] et *Paul et Michèle* [redacted]. Deux répondantes, répondants, ont aussi indiqué utiliser régulièrement les bulletins météorologiques comme matériel didactique [redacted].

Toujours plus de la moitié (53 %, n=28) des enseignantes, enseignants qui adaptent du matériel ont dit le faire à partir de matériel d'alphabétisation, c'est-à-dire conçu pour les adultes non scolarisés dans leur L1. Plusieurs ont apporté des précisions concernant leur utilisation de matériel conçu pour cette clientèle (n=17). Des 11 titres indiqués, certains avaient aussi été mentionnés dans la catégorie de matériels pour enfants d'âge primaire (les publications des *Éditions L'Envolée*, [redacted] et pour adultes scolarisés (*QuébecAtout*, [redacted] *Digne d'attention*, [redacted]. Le titre le plus fréquent est le site web *Réal de Montréal* (n=7), tous les autres ne comptent qu'une seule mention.

Dans une moindre mesure, les répondantes, répondants ont aussi dit qu'ils adaptaient du matériel initialement destiné aux adolescents (17 %, n=9). Quelques personnes ont apporté des précisions concernant leur utilisation de matériel conçu pour cette clientèle [redacted]. Des trois titres indiqués, un avait déjà été mentionné dans la catégorie de matériels pour enfants d'âge primaire (*iSL Collective,* [redacted]. Les autres titres sont *Ensemble en français* [redacted], la Trousse de la CSDM pour les élèves en grand retard d'apprentissage [redacted] et le « matériel de classe d'accueil » [redacted].

Enfin, [redacted] des répondantes, répondants ont dit adapter du matériel à partir de matériel qui vise les apprenantes, apprenants de l'anglais ou d'une autre langue. [redacted] quel matériel conçu pour cette clientèle était utilisé [redacted]. Il s'agit de *Elementary Vocabulary Games* et de *Elementary Communication Games*.

Tableau 19 Type de matériel adapté par les enseignantes, enseignants

Clientèle visée initialement par le matériel	N
Enfants d'âge primaire	32
Adultes scolarisés ou alphabétisés	30
Adultes non scolarisés dans leur langue première (alphabétisation)	28
Adolescents	9
Apprenant·e·s de l'anglais ou d'une autre langue	[redacted]

Quand les répondantes, répondants ont indiqué qu'ils collaboraient avec leurs collègues à la planification des activités pédagogiques, nous leur avons demandé d'indiquer quelles étaient les personnes avec lesquelles ils collaboraient le plus souvent. Presque toutes les répondantes, répondants (94 %, n=50) ont indiqué ainsi qu'ils collaborent avec les autres enseignantes, enseignants des cours FIPA ou de l'alphafrancisation, ou encore avec les enseignantes, enseignants de la francisation régulière (87 %, n=46). [redacted] ont indiqué collaborer avec les animateurs ou animatrices à la planification des activités pédagogiques, et aucune personne n'a dit collaborer avec les conseillères, conseillers pédagogiques ou avec d'autres enseignantes, enseignants à la planification des activités pédagogiques.

Tableau 20 Personnes avec qui les enseignantes, enseignants collaborent

Collaboratrices, collaborateurs	N
Enseignantes, enseignants en cours FIPA/alphafrancisation	50
Enseignantes, enseignants en francisation	46
Animatrices, animateurs	[redacted]
Conseillère, conseiller pédagogique	0
Autres enseignantes, enseignants	0

Évaluation

Concernant l'**évaluation**, plus de la moitié des répondantes, répondants (57 %, n=31) ont dit *[utiliser] le niveau d'implication/de participation des élèves comme indicateur de l'apprentissage* la plupart du temps. Le fait *[d'inviter] les élèves à donner de la rétroaction à leurs pairs* semblait plus marginal, avec 43 % (n=23) des répondantes, répondants qui ont indiqué le faire rarement. Un nombre égal de répondantes, répondants (36 %, n=19) a dit qu'ils *[invitaient]* la plupart du temps ou rarement *les élèves à autoévaluer leur travail*. Les répondantes, répondants semblaient toutefois d'accord pour dire que, la plupart du temps ils *[évaluaient] les compétences langagières de manière intégrée* (64 %, n=34). De plus, 55 % (n=29) d'entre elles, eux ont indiqué que la plupart du temps, ils *[évaluaient] tous les élèves de la classe de la même manière*. Finalement, 45 % (n=24) des répondantes, répondants ont dit *[partager] explicitement les objectifs d'évaluation et d'apprentissage avec les élèves* la plupart du temps.

Tableau 21 Évaluation

Énoncés	Tjrs	Pp du tps	Rarement	Jms	Nsp
J'utilise le niveau d'implication/de participation des élèves comme indicateur de l'apprentissage	7	31	10	[redacted]	[redacted]
J'invite les élèves à donner de la rétroaction à leurs pairs	[redacted]	21	23	[redacted]	[redacted]
J'invite les élèves à autoévaluer leur travail	[redacted]	19	19	10	[redacted]
J'évalue les compétences langagières de manière intégrée (p. ex. : une évaluation qui porte à la fois sur la PO et la CO)	11	34	6	[redacted]	[redacted]
J'évalue tous les élèves de la classe de la même manière	7	29	9	[redacted]	[redacted]
Je partage explicitement les objectifs d'évaluation et d'apprentissage avec les élèves	14	24	12	[redacted]	[redacted]

Les enseignantes, enseignants ont également été invités à indiquer les compétences qu'ils évaluent dans le cours qu'ils enseignaient au moment où ils

ont répondu au questionnaire. Ainsi, 91 % d'entre eux (n=48) ont indiqué qu'ils évaluaient la compréhension et la production orale, 89 % (n=47) ont indiqué qu'ils évaluaient la compréhension écrite et 83 % (n=44) ont dit évaluer la production écrite. L'interaction orale est évaluée par 70 % (n=37) des répondantes, répondants et la lecture à voix haute est à l'évaluation pour 64 % (n=34) des personnes ayant répondu au questionnaire. [redacted] ont indiqué évaluer d'autres compétences, notamment la discrimination auditive, la grammaire, la spontanéité, la créativité et l'attitude naturelle.

Tableau 22 Compétences évaluées

Compétence	N
Compréhension orale	48
Production orale	48
Compréhension écrite	47
Production écrite	44
Interaction orale	37
Lecture à voix haute	34
Autre	[redacted]

Certaines répondantes, répondants ont fourni des commentaires en lien avec la section 1 sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation (n=17). Les observations fournies touchent 4 grands axes, soit l'évaluation des compétences à l'oral, les stratégies d'enseignement en fonction du niveau des élèves, les évaluations par les pairs chez les élèves très faibles et les activités avec les animatrices, animateurs.

Des répondantes, répondants, ont indiqué avoir de la difficulté à cerner comment évaluer séparément l'interaction et la compréhension à l'oral [redacted] :

[redacted]

Des répondantes, répondants ont souligné que les stratégies d'enseignement dépendaient du niveau des élèves [redacted] :

[redacted]

Concernant l'évaluation par les pairs et les interactions entre les élèves des niveaux peu avancés, des répondantes, répondants [redacted] indiquent qu'elles sont très difficiles compte tenu du fait que les élèves ont peu de connaissances, tant à l'oral (CO, PO) qu'à l'écrit (CÉ, PÉ) :

[redacted]

Quelques répondantes, répondants ont plutôt formulé des commentaires sur le questionnaire en tant que tel (n=5), comme dans l'exemple suivant :

[redacted]

Section 2 - Objectifs des cours FIPA/d'alphafrancisation

Dans la section 2, nous nous sommes intéressées à ce que les enseignantes, enseignants perçoivent comme important en ce qui concerne les objectifs à atteindre pour les PIPSPA. Nous avons formulé un énoncé général à compléter dans l'idée de laisser plus de place aux perceptions des répondantes, répondants. Nous avons aussi cherché à savoir comment les objectifs étaient déterminés.

Nous avons invité les répondantes, répondants à compléter la phrase suivante :

Selon moi, le plus important est qu'à la fin de la présente session mes élèves soient capables de…

Au total, 46 répondantes, répondants ont répondu à cette question. La grande majorité des réponses concernaient des objectifs très généraux, tels que :

- être capable de se débrouiller de manière autonome au quotidien (n=28)

[redacted]

- être capable de décoder et de produire de l'information simple à l'écrit (n=17)

[redacted]

- avoir développé de la confiance dans leur capacité à communiquer en français (n=6)

[redacted]

- mieux connaître la culture et les valeurs de la société québécoise (n=5)

[redacted]

- avoir progressé en fonction du point de départ de chacune, chacun (n=5)

[redacted]

Un seul objectif spécifique a été mentionné par plus d'une répondante, répondant, soit celui de produire des phrases complètes (n=9), principalement à l'oral

[redacted]

Nous avons demandé aux enseignantes, enseignants comment étaient déterminés les objectifs du cours FIPA/d'alphafrancisation qu'ils enseignent. Plus de la moitié (60 %, n=32) indiquent que *[les objectifs] sont imposés par le programme suivi par leur établissement d'enseignement*. Environ un tiers (38 %, n=20) indiquent *[déterminer elles, eux-mêmes les objectifs] en [se] basant sur des programmes, cadres de référence, etc.* Pour 30 % des répondantes, répondants, les objectifs sont *[déterminés par elles, eux-mêmes] par rapport à ce [qu'ils observent]*. Le quart des répondantes, répondants (25 %, n=13) disent *[déterminer] des objectifs individualisés pour chaque élève*, et enfin 19 % (n=10) déclarent que *[les objectifs] sont établis en concertation avec [les] collègues enseignant·e·s*. Il est à noter que les répondantes, répondants pouvaient sélectionner plusieurs réponses.

Tableau 23 Détermination des objectifs

Énoncés	N
Ils sont imposés par le programme de mon établissement	32
Je les détermine moi-même en me basant sur des programmes, cadres de références, etc.	20
Je les détermine moi-même par rapport à ce que j'observe	16
Je détermine des objectifs individualisés pour chaque élève	13
Ils sont établis en concertation avec mes collègues enseignant·e·s	10
Autre	5

Quelques répondantes, répondants ont apporté des précisions concernant la façon « autre » par laquelle les objectifs d'apprentissage sont déterminés (n=5). Dans tous les cas, ces personnes ont utilisé l'espace disponible pour nuancer leur choix de réponse et indiquer que bien que les objectifs soient déterminés par l'établissement ou le programme, elles se laissent une marge de manœuvre pour ajuster les objectifs en fonction des élèves, par exemple :

Plusieurs répondantes, répondants ayant indiqué que les objectifs d'apprentissage étaient déterminés par leur établissement ont apporté des précisions quant à leur opinion sur le fait que ces objectifs soient réalistes ou non (n=29).

Certains ont dit que les objectifs étaient réalistes et qu'ils correspondaient généralement aux besoins des élèves (n=8), par exemple :

Un plus grand nombre (n=15) ont indiqué que les objectifs étaient en partie réalistes, mais ils ont émis des réserves sur certains aspects de ces objectifs, entre autres le temps nécessaire pour les atteindre (n=10) ou les difficultés posées par les classes multiniveaux (n=8), par exemple :

Enfin, des répondantes, répondants (n=6) ont pour leur part indiqué que les objectifs étaient irréalistes, essentiellement pour les mêmes raisons (manque de temps, classes multiniveaux), par exemple :

Plusieurs répondantes, répondants ayant indiqué déterminer eux-mêmes les objectifs d'apprentissage ont apporté des précisions concernant les programmes, les cadres de référence et les échelles consultés pour établir ces objectifs (n=17).

Quelques personnes ont indiqué utiliser le programme de la Commission scolaire de Montréal (CSDM; n=7), et des personnes ont indiqué que leurs objectifs suivaient ceux établis par le MIFI (n=5).

Parmi les 17 répondantes, répondants certains ont indiqué utiliser plus d'un programme, échelle ou cadre, selon les compétences des élèves [redacted]. Ces programmes, échelles ou cadres peuvent être locaux ou non; par exemple, des répondantes, répondants de centres n'appartenant pas à la CSDM ont indiqué utiliser leur programme.

Plusieurs répondantes, répondants ont laissé des commentaires en lien avec la section 2 sur les objectifs d'apprentissage des élèves (n=9). Ces commentaires reprennent des éléments déjà présentés précédemment, à savoir :

- le manque de temps pour atteindre les objectifs

[redacted]

- les difficultés posées par les classes hétérogènes

[redacted]

- les objectifs irréalistes au regard des capacités réelles des élèves FIPA/d'alphafrancisation

[redacted]

Section 3 - Attitudes et croyances des enseignantes, enseignants

Nous avons posé des questions aux répondantes, répondants pour en savoir plus sur leurs **attitudes et leurs croyances**. Dans un premier temps, nous leur avons proposé une liste de dix énoncés en lien avec l'apprentissage de la langue d'intégration en leur demandant de choisir les trois énoncés qu'ils trouvaient les **plus importants** pour compléter la phrase suivante :

Pour pouvoir dire qu'une personne connait la langue de sa société d'accueil, elle doit pouvoir...

Tableau 24 Plus important pour connaitre la langue

Énoncés	N
Connaitre les codes culturels de sa société d'accueil	20
Savoir se faire comprendre par ses interlocuteurs dans la langue	**46**
Comprendre la langue à l'oral dans les situations du quotidien	**47**
Comprendre la langue à l'écrit dans les situations du quotidien	**26**
Adopter les codes culturels de sa société d'accueil	7
Prononcer adéquatement tous les sons de la langue	6
Parler la langue sans hésitation et de façon fluide	
Parler la langue en tout temps	
Parler la langue sans faire d'erreur	0
Écrire dans la langue sans faire d'erreur	0

On remarque que deux énoncés ont entrainé pratiquement un consensus chez les répondantes, répondants : en effet, 89 % (n=47) d'entre eux ont indiqué que le fait de *comprendre la langue à l'oral dans les situations du quotidien* était important. De la même manière, 87 % (n=46) des répondantes, répondants ont dit que de *savoir se faire comprendre par ses interlocuteurs dans la langue* était important pour pouvoir dire qu'une personne connait la langue de sa société d'accueil. Finalement, environ la moitié des répondantes, répondants (49 %, n=26) ont indiqué qu'il est important de *comprendre la langue à l'écrit dans les situations du quotidien*.

Dans un deuxième temps, nous leur avons posé la même question en leur demandant de sélectionner les énoncés qu'ils trouvaient les **moins importants** pour compléter la phrase suivante :

Pour pouvoir dire qu'une personne connait la langue de sa société d'accueil, elle doit pouvoir...

Tableau 25 Moins important pour connaitre la langue

Énoncés	N
Connaitre les codes culturels de sa société d'accueil	[redacted]
Savoir se faire comprendre par ses interlocuteurs dans la langue	
Comprendre la langue à l'oral dans les situations du quotidien	
Comprendre la langue à l'écrit dans les situations du quotidien	
Adopter les codes culturels de sa société d'accueil	7
Prononcer adéquatement tous les sons de la langue	15
Parler la langue sans hésitation et de façon fluide	13
Parler la langue en tout temps	**27**
Parler la langue sans faire d'erreur	**42**
Écrire dans la langue sans faire d'erreur	**44**

La plupart des répondantes, répondants (83 %, n=44) ont indiqué que le fait d'*écrire dans la langue sans faire d'erreur* était peu important pour pouvoir dire qu'une personne connait la langue de sa société d'accueil. Plus des trois quarts (79 %, n=42) se sont aussi entendus pour dire que de *parler dans la langue sans faire d'erreur* était peu important par rapport aux autres énoncés. Finalement, 51 % (n=27) ont plutôt indiqué que le fait de *parler la langue en tout temps* était peu important pour pouvoir dire que quelqu'un connait la langue de sa société d'accueil.

Nous avons ensuite présenté aux répondantes, répondants une liste de tâches ou de pratiques susceptibles d'être mises en place par les élèves des classes FIPA/d'alphafrancisation. Nous invitions alors les enseignantes, enseignants à

sélectionner, parmi les 21 énoncés de la liste, ceux qui leur semblaient les **plus pertinents** pour développer des connaissances et des compétences en français.

Tableau 26 Tâches les plus pertinentes pour apprendre le français

Énoncés	N	%
Identifier, à l'oral, les syllabes et les phonèmes	20	38%
Comprendre le métalangage (p. ex. : verbe, déterminant, syllabe)	7	13%
Travailler la prononciation (phonétique)	26	49%
Conjuguer les verbes à différents temps	11	21%
Pratiquer, en contexte, une intention de communication en production ou en compréhension écrite	20	38%
Pratiquer, en contexte, une intention de communication en production, en interaction ou en compréhension orale	**41**	**77%**
Développer du vocabulaire	38	72%
Utiliser de façon autonome des outils numériques		
Utiliser de façon autonome des outils de référence (p. ex. : dictionnaire)	13	25%
Utiliser la langue à l'extérieur de la salle de classe	**46**	**87%**
Prendre des risques (c.-à-d., essayer de communiquer en français même si cela peut être intimidant de le faire)	**48**	**91%**
Communiquer avec des locuteurs natifs et des locutrices natives	37	70%
Consulter des documents authentiques (non destinés à l'enseignement) oraux ou écrits	26	49%
Utiliser le français en tout temps	10	19%
Éviter la traduction vers la langue maternelle	10	19%
Répéter des structures fixes (expressions apprises)	18	34%
Discuter avec d'autres apprenant·e·s en français	31	58%
Pratiquer à la maison ce qui a été vu en classe	18	34%
S'assurer de toujours faire des phrases complètes	10	19%
Travailler sur plusieurs jours/semaines à un projet de classe (p. ex. : composer une chanson en groupe, faire une pièce de théâtre)	5	9%
Comparer et présenter diverses pratiques culturelles (entre étudiant·e·s et avec celles de la société d'accueil)	8	15%

Les répondantes, répondants ont semblé être plutôt d'accord sur le choix des tâches ou des pratiques gagnantes : trois énoncés ont effectivement été sélectionnés par plus des trois quarts des enseignantes, enseignants. D'abord, 91 % (n=48) des répondantes, répondants ont indiqué que le fait de *prendre des risques* était pertinent pour développer des connaissances et des compétences en

français. Ensuite, 87 % (n=46) d'entre eux se sont entendus sur le fait qu'il est pertinent que les élèves *[utilisent] la langue à l'extérieur de la salle de classe*. Enfin, 77 % (n=41) ont dit qu'il était pertinent pour les élèves de *pratiquer, en contexte, une intention de communication en production, en interaction ou en compréhension orale.* Il est intéressant de noter que trois autres énoncés semblent être pertinents pour au moins la moitié des répondantes, répondants. Il s'agit de *développer du vocabulaire* (72 %, n=38), de *communiquer avec des locuteurs natifs et des locutrices natives* (70 %, n=37) et de *discuter avec d'autres apprenantes, apprenants en français* (58 %, n=31).

Quatre énoncés ont été sélectionnés par une minorité de répondantes, répondants, ce qui donne à penser que les enseignantes, enseignants les considèrent moins pertinents pour développer, chez leurs élèves, des connaissances et des compétences en français. Il s'agit d'*utiliser de façon autonome des outils numériques* [redacted], de *travailler sur plusieurs jours/semaines à un projet de classe* (9 %, n=5), de *comprendre le métalangage* (13 %, n=7) et de *comparer et présenter diverses pratiques culturelles* (15 %, n=8).

Finalement, dans cette section du questionnaire en ligne, nous nous sommes aussi intéressées aux croyances et aux attitudes des enseignantes, enseignants en lien avec les élèves FIPA/d'alphafrancisation, dans l'idée que certaines croyances ou attitudes peuvent influencer le choix des pratiques pédagogiques. Nous avons ainsi posé la question suivante aux enseignantes, enseignants :

Selon votre expérience avec les élèves en FIPA/alphafrancisation, indiquez si vous êtes en accord, plutôt en accord, plutôt en désaccord ou en désaccord avec les affirmations proposées pour compléter la phrase suivante :

En général, les élèves FIPA/d'alphafrancisation…

Nous avons ensuite présenté les items autour de trois thèmes : 1) la perception des enseignantes, enseignants sur les habiletés cognitives des élèves; 2) la perception des enseignantes, enseignants sur les PIPSPA en tant qu'apprenantes, apprenants et 3) la perception des enseignantes, enseignants sur la motivation des élèves.

Perception des habiletés cognitives

En ce qui concerne la perception des enseignantes, enseignants sur les **habiletés cognitives** de leurs élèves FIPA/d'alphafrancisation, on voit que la plus grande partie des répondantes, répondants (85 %, n=46) était en désaccord (45 %, n=25) ou plutôt en désaccord (40 %, n=21) avec le fait que, de manière générale, les élèves *ont de la facilité à traiter des concepts abstraits*. Aussi, 85 % (n=47) des répondantes, répondants ont indiqué être plutôt en désaccord (47 %, n=26) ou en désaccord (38 %, n=21) avec l'idée que, de manière générale, les élèves *ont de la facilité à établir des liens logiques*. Quand on leur a demandé s'ils pensaient que, de manière générale, les élèves *[comprenaient] bien les représentations et symboles [qu'elles] utilisent en classe*, les répondantes, répondants ont indiqué être plutôt en désaccord avec cet énoncé (47 %, n=26). Ils ont également été majoritaires (51 %, n=28) à être plutôt en désaccord avec le fait que les élèves *arrivent à bien dégager l'essentiel d'un message, sans s'accrocher aux détails*. Presque toutes les enseignantes, enseignants (85 %, n=46) ont indiqué être en désaccord (47 %, n=26) ou plutôt en désaccord (38 %, n=20) avec le fait que élèves *ont de la facilité à retenir l'information*. Enfin, 66 % (n=36) des répondantes, répondants étaient plutôt en désaccord avec le fait que les élèves *arrivent facilement à se concentrer*, et 47 % (n=26) ont dit être plutôt en désaccord avec le fait que les élèves *ont les habiletés pour apprendre une langue efficacement à l'école*.

Tableau 27 Perception des habiletés cognitives

Énoncés	D'accord	Plutôt dac	Plutôt désac	Désac	Nsp
ont de la facilité à traiter des concepts abstraits (p. ex. : scénarios hypothétiques, catégorisation d'objets, etc.)	[redacted]	[redacted]	21	25	[redacted]
ont de la facilité à établir des liens logiques (p. ex. : faire des inférences	[redacted]	[redacted]	26	21	0
comprennent bien les représentations et symboles que j'utilise en classe, comme une ligne du temps ou un tableau simple	[redacted]	17	26	6	0
arrivent à bien dégager l'essentiel d'un message, sans s'accrocher aux détails	0	17	28	7	0
ont de la facilité à retenir l'information	0	5	20	26	0
arrivent facilement à bien se concentrer	[redacted]	10	36	6	[redacted]
ont les habiletés pour apprendre une langue efficacement à l'école	[redacted]	8	26	13	0

Perception des PIPSPA comme apprenantes, apprenants

Nous avons posé aux enseignantes, enseignants des questions sur leur **perception des PIPSPA en tant qu'apprenantes, apprenants**, c'est-à-dire dans leur « métier d'élève ». On remarque déjà que très peu de répondantes, répondants sont d'accord avec les 4 énoncés proposés. La plupart des participantes, participants semblent effectivement être plutôt en désaccord (45 %, n=25) ou en désaccord (40 %, n=22) avec le fait que les élèves *[soient] bien organisés*. Plus de la moitié des personnes interrogées ont également dit être plutôt en désaccord avec le fait que *[les élèves] font appel à diverses stratégies dans l'apprentissage des langues* (51 %, n=28). Les avis sont plus partagés avec l'énoncé disant que *[les élèves] n'hésitent pas à risquer des réponses et n'ont pas peur de se tromper*, avec 38 % (n=20) des répondantes, répondants qui ont dit être plutôt d'accord et 43 % (n=24) qui ont dit être plutôt en désaccord. Enfin, la question de la débrouillardise des élèves divise aussi les participantes, participants, avec 43 % (n=23) d'entre eux qui ont indiqué être d'accord (11 %, n=6) ou plutôt d'accord (32 %, n=17) avec le fait que *[les élèves] sont*

débrouillards, et 51 % (n=29) qui ont dit être en désaccord (11 %, n=7) ou plutôt en désaccord (40 %, n=22) avec cette idée.

Tableau 28 Perception des apprenantes, apprenants

Énoncés	D'accord	Plutôt dac	Plutôt désac	Désac	Nsp
sont bien organisé·e·s	0	6	25	22	0
font appel à diverses stratégies dans l'apprentissage des langues	0	13	28	12	0
n'hésitent pas à risquer des réponses et n'ont pas peur de se tromper	[redacted]	20	24	6	[redacted]
sont débrouillard·e·s	6	17	22	7	0

Perception de la motivation

Sur le plan de la **motivation** des élèves telle que perçue par les enseignantes, enseignants, on remarque que la majorité des personnes interrogées (82 %, n=43) étaient d'accord (40 %, n=20) ou plutôt d'accord (42 %, n=23) pour dire qu'en général, les élèves *voient les cours FIPA/l'alphafrancisation comme une étape nécessaire dans leur intégration au marché du travail.* Ils étaient également nombreux (90 %, n=48) à être d'accord (45 %, n=23) ou plutôt d'accord (45 %, n=25) avec le fait qu'en général, les élèves *sont motivé·e·s à apprendre.* Quand on a demandé aux enseignantes, enseignants s'ils pensaient qu'en général, les élèves *voient l'école davantage comme un lieu d'apprentissage qu'un lieu de socialisation*, 43 % (n=24) d'entre eux étaient plutôt d'accord avec l'énoncé. Les répondantes, répondants étaient plus partagés sur la question de la *[présence des élèves] en classe FIPA/d'alphafrancisation même s'il n'y avait pas d'allocation* : 38 % (n=21) étaient plutôt d'accord avec le fait que les élèves viendraient quand même alors que 32 % (n=18) étaient plutôt en désaccord avec cet énoncé. Il semble toutefois y avoir presque consensus à l'effet que, de manière générale, les élèves *veulent apprendre à être autonomes en français*, avec 92 % (n=48) des répondantes, répondants qui ont indiqué être plutôt d'accord (57 %, n=31) ou d'accord (34 %, n=17) avec l'énoncé. Finalement, 80 % (n=43) des répondantes,

répondants ont dit être plutôt en désaccord (55 %, n=30) ou en désaccord (25 %, n=13) avec le fait que, de manière générale, les élèves *arrivent à se consacrer pleinement à leurs apprentissages malgré leurs préoccupations personnelles.*

Tableau 29 Perception de la motivation

Énoncés	D'accord	Plutôt dac	Plutôt désac	Désac	Nsp
voient les cours FIPA/l'alphafrancisation comme une étape nécessaire dans leur intégration au marché du travail	20	23	8	[redacted]	0
sont motivé·e·s à apprendre	23	25	[redacted]	0	0
voient l'école davantage comme un lieu d'apprentissage qu'un lieu de socialisation	6	24	19	4	0
viendraient en classe FIPA/d'alphafrancisation même s'il n'y avait pas d'allocation	11	21	18	3	0
veulent apprendre à être autonomes en français	17	31	[redacted]	0	0
arrivent à se consacrer pleinement à leurs apprentissages malgré leurs préoccupations personnelles	[redacted]	7	30	13	0

Section 4 - Satisfaction, sentiment de compétence et besoins des enseignantes, enseignants

Dans cette section, nous nous sommes intéressées à la **satisfaction des enseignantes, enseignants, à leur sentiment de compétence dans leur tâche et à leurs besoins** dans le cadre de leur travail auprès de PIPSPA. Nous avons proposé aux enseignantes, enseignants de s'exprimer sur l'organisation et le temps, sur la formation initiale ou continue, sur leurs sentiments face à leur tâche et sur leurs besoins.

Organisation et temps

Concernant les attitudes des enseignantes, enseignants par rapport à l'**organisation et au temps**, on remarque que 53 % (n=28) des répondantes, répondants ont indiqué être plutôt en désaccord avec l'énoncé voulant *[qu'ils*

arrivent] à atteindre [leurs] objectifs de classe dans les temps prescrits. Notons tout de même que 30 % (n=16) étaient pour leur part plutôt d'accord avec l'énoncé. Le fait de *[trouver] que la progression des élèves est satisfaisante* semble diviser les répondantes, répondants avec 49 % (n=27) d'entre eux qui se sont dits d'accord (9 %, n=5) ou plutôt d'accord (40 %, n=22) versus 46 % (n=24) qui étaient en désaccord [redacted] ou plutôt en désaccord (38 %, n=20). Finalement, les répondantes, répondants étaient pour la plupart plutôt d'accord (47 %, n=25) quant au fait de *[se sentir] en contrôle face aux diverses responsabilités [qu'ils] ont envers [leurs] élèves*.

Tableau 30 Organisation et temps

Énoncés	D'accord	Plutôt dac	Plutôt désac	Désac	Nsp
J'arrive à atteindre mes objectifs de classe dans les temps prescrits	[redacted]	16	28	5	[redacted]
Je trouve que la progression des élèves est satisfaisante	5	22	20	[redacted]	0
Je me sens en contrôle face aux diverses responsabilités que j'ai envers mes élèves	12	25	13	[redacted]	0

Plusieurs répondantes, répondants ont laissé des commentaires en lien avec le respect du temps prescrit pour atteindre les objectifs, la progression des élèves et les diverses responsabilités envers les élèves (n=23).

Certaines personnes ont indiqué que le temps prévu pour atteindre les objectifs était insuffisant en raison du rythme d'apprentissage des élèves (n=10). Si quelques-unes se disent insatisfaites de la progression de leurs élèves [redacted], d'autres précisent cependant en être généralement satisfaites, bien que cette progression soit le plus souvent très lente (n=7) :

[redacted]

Des répondantes, répondants ont souligné que la taille et la composition hétérogène des groupes faisaient en sorte que l'accompagnement des élèves était inadéquat pour leur assurer une progression satisfaisante (n=8), par exemple :

[redacted]

Enfin, certaines personnes ont indiqué qu'elles ne se sentaient pas toujours en contrôle au regard des différentes responsabilités qu'elles devaient assumer en plus de leurs tâches d'enseignement (n=5), par exemple :

[redacted]

Formation

Nous avons proposé aux enseignantes, enseignants de donner leur niveau d'accord sur des énoncés concernant leur **formation initiale ou continue**. Quand on leur a demandé leur degré d'accord sur le fait que *[leur] formation universitaire [les avait] bien préparé[s] à intervenir auprès [des élèves FIPA/d'alphafrancisation]*, elles et ils étaient pour la plupart en désaccord (43 %, n=24) ou plutôt en désaccord (19 %, n=11). Amenées à se prononcer sur *l'offre de formation continue*, 49 % (n=27) ont indiqué être plutôt en désaccord (28 %, n=15) ou en désaccord (21 %, n=12) avec le fait qu'elle est intéressante. Notons tout de même que 21 % (n=12) des répondantes, répondants étaient d'accord avec le fait que l'offre de formation continue est intéressante, et que 19 % (n=10) d'entre eux ont répondu qu'ils ne savaient pas ou que la question ne s'appliquait pas à leur cas.

Tableau 31 Formation

Énoncés	D'accord	Plutôt dac	Plutôt désac	Désac	Nsp
Ma formation universitaire m'a bien préparé.e à intervenir auprès de ces élèves	7	6	11	24	5
L'offre de formation continue (à l'université, dans les commissions scolaires, auprès des associations d'enseignant·e·s, au MIDI) est intéressante	12	[redacted]	15	12	10
Lorsque nous obtenons un contrat d'enseignement en FIPA/alphafrancisation, des formations spécifiques nous sont offertes	[redacted]	[redacted]	12	29	6

Plusieurs répondantes, répondants ont laissé des commentaires en lien avec l'adéquation de leur formation universitaire au regard de leurs tâches auprès de la clientèle FIPA/d'alphafrancisation, de l'offre de formation continue et de formation spécifique lors de l'embauche (n=19).

De ces 19 personnes, [redacted] bien préparée à l'enseignement auprès de la clientèle FIPA/d'alphafrancisation [redacted] avoir suivi un atelier (formation continue) utile [redacted].

Des personnes [redacted] ont indiqué que leurs expériences diverses (en milieux autochtones, en andragogie, en alphabétisation, etc.) leur servaient davantage que leur formation universitaire (FLS ou autre).

De manière générale, les répondantes, répondants (n=11) ont indiqué que ni leur formation universitaire, ni l'offre de formation continue, ni la formation spécifique lors de l'embauche n'étaient adéquates pour leur permettre de se sentir bien outillées, par exemple :

[redacted]

Quelques personnes ont utilisé l'espace de commentaires pour exprimer leur souhait de recevoir des formations spécifiques ou de participer à des congrès sur la clientèle FIPA/d'alphafrancisation [redacted].

Sentiment face à la tâche

Nous avons également questionné les enseignantes, enseignants par rapport à leurs **sentiments face à leur tâche d'enseignement**. Nous avons observé que la majorité des répondantes, répondants (55 %, n=30) étaient plutôt d'accord avec le fait de *[se sentir] satisfait·e des progrès de [ses] élèves.* Presque toutes les répondantes, répondants (89 %, n=48) étaient d'accord (57 %, n=30) ou plutôt d'accord (32 %, n=18) avec le fait de *[se sentir] valorisé·e par le rôle [qu'elle ou il] joue auprès des élèves.* Les trois quarts d'entre elles, eux (75 %, n=41) étaient plutôt d'accord (45 %, n=25) ou d'accord (30 %, n=16) pour dire *[qu'elles, ils se sentent soutenu·e·s] par la direction de [leur] établissement*. Pour ce qui est du *[sentiment de soutien] par les conseillers et conseillères pédagogiques*, 57 % (n=31) ont dit être plutôt d'accord (32 %, n=18) ou d'accord (25 %, n=13) avec le fait de se sentir soutenu. Plus du quart d'entre elles, eux (32 %, n=17) ont indiqué toutefois être plutôt en désaccord. Enfin, la grande majorité des enseignantes, enseignants (81 %, n=43) ont dit être plutôt d'accord (53 %, n=28) ou d'accord (28 %, n=15) avec le fait de *[sentir qu'elles, ils possèdent] les compétences professionnelles nécessaires pour œuvrer efficacement auprès de ces élèves*.

Tableau 32 Sentiment face à la tâche

Énoncés	D'accord	Plutôt dac	Plutôt désac	Désac	Nsp
Je me sens satisfait·e des progrès de mes élèves	8	30	13	0	[redacted]
Je me sens valorisé·e par le rôle que je joue auprès des élèves	30	18	[redacted]	0	[redacted]
Je me sens soutenu·e par la direction de mon établissement	16	25	7	[redacted]	[redacted]
Je me sens soutenu·e par les conseillers et conseillères pédagogiques (CP)	13	18	17	5	0
Je sens que je possède les compétences professionnelles nécessaires pour œuvrer efficacement auprès de ces élèves	15	28	9	[redacted]	0

Bon nombre de répondantes, répondants ont laissé des commentaires en lien avec les questions sur leurs sentiments face à la tâche (n=15).

La plupart des réponses abordent des points déjà traités ailleurs dans le questionnaire (classes hétérogènes, rythme d'apprentissage très lent, lourdeur des responsabilités diverses en lien avec des besoins personnels des élèves, etc.).

Quelques personnes ont indiqué que le soutien de leur milieu (directions, conseillères, conseillers pédagogiques ou ministères) était insuffisant ou inadapté (n=7), par exemple :

[redacted]

D'autres ont toutefois souligné l'excellent soutien apporté par les conseillères, conseillers pédagogiques, la direction et les autres enseignantes et enseignants de leur établissement [redacted].

Pour bien cerner les besoins des enseignantes, enseignants des cours FIPA/d'alphafrancisation, nous les avons invités à répondre à la question suivante :

Veuillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés pour compléter la phrase suivante. N'hésitez pas à détailler vos réponses dans les commentaires :

Afin de m'aider dans mon travail auprès de ces élèves, j'aurais besoin de plus de…

Tableau 33 Besoins des enseignantes, enseignants

Énoncés	D'accord	Plutôt dac	Plutôt désac	Désac	Nsp
Temps de concertation et de partage avec mes collègues enseignant·e·s	24	20	[redacted]	0	[redacted]
Temps de concertation et de partage avec les conseillers et conseillères pédagogiques	16	21	7	5	[redacted]
Temps de concertation et de partage avec les animateurs, animatrices et les agent·e·s d'intégration, etc.	9	18	11	[redacted]	10
Ressources matérielles	35	11	[redacted]	[redacted]	[redacted]
Ressources humaines	18	17	10	[redacted]	[redacted]
Formations continues	27	21	[redacted]	[redacted]	0

De manière générale, les répondantes, répondants ont indiqué être d'accord ou plutôt d'accord avec les énoncés proposés. La quasi-totalité d'entre elles, eux (85 %, n=44) ont en effet dit qu'ils étaient d'accord (47 %, n=24) ou plutôt d'accord (38 %, n=20) avec l'énoncé qui dit *[qu'afin de les aider dans leur travail auprès de leurs élèves, ils auraient besoin de plus de] temps de concertation et de partage avec [leurs] collègues enseignant·e·s*. De plus, bon nombre d'entre elles, eux (70 %, n=37) ont dit être d'accord (30 %, n=16) ou plutôt d'accord (40 %, n=21) avec le fait *[d'avoir besoin de plus de] temps de concertation et de partage avec*

les conseillers, conseillères pédagogiques. Les répondantes, répondants sont plus partagés sur leur *[besoin d'avoir plus de] temps de concertation et de partage avec les animateurs, animatrices et les agent·e·s d'intégration, etc.* avec 34 % (n=18) qui disent être plutôt d'accord et 19 % (n=11) qui disent être plutôt en désaccord. Il faut noter que 19 % des participantes, participants (n=10) ont dit qu'ils ne savaient pas ou que la question ne s'appliquait pas. Il peut s'agir d'enseignantes, enseignants qui œuvrent dans un centre où l'offre de service ne prévoit pas d'animateurs, animatrices ou d'agentes, agents d'intégration. Finalement, 68 % (n=35) des personnes répondantes ont dit être d'accord avec le fait d'avoir *[besoin de plus de] ressources matérielles*, 66 % (n=35) ont dit être d'accord (34 %, n=18) ou plutôt d'accord (32 %, n=17) avec le fait d'avoir *[besoin de plus de] ressources humaines*, et la quasi-totalité (91 %, n=48) a indiqué être d'accord (51 %, n=27) ou plutôt d'accord 40 %, n=21) avec le *[besoin d'avoir plus de] formations continues*.

Quelques répondantes, répondants ont également laissé des commentaires dans cette section qui touche aux besoins (n=10), mais certaines réponses ne sont pas en lien avec les aspects abordés.

Le besoin d'un véritable programme pour les allophones analphabètes a été souligné, de même que le besoin de temps de concertation supplémentaire avec l'équipe-école [redacted] Certaines personnes ont également mentionné que des ressources humaines supplémentaires seraient nécessaires, en particulier pour assurer du soutien individuel en lecture pour les élèves [redacted].

Section 5 - Informations sur les enseignantes, enseignants

Dans la dernière section avant les commentaires généraux, nous avons demandé aux enseignantes, enseignants quelles étaient leurs formations complétées ou en cours ainsi que quelles étaient leurs expériences en enseignement en général et en francisation en particulier.

Toutes les participantes, participants ont donné au moins un élément de réponse à la question des formations (n=53). Ils ont pour la plupart indiqué quelle était leur formation initiale. Ainsi, un peu plus du tiers ont indiqué détenir un baccalauréat en enseignement du français langue seconde (37 %, n=20). Les autres types de formation initiale les plus récurrents sont le baccalauréat en enseignement du français au secondaire (11 %, n=6), le baccalauréat en éducation préscolaire primaire (11 %, n=6) et le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale [redacted] Certaines, certains ont aussi déclaré détenir un baccalauréat en études littéraires, un baccalauréat en littérature, un baccalauréat en philosophie ou un baccalauréat en relations industrielles. Les enseignantes, enseignants ont dit avoir obtenu leur diplôme de formation initiale il y a plus de 20 ans (32 %, n=17), il y 6 à 10 ans (21 %, n=11), il y a 11 à 15 ans (15 %, n=8) ou il y a 15 à 20 ans (15 %, n=8), il y a moins de 2 ans [redacted] ou il y a 2 à 5 ans [redacted]

Plus de la moitié des répondantes, répondants ont indiqué avoir obtenu au moins un second diplôme (60 %, n=32). De ce nombre, 26 % (n=14) ont dit avoir suivi une formation (certificat, DESS, maitrise, 2e baccalauréat, mineure, etc.) dans le domaine de l'éducation. Certaines, certains se sont orientés vers l'enseignement de la langue seconde ([redacted] ou vers l'enseignement du français au secondaire ([redacted] Les autres types de formation qui ont été mentionnés sont le certificat sur la diversité culturelle, la mineure en études françaises, le baccalauréat en traduction, le certificat en gérontologie, le baccalauréat en sciences infirmières, le certificat en rédaction et communication, la maitrise en littérature comparée, le certificat en service social, le certificat en journaliste et le baccalauréat en études littéraires. Il est à noter que certaines participantes, participants n'ont indiqué que le domaine (p. ex., Grammaire appliquée en linguistique ou Études hispaniques) alors que d'autres n'ont indiqué que le type de formation (p. ex., Maitrise). Les enseignantes, enseignants qui ont mentionné avoir obtenu au moins un second diplôme ont dit l'avoir obtenu il y a plus de 20

ans (25 %, n=8), il y a 11 à 15 ans (19 %, n=6), il y a 15 à 20 ans (16 %, n=5), il y a 2 à 5 ans [redacted] ou il y a 6 à 10 ans [redacted].

Enfin, plus du quart des répondantes, répondants ont dit avoir obtenu un troisième diplôme (26 %, n=14). La plupart de ces personnes ont obtenu leur troisième diplôme dans le domaine de l'éducation ou de la didactique des langues (57 %, n=8), par exemple la maitrise ou le baccalauréat en enseignement du français langue seconde, le DESS en administration scolaire ou la maitrise en pédagogique. Les autres formations nommées par les participantes, participants sont le programme court en anglais fonctionnel, le baccalauréat en musique, le certificat en français écrit et la licence en lettre modernes. Ces 14 personnes ont dit avoir complété leur formation il y a 11 à 15 ans [redacted] il y a 15 à 20 ans [redacted] il y a plus de 20 ans [redacted] ou il y a 6 à 10 ans [redacted]

Sur le plan du nombre d'années d'expérience en enseignement, nous avons obtenu des données qui donnent à penser que la question posée a été interprétée de différentes manières.

Tableau 34 Années d'expérience en enseignement

Énoncés	Toutes matières et tout public confondus	Français Lx auprès d'adultes **scolarisés ou alphabétisés**	Français Lx auprès d'adultes **peu scolarisés ou peu alphabétisés**
Moins de 6 mois	0	[redacted]	[redacted]
6 à 23 mois	0	6	13
2 à 5 ans	7	21	21
6 à 10 ans	14	7	8
11 à 15 ans	12	5	[redacted]
16 à 20 ans	11	6	[redacted]
Plus de 20 ans	10	[redacted]	[redacted]

Les deux scénarios suivants sont plausibles :

1) Il est probable que certaines personnes aient compris de cumuler les années d'expérience dans les différentes catégories

Exemple : « [redacted] »

Cette personne apparait donc dans les trois colonnes sous la forme *plus de 20 ans*/*11 à 15 ans*/*2 à 5 ans* pour un total de 20 ans d'expérience)

2) D'autres auraient plutôt compris qu'il fallait séparer les trois clientèles

Exemple : « [redacted] »

Cette personne apparait dans les trois colonnes sous la forme *2 à 5 ans/2 à 5 ans/2 à 5 ans* pour un total de 10 ans d'expérience, sans apparaitre dans la rangée 6 à 10 ans).

Il convient donc d'être prudente, prudent dans l'analyse des données du tableau 34. On remarque néanmoins que la plupart des gens qui enseignent aux PIPSPA ont indiqué avoir de 2 à 5 ans d'expérience avec cette clientèle (40 %, n=21) et que le quart d'entre eux ont indiqué avoir 6 à 23 mois d'expérience avec les PIPSPA (25 %, n=13).

Section 6 - Commentaires généraux

Un certain nombre de répondantes, répondants ont laissé des commentaires généraux à l'issue du questionnaire (n=11). Des personnes ont utilisé cet espace pour indiquer leur intention de se prêter à une entrevue dans le cadre de la recherche [redacted]. Les autres commentaires sont très hétérogènes, mais touchent tous à des aspects déjà soulignés ailleurs, soit les formations universitaires ou continue manquantes, la nécessité d'avoir un véritable programme

d’alphafrancisation qui respecte le rythme d’apprentissage et les besoins des élèves et le problème posé par les classes multiniveaux ou avec trop d’élèves.

2.4 Entretiens menés auprès des élèves

Parmi les 107 entrevues de groupe effectuées avec des apprenantes, apprenants peu scolarisés et peu alphabétisés, un total de 86 entrevues dans 22 langues différentes ont été analysées : anglais [redacted], arabe (n=25), bengali [redacted], coréen [redacted], créole [redacted], dari (n=14), espagnol (n=10), français (n=5), grec [redacted], hindi [redacted], kayah [redacted], khmer [redacted], kinyarwanda [redacted], kirundi [redacted], mandarin [redacted], népalais [redacted], pendjabi [redacted], russe [redacted], swahili (n=6), tagalog [redacted], tamoul [redacted] et vietnamien [redacted]. Plusieurs raisons expliquent le fait que toutes les entrevues n'aient pas été analysées. Dans un premier temps, celles réalisées en sango [redacted] et en tigrigna [redacted] n'ont pu être transcrites dans les temps faute de traducteurs disponibles, et ce malgré la panoplie de ressources consultées par l'équipe de recherche. Dans un deuxième temps, le niveau de français des participantes, participants prenant part à des entrevues en français était parfois trop élémentaire pour pouvoir être transcrit [redacted]. Une bonne partie de la réussite de l'échange reposait sur le non-verbal ou le paraverbal, ce qui donnait un verbatim difficilement déchiffrable. En troisième lieu, des entrevues d'élèves ont été perdues à cause de problèmes techniques liés aux enregistreuses [redacted]. Finalement, certaines entrevues n'ont pas été analysées, faute de temps (n=11). Cependant, nous nous sommes assurés d'avoir une bonne représentativité (des différentes langues, des régions visitées et des tailles de milieux [petit, moyen, grand]) dans les entrevues qui ont été codées.

Le canevas d'entrevue pour les apprenantes, apprenants avait comme objectif de recueillir des informations permettant de dresser le portrait de la réalité linguistique et scolaire des élèves (langues connues, parcours scolaire, utilisation du français, etc.), ainsi que de leurs expériences dans les classes FIPA/d'alphafrancisation. À cet effet, nous avons développé des questions que nous avons organisées en quatre sections : 1) *Les langues et l'école*, 2) *Le français*, 3) *Les cours FIPA/d'alphafrancisation*, et 4) *Vos commentaires*. Au total, le canevas compte 23

questions principales et propose plusieurs questions complémentaires (voir Annexe E).

La section 1, intitulée **Langues et école** (Q1 à Q5), vise à mieux comprendre le répertoire langagier et le parcours scolaire des élèves. Ces questions mettent donc l'accent sur les langues parlées par les élèves, leur niveau de littératie, leur expérience de scolarisation/formation avant de suivre un cours FIPA/d'alphafrancisation et leur utilisation d'outils technologiques.

La section 2 comporte des questions sur **le français** et permet de recueillir des informations concernant l'expérience des répondantes, répondants avec cette langue, au Québec et avant leur arrivée au Québec (Q6 à Q10). Cet ensemble de questions a pour objectif de situer les contacts qu'ont les répondantes, répondants avec le français dans leur vie quotidienne en dehors de la salle de classe. La question 8 (*Seulement pendant le dernier mois, avez-vous eu besoin d'utiliser le français dans les situations suivantes?*) constitue un point central de l'entrevue de groupe et présente une structure différente des autres questions. Au moment d'aborder cette question, l'animatrice, l'animateur d'entrevue présentait des photos évoquant différentes situations (p. ex., dans les transports en commun, avec un médecin, etc.) aux participantes, participants. Les élèves disposaient d'une minute pour regarder et se familiariser avec les thèmes abordés, puis étaient invités à raconter leur expérience en lien avec les situations ciblées, ou avec des situations semblables non ciblées. Cette façon de faire permettait d'assurer que les réponses obtenues représentaient les situations les plus importantes pour les répondantes, répondants plutôt que celles privilégiées par l'équipe, et que la réalité ainsi décrite était bien celle des participantes, participants. Les images utilisées ont été sélectionnées en ligne à partir de banques d'images libres de droits (p. ex., pixabay.com et www.pexels.com), puis assemblées dans une annexe au guide d'entrevue.

La section 3 sur **les cours FIPA/d'alphafrancisation** aborde d'une manière essentiellement descriptive l'expérience des répondantes, répondants avec les cours de français (Q11 à Q20). Les éléments suivants font notamment partie de cette section : ce que les élèves aiment le plus/le moins dans leur cours, les contenus du cours qui sont les plus utiles dans leur vie quotidienne ainsi que l'utilisation d'autres langues que le français en classe.

Enfin, la section 4 (**Vos commentaires**) présente des questions plus générales (Q21 à Q23) visant à laisser libre cours aux répondantes, répondants pour apporter des réponses qu'ils n'auraient pas données dans les questions précédentes, notamment en lien avec les bonifications possibles aux cours et les services qui seraient pratiques pour eux dans le centre de francisation.

Dans les paragraphes suivants, nous décrivons les résultats des entrevues de groupe en considérant les réponses données par chaque groupe. Or, il est important de préciser que lorsque nous parlons de groupes de discussion, nous nous référons aux réponses données par une ou plusieurs participantes, participants du même groupe et non à une réponse unanime de toutes les personnes du groupe participant à l'entrevue. Également, il est nécessaire de mentionner qu'après une première lecture des données, nous avons décidé d'exclure certaines questions de l'analyse. Il s'agit des questions Q11 (durée de la participation au cours de français), Q12 (délai entre l'arrivée et le début des cours de français), Q13 (description des premiers jours de cours), Q16a (appréciation du personnel de l'établissement) et Q16b (appréciation du personnel enseignant). La lecture préalable des transcriptions des entrevues nous a permis de constater que l'information fournie aux Q11, Q12 et Q13 nous semblait pauvre et peu utile pour la suite de nos travaux ; par souci d'économie de temps, nous avons décidé de ne pas en faire l'analyse. Également, comme l'information retrouvée aux Q16a et Q16b recoupait celle fournie à d'autres moments de l'entrevue, nous avons aussi choisi de ne pas considérer ces questions pour l'analyse.

Section 1 : Langues et école

Les premières questions visaient à en savoir davantage sur les **langues parlées** (Q1) par les apprenantes, apprenants. Les réponses aux entrevues nous ont permis de constater que des membres de plusieurs groupes de discussion étaient multilingues (n=44).

[redacted]

Lorsque nous les avons interrogées concernant **la première langue qu'ils ont apprise** (Q1), les apprenantes, apprenants participant aux groupes de discussion ont fourni les réponses suivantes : anglais [redacted], arabe (n=21), arménien (n=7), bengali [redacted], bwe [redacted], coréen [redacted], créole [redacted], farsi [redacted], ganatri [redacted], grec [redacted], hindi [redacted], kayah [redacted], khmer [redacted], kibembe [redacted], kinyabwisha [redacted], kinyarwanda [redacted], kirundi (n=5), kurde [redacted], lingala [redacted], malinké [redacted], mandarin [redacted], mashi [redacted], népalais [redacted], norvégien [redacted], pachto [redacted], penjabi [redacted], russe [redacted], swahili (n=5), syriaque [redacted], tabwa [redacted], tagalog [redacted], tamoul [redacted], touareg [redacted], tumzabt [redacted], turc [redacted] et vietnamien [redacted]. À préciser que les premières langues apprises par les répondantes, répondants ne sont pas toujours celles dans lesquelles les entrevues ont été menées; nous constatons ainsi que de nombreuses personnes multilingues ont participé au groupe de discussion dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle.

Concernant la façon dont les participantes, participants ont appris la ou les langues parlées, les réponses données au sein du plus grand nombre de groupes étaient à l'école primaire ou secondaire (n=40), avec la famille (n=35), dans un pays où ils ont immigré ou habité (n=24, voir extrait ci-dessous), au travail (n=10), avec des amis (n=9), dans la rue (n=8) et dans des cours de langue (n=6).

[redacted]

L'extrait suivant illustre bien la diversité des façons d'apprendre les différentes langues parlées par les élèves, tel qu'on a pu le remarquer chez plusieurs répondantes, répondants.

[redacted]

Lorsqu'il a été question des langues parlées à la maison, une ou plusieurs participantes, participants d'un nombre important de groupes de discussion ont affirmé utiliser seulement leur L1 (n=53), alors que des membres de certains groupes ont aussi indiqué y parler plusieurs langues (n=19) ou encore leur langue maternelle avec un peu de français (n=19). Au moment où nous avons demandé aux personnes multilingues les situations dans lesquelles elles utilisaient une langue étrangère, des répondantes, répondants de plusieurs groupes ont indiqué le faire avec leur famille de façon générale (n=19), alors que dans certains groupes, les réponses sont en lien avec l'utilisation d'autres langues avec les enfants (n=15), la famille élargie (n 6) ou avec leur épouse, époux (n=5). Les autres réponses les plus répandues étaient les suivantes : avec une personne ne partageant pas la même L1 (n=18), avec des amis (n=14) ainsi qu'au centre de francisation (n=10).

Ensuite, il a aussi été question dans les entrevues de la capacité à **lire et à écrire dans une ou plusieurs langues** (Q2). Une ou des participantes, participants de la majorité des groupes de discussion ont affirmé pouvoir le faire dans une seule langue (n=47), tandis que des participantes, participants de certains groupes ont déclaré lire et écrire dans deux langues (n=26, voir extrait ci-dessous), ainsi que dans plus de deux langues (n=15). Il a aussi été mentionné dans plusieurs groupes que les répondantes, répondants pouvaient lire, écrire et compter dans une ou plusieurs langues (n=38).

[redacted]

Les principaux lieux d'apprentissage de la lecture-écriture ont été à l'école (n=37), à l'école et à la maison (n=10) et au Canada (apprentissage de leur L1 ou du français) (n=5). Cependant, dans certains groupes, des participantes, participants ont indiqué ne pas savoir ni lire ni écrire (n=28) ou encore détenir certaines connaissances en lecture et écriture sans toutefois bien les maîtriser (n=23).

Lorsque nous avons questionné les participantes, participants à savoir s'ils avaient **fréquenté une école avant de suivre les cours de français au Québec** (Q3), des membres de plusieurs groupes ont affirmé y avoir étudié dans leur pays d'origine (n=48). Certaines participantes, participants des groupes ont fréquenté l'école jusqu'au primaire (n=33), certains ont étudié au niveau secondaire ou professionnel (n=24) et certains jusqu'à l'université (n=10). Des participantes, participants ont dit avoir étudié à temps plein du lundi au vendredi (n=22), alors qu'il a été question du temps partiel dans quelques groupes [redacted]. Les principaux types de formations suivis par les personnes participant aux groupes de discussion étaient la scolarisation générale (n=19, voir extrait ci-dessous), des cours de français (n=10), des formations religieuses [redacted] ou des formations en lien avec une profession précise [redacted]

[redacted]

Cependant, des membres de plusieurs groupes de discussion ont affirmé ne jamais avoir fréquenté l'école (n=28, voir 1er extrait ci-dessous), alors que des participantes, participants de 21 groupes ont déclaré avoir dû l'abandonner prématurément à cause de plusieurs facteurs comme la guerre (n=7), des problèmes financiers (n=5, voir 2e extrait ci-dessous) ou familiaux [redacted] ainsi que des difficultés personnelles [redacted].

[redacted]

[redacted]

Lorsqu'interrogés sur leur participation à **d'autres formations que celle reçue à l'école** (Q4), des membres de 50 groupes ont affirmé avoir appris un métier précis, comme la couture (n=12), la coiffure ou l'esthétique (n=8, voir 1er extrait ci-dessous), la mécanique automobile (n=8), l'agriculture (n=6), la cuisine (n=6), le commerce et les affaires (n=6), le camionnage (n=5) ou la construction (n=5, voir 2e extrait ci-dessous). Il a aussi été question d'apprentissage et de formations plus officieuses, notamment une fois sur le marché du travail (n=14), avec la famille (n=9) ou de façon autonome (n=8). Ensuite, des participantes, participants de certains groupes ont affirmé avoir obtenu de l'éducation religieuse (n=6). Des cours de langues ont aussi été suivis par des membres de quelques groupes de discussion (n=6).

[redacted]

[redacted]

Nous avons questionné les apprenantes, apprenants des cours FIPA/d'alphafrancisation afin d'en apprendre davantage sur leur **utilisation des technologies** (Q5) en lien avec le téléphone cellulaire, l'ordinateur et la tablette électronique. Tout d'abord, des membres de certains groupes de discussion ont affirmé avoir recours à ces trois outils technologiques (n=14), alors que des membres de quelques groupes ont déclaré n'en utiliser aucun [redacted]. Ensuite, le téléphone cellulaire est employé dans le plus grand nombre de groupes (n=64) afin de communiquer et de se connecter aux réseaux sociaux (n=55), de traduire

(n=38), de faire des appels (n=29), d'apprendre le français (n=27), de regarder des vidéos (n=13) ou pour rechercher de l'information (n=13). Au contraire, des participantes, participants de certains groupes ont affirmé ne pas utiliser le téléphone cellulaire, ou très peu (n=14).

[redacted]

Lorsqu'il a été question de l'ordinateur, des membres de plusieurs groupes ont déclaré s'en servir (n=27), notamment afin de faire des recherches sur Internet (n=8), compléter des activités dans le cadre des cours de francisation (n=7), visionner des films (n=5, voir 1er extrait ci-dessous) ou communiquer et se connecter aux réseaux sociaux (n=5). Cependant, des participantes, participants de 50 groupes ont déclaré ne pas l'utiliser, ou l'utiliser très peu (voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

Enfin, la tablette est utilisée dans une minorité de groupes de discussion (n=19) afin, notamment, d'apprendre le français (n=7, voir 1er extrait ci-dessous) et de communiquer et de se connecter aux réseaux sociaux[redacted] Des participantes, participants de plusieurs groupes ont toutefois dit ne pas utiliser de tablette ou le faire très peu (voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

Section 2 : Le français

Au moment où nous avons interrogé les participantes, participants des groupes de discussion afin d'en apprendre davantage sur leurs **connaissances à propos du français avant d'arriver au Québec** (Q6), des membres de certains groupes ont affirmé ne pas avoir été mis au courant que la langue officielle de la province était le français (n=27, voir 1er extrait ci-dessous). À l'inverse, des membres d'un nombre important de groupes connaissaient déjà ce fait (n=60), soit parce qu'ils l'avaient préalablement appris d'un ami ou de la famille (n=30) ou plus précisément de leurs enfants (n=13), ou soit parce qu'ils avaient été informés du fait français au Québec pendant leur processus d'immigration (n=22), notamment à l'ambassade du Canada dans leur pays (n=6, voir 2e extrait ci-dessous).

Dans le même ordre d'idées, nous avons aussi cherché à savoir si les participantes, participants avaient **appris le français avant d'immigrer au Québec** (Q7). Les membres d'une majorité de groupes ont affirmé de pas l'avoir fait (n=64, voir 1er extrait ci-dessous), tandis qu'une ou des personnes de certains groupes ont déclaré avoir étudié la langue française avant d'arriver dans la province (n=34). Les lieux d'apprentissage nommés par les participantes, participants des groupes de discussion étaient les suivants : à l'école (n=19, voir 2e extrait ci-dessous), sur Internet [redacted], avec un proche [redacted] et dans des camps de réfugiés [redacted]. Enfin, il est intéressant de noter que des membres de quelques

groupes ont affirmé connaître l'anglais avant d'arriver au Québec, mais pas le français (n=8).

[redacted]

[redacted]

Les réponses concernant les **situations où les répondantes, répondants ont eu besoin du français** pendant le dernier mois (Q8) nous permettent de constater que la langue occupe une place dans la vie quotidienne d'une majorité de groupes : seulement une entrevue a révélé que le français était inutile, alors que dans plusieurs groupes de discussion, une ou plusieurs participantes, participants ont affirmé en avoir besoin dans toutes les situations que nous leur avons présentées (n=25, dans les transports en commun, à l'école ou à l'école des enfants, avec leur famille, dans les se vices de santé, dans les commerces, au travail, à leur domicile avec des gens connus comme les voisins ou le propriétaire, avec des gens peu connus et dans d'autres situations non spécifiées). La situation où le français a été nécessaire dans le plus grand nombre de groupes était dans les commerces de façon générale (n=76), et plus spécifiquement au supermarché (n=33) et à la pharmacie (n=14). D'ailleurs, les usages précis du français au supermarché ayant été nommés dans le plus grand nombre de groupes sont pour chercher un produit [redacted] ou pour demander un prix [redacted] Les principales stratégies mises en place dans les commerces étaient d'acheter sans avoir besoin de parler [redacted] ou d'être accompagné par un proche [redacted].

Les autres situations les plus nommées ont été dans les services de santé (n=69) ainsi que dans les transports en commun (n=53). Ensuite, une ou des participantes, participants d'un nombre important de groupes ont déclaré utiliser le français à leur domicile sans insister sur le contexte (n=51) alors que d'autres ont

précisé l'avoir employé à leur domicile avec leurs voisins (n=35) et avec leur propriétaire (n=17). Les autres situations où le français a été le plus utilisé par les participantes, participants des groupes de discussion étaient au centre de francisation (n=46) et avec des personnes inconnues (n=45). Cependant, les résultats ont révélé que les apprenantes, apprenants n'étaient pas toujours autonomes puisque dans plusieurs groupes, une ou des participantes, participants ont affirmé, sans plus de précisions, recourir à de l'aide pour communiquer en français (n=41) tandis que d'autres ont affirmé s'adresser à un interprète officiel ou officieux (n=33) ou employer leur L1 (n=6).

Parmi les situations nommées par les groupes de répondantes, répondants, celles avec lesquelles ils se sentaient **le plus à l'aise d'utiliser le français** (Q9) étaient au centre de francisation (n=38) où des membres de certains groupes ont spécifié avoir de la facilité avec leur enseignante, enseignant (n=20) ou avec leurs camarades de classe (n=8). Dans certains groupes, une ou des participantes, participants ont mentionné les commerces de façon générale (n=28) et ont parfois parlé plus spécifiquement du supermarché (n=11). Une autre situation facile pour un ou des membres des groupes de discussion était avec des personnes qu'ils connaissent (n=26), alors que d'autres ont indiqué, plus précisément, avec la famille (n=12, voir 1er extrait ci-dessous), les collègues de travail (n=11), les amis (n=6) ou les voisins (n=6). De plus, certains facteurs ont facilité la communication comme un débit lent de la part de l'interlocutrice, l'interlocuteur (n=6), le recours à l'anglais (n=5) et l'aide de la professeure ou du professeur au centre de francisation [redacted] voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

À l'opposé, une ou des participantes, participants de certains groupes ont révélé qu'il était toujours complexe de communiquer en français, peu importe le contexte (n=19). **La situation la plus difficile** (Q10) nommée dans le plus de groupes était de loin avec les services de santé (n=49, voir les deux extraits ci-dessous), suivie des interactions dans les commerces (n=15), avec des locutrices, locuteurs natifs (n=14), au centre de francisation (n=14), au travail (n=10) et à l'école des enfants (n=9). Bien que des participantes, participants de quelques groupes aient indiqué se débrouiller sans aide dans les situations difficiles (n=10), plusieurs autres ont signalé mettre en place des solutions afin de résoudre leurs problèmes de communication, comme recourir à son téléphone pour traduire (n=21), être accompagné par son enfant (n=21) ou par quelqu'un de l'entourage maîtrisant le français (n=11), faire appel à un interprète (n=19), ne rien dire (n=14), utiliser l'anglais (n=11) ou des gestes (n=11).

[redacted]

Section 3 : Les cours FIPA/d'alphafrancisation

Nous avons aussi cherché à en apprendre davantage sur l'**appréciation des cours de français** (Q14). De façon générale, des participantes, participants de la majorité des groupes de discussion ont affirmé apprécier leur cours FIPA/d'alphafrancisation (n=76). Lorsque questionnés sur les raisons de leur appréciation, les membres de plusieurs groupes ont surtout évoqué le désir d'apprendre la langue (n=45). Les cours de français semblent aussi être appréciés dans la mesure où ils permettent de répondre à certaines nécessités pour vivre au

Québec (n=42) comme trouver du travail (n=22), communiquer avec les gens (n=14) et poursuivre ses études (n=6). Dans d'autres groupes, certaines personnes ont donné comme raison la qualité des enseignantes, enseignants (n=13) ainsi que le sentiment d'indépendance au quotidien que procurent les cours (n=12).

À l'inverse, certaines participantes, participants des groupes de discussion ont déclaré ne pas aimer les cours de français dû à des contraintes personnelles (n=7) comme les déplacements compliqués entre la maison et le centre de francisation [redacted], des difficultés en lien avec le français [redacted] comme la lecture [redacted] l'écriture [redacted] et la prononciation [redacted] et un horaire personnel trop chargé entre le travail, la famille et l'école [redacted]. Des participantes, participants de certains groupes ont justifié leur mécontentement par des sentiments négatifs (n=6) comme de la frustration face à l'incompréhension [redacted] ou une impression d'obligation de se présenter en classe [redacted].

Entre ces deux opposés, des entrevues ont révélé une ambivalence dans l'appréciation des cours de français (n=18). Certaines personnes des groupes de discussion ont donc déclaré les aimer, bien qu'ils soient considérés comme très difficiles [redacted], alors que pour d'autres, leur avis dépendait de la qualité de l'enseignante, enseignante [redacted] voir extrait ci-dessous) parfois jugée comme étant bonne ou mauvaise.

[redacted]

Lorsqu'interrogées plus précisément sur ce qui était **le plus apprécié dans les cours de français** (Q15a), des participantes, participants de certains groupes de discussion ont affirmé tout aimer (n=19), alors qu'un seul participant d'un seul groupe a indiqué ne rien aimer de ses cours. De façon plus détaillée, les aspects les plus appréciés ont été la qualité des enseignantes, enseignants (n=30, voir 1er

extrait ci-dessous), puis le fait d'étudier et d'apprendre le français de façon générale (n=25). Dans plusieurs groupes, le développement et la pratique de compétences langagières comme la production et la compréhension écrites (n=23, voir 2e extrait ci-dessous) ainsi que la production et la compréhension orales (n=19) ont été décrits comme étant appréciés, tout comme le fait de se préparer pour des situations de la vie quotidienne (n=7). Les autres éléments les plus nommés dans les groupes étaient le sentiment de bien-être en classe (n=11), la bonne ambiance dans les cours (n=6) ainsi que le fait d'être classé au bon niveau [redacted].

[redacted]

[redacted]

Lorsqu'interrogées sur ce qui était **le moins apprécié dans les cours de français** (Q15b), des participantes, participants de plusieurs groupes ont indiqué que rien ne leur déplaisait (n=37). En revanche, des discussions ont révélé de façon générale que certaines pratiques enseignantes étaient moins appréciées (n=11). Des membres de certains groupes ont été plus précis en affirmant que le rythme des classes était trop rapide (n=7) ou, au contraire, trop lent (n=3) ou avec trop de répétition (n=7). Cette dissonance dans les réponses aux entrevues nous permet de souligner que dans quelques groupes de discussion, certaines participantes, participants ont mentionné ne pas aimer l'hétérogénéité en lien avec le niveau des élèves dans la même classe (n=8, voir les deux extraits ci-dessous) et que dans des groupes, certaines personnes ont indiqué une incompréhension face au classement et aux évaluations des élèves (n=9). Les autres aspects les moins appréciés ont été la grammaire et la conjugaison (n=11), les problèmes de compréhension en classe (n=10) ainsi que le comportement des autres apprenantes, apprenants (n=9) comme le manque de respect en classe (n=5).

[redacted]

[redacted]

Lorsqu'il a été question des **éléments les plus faciles des cours de français (Q17a)**, la réponse la plus populaire a été que rien n'était simple en classe (n=22). Cependant, des participantes, participants de certains groupes ont mentionné que le développement des compétences langagières était le plus accessible : la production orale (n=20), la lecture (n=14), l'écriture (n=12) et la compréhension orale (n=8). Dans le même ordre d'idées, certains contenus étaient considérés comme plus faciles comme l'app entissage de vocabulaire (n=9), de l'alphabet (n=8) et des chiffres (n=6). Un facteur facilitant était l'appréciation de l'enseignante, enseignant (n=13, voir extrait ci-dessous) et, plus précisément, les explications de ce dernier lors d'une incompréhension (n=9).

[redacted]

En ce qui a trait aux **éléments plus difficiles (Q17b)**, une ou des participantes, participants de certains groupes ont indiqué que tout était difficile (n=8), alors que des membres de quelques groupes ont affirmé que rien n'était complexe dans les cours de français (n=6). Bien que le développement des compétences langagières ait été nommé comme étant facile dans plusieurs groupes, ce dernier est aussi apparu comme étant difficile par des participantes, participants d'une grande proportion de groupes : production écrite (n=38), compréhension écrite (n=20),

prononciation (n=20), production orale (n=13) et compréhension orale (n=10). Les contenus d'enseignement et d'apprentissage les plus complexes étaient la grammaire de façon générale (n=20) et, plus précisément, la conjugaison des verbes (n=20) et le genre des noms (n=9). Finalement, certaines entrevues ont souligné quelques difficultés générales comme des problèmes de compréhension (n=11), des complications liées au fait qu'il s'agit d'une première expérience scolaire (n=7), l'écart entre la L1 des élèves et le français (n=6) et des problèmes d'ordre personnel (n=6) comme des difficultés d'apprentissage [redacted] ou des traumatismes [redacted]. L'extrait suivant met en lumière certaines des difficultés identifiées par une participante, un participant.

[redacted]

Au moment où nous avons interrogé les membres des groupes de discussion au sujet de l'**utilisation d'autres langues que le français en classe** (Q18), des participantes, participants de plusieurs groupes ont indiqué que c'était interdit (n=57), tandis que ceux de certains groupes ont affirmé en avoir l'autorisation (n=28), notamment pour obtenir et donner des explications (n=21). Dans certains groupes, il a aussi été question d'une certaine tolérance de l'enseignante, enseignant quant à l'utilisation d'autres langues que le français en classe en cas de nécessité (n=23, voir extrait ci-dessous). La possibilité d'utiliser la L1 pendant les pauses a également été mentionnée (n=13).

[redacted]

Lorsqu'interrogés sur l'utilité de pouvoir parler leur L1 en classe, les membres des groupes de discussion ont émis des opinions partagées : dans certains groupes, il a été affirmé que cela leur serait utile (n=31), notamment pour aider à la

compréhension (n=11, voir 1er extrait ci-dessous), et surtout en début d'apprentissage (n=10). Au contraire, des participantes, participants ont plutôt une opinion défavorable à l'utilisation d'autres langues que le français en classe (n=25, voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

[redacted]

Concernant ce qui est **le plus utile à la vie au Québec dans les cours de français (Q19)**, il a surtout été question de tous les aspects touchant à la vie quotidienne de façon générale (n=53). Plus précisément, des participantes, participants de certains groupes ont mentionné que les cours étaient pratiques dans les situations suivantes : aux soins de santé (n=24), dans les commerces (n=19) et au travail (n=9). Ainsi, des apprenantes, apprenants ont affirmé que les cours de français leur permettaient de se débrouiller et d'être plus indépendantes, indépendants dans leur vie de tous les jours (n=10, voir extrait ci-dessous). Dans certains groupes de discussion, il a aussi été mentionné que le développement de certaines compétences langagières était utile : converser en français (n=34), conjuguer des verbes (n=12), lire (n=9), écrire (n=9) et apprendre du vocabulaire (n=9). Finalement, tout le contenu des cours était considéré comme pratique pour vivre au Québec par des participantes, participants de quelques groupes (n=8).

[redacted]

Nous avons questionné les participantes, participants des groupes de discussion afin de déterminer s'ils désiraient **continuer à apprendre le français une fois les**

cours terminés (Q20). Les réponses nous ont permis de constater que des membres de plusieurs groupes de discussion ont affirmé vouloir le faire (n=49, voir extrait ci-dessous). Les principales façons envisagées afin de poursuivre leurs études étaient les suivantes : en s'inscrivant à une autre formation ou à d'autres cours (n=21), en reprenant les mêmes cours de français [redacted] en s'inscrivant à des cours de français à temps partiel [redacted] ou en travaillant [redacted] De plus, certains membres de quelques groupes de discussion ont mentionné de pas savoir comment poursuivre leur apprentissage de la langue malgré leur volonté de le faire [redacted]

[redacted]

D'autres participantes, participants ont donné des réponses plus ambigües à cause de certaines incertitudes face au futur (n=12, voir extrait ci-dessous). Par exemple, il a été question de l'importance de gagner sa vie et d'avoir les ressources financières suffisantes avant de pouvoir continuer d'apprendre le français. Dans un petit nombre de groupes de discussion, il a été mentionné que la poursuite des cours se ferait si le niveau de langue n'était pas jugé suffisant une fois les cours terminés [redacted]

[redacted]

Enfin, des participantes, participants de certains groupes ont affirmé ne pas vouloir poursuivre leur apprentissage du français une fois les cours terminés (n=12). Les principales raisons données par les groupes de discussion étaient les suivantes : les membres des groupes ont l'intention de commencer à travailler (n=8, voir extrait ci-dessous) ou de suivre une formation professionnelle [redacted].

[redacted]

Section 4 : Vos commentaires

Pour ce qui est des **améliorations possibles des cours de français** (Q21), il a été question dans certains groupes qu'aucun élément n'était à améliorer (n=23, voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Toutefois, des participantes, participants de plusieurs groupes ont affirmé que l'organisation du centre dans lequel ils étudiaient pouvait être sujette à révision (n=36). De façon plus précise, les améliorations suivantes ont été discutées dans les groupes : ajouter des sessions d'études ou en augmenter la durée (n=15, voir extrait ci-dessous), rendre les classes et les niveaux plus homogènes (n=14), améliorer le classement et les évaluations (n=8) et revoir l'horaire des cours afin de terminer plus tôt (n=8).

[redacted]

D'autres améliorations possibles soulevées dans les groupes de discussion concernaient plutôt les pratiques pédagogiques (n=30). Des membres de certains groupes ont affirmé vouloir avoir l'autorisation d'utiliser d'autres langues que le français en classe (n=20). Plus précisément, il a été question d'avoir accès à des interprètes (n=11, voir 1er extrait ci-dessous) et de pouvoir utiliser sa langue maternelle dans les cours (n=9). Les participantes, participants de certains groupes ont aussi suggéré d'accorder une plus grande place à certaines compétences langagières dont l'oral (n=13, voir 2e extrait ci-dessous), la prononciation (n=8) ainsi que l'écrit (n=7). Avoir plus de contenus axés sur la vie

quotidienne (n=10) et faire des sorties à l'extérieur de leur centre (n=10) sont aussi des éléments qui ont été évoqués. Enfin, des participantes, participants de certains groupes souhaitaient un rythme d'enseignement plus lent en classe (n=8).

[redacted]

[redacted]

Ensuite, des membres de groupes de discussion ont ciblé certaines caractéristiques concernant leurs enseignantes, enseignants qui pourraient être améliorées (n=24). Parmi celles-ci, des participantes, participants de certains groupes désiraient que le personnel enseignant soit plus compréhensif face aux absences et retards (n=8, voir extrait ci-dessous) et qu'il soit plus attentif aux besoins individuels des élèves [redacted]

[redacted]

Un dernier point d'amélioration possible soulevé par des participantes, participants de certains groupes de discussion concernait le matériel didactique (n=12). En effet, il a été question de la volonté d'utiliser plus de documents audiovisuels (n=8). Enfin, des personnes de quelques groupes ont mentionné qu'il serait possible d'améliorer le matériel didactique utilisé en classe en le mettant à jour [redacted] voir extrait ci-dessous) et en le rendant plus adapté au cours FIPA/d'alphafrancisation [redacted].

[redacted]

Nous avons ensuite interrogé les apprenantes, apprenants à savoir **quels services seraient pratiques dans leur centre** (Q22). Les réponses données dans le plus grand nombre de groupes sont les suivantes : augmenter l'offre de cours (n=19), avoir accès à des formations professionnelles (n=15, voir 1er extrait ci-dessous) et pouvoir y apprendre l'anglais [redacted]. Dans le même ordre d'idées, il a été question dans certains groupes d'avoir accès à des services d'aide sans spécifier lesquels (n=12), alors que des participantes, participants d'autres groupes ont été plus précis en affirmant désirer du soutien à l'emploi (n=12) et un accès à une, un interprète ou à quelqu'un partageant la même L1 (n=10, voir 2e extrait ci-dessous).

[redacted]

Également, des participantes, participants de certains groupes ont mentionné vouloir un service de transport plus adapté à leur réalité (n=9). De manière plus précise, la volonté d'avoir un accès plus facile en transport afin de se rendre à leur cours de français (n=6, voir 1er extrait ci-dessous) et la possibilité d'avoir une réduction des frais de transport [redacted] ont été relevées. Enfin, les autres services cités par les participantes, participants des groupes de discussion étaient les suivants : avoir un meilleur accès aux technologies (n=8), faire des activités sportives (n=8, voir 2e extrait ci-dessous), avoir une garderie sur place (n=7), avoir accès à des activités hors du centre de francisation (n=5), avoir accès à des services de santé [redacted] et augmenter le soutien financier des apprenantes, apprenants [redacted].

[redacted]

[redacted]

Finalement, la dernière question de l'entrevue permettait aux répondantes, répondants **d'ajouter d'autres informations** (Q23) qu'ils n'auraient pas données dans les questions précédentes de l'entrevue. Dans quelques groupes, le besoin d'aide pour l'obtention de la citoyenneté canadienne a été souligné [redacted] voir extrait ci-dessous).

[redacted]

Ne pas diffuser ou circuler

Partie 3 : Présentation par thèmes des données recueillies auprès de l'ensemble des répondantes, répondants

Afin de pouvoir profiter d'une vision globale de l'ensemble des participantes, participants, sur les thèmes au sujet desquels ils ont été interrogés, nous avons procédé à une seconde lecture de nos données en les organisant par thèmes. Ces thèmes, que nous avons identifiés dans la littérature scientifique dès le début du projet (voir Rapport préliminaire - volet A, mars 2019) ont guidé la construction de nos instruments de recherche (voir Rapport présentant le cadre méthodologique de la collecte - volet A, juin 2019), ainsi que nos réflexions sur les pistes à privilégier pour nos travaux (voir Rapport final - volet A.I, mars 2020).

Les informations sont organisées sous les thèmes suivants :

Caractéristiques des élèves (3.1)
Objectifs (3.2)
Langues d'origine (3.3)
Pratiques enseignantes (3.4)
Intégration sociale - liens avec la communauté (3.5)
Classement et évaluation (3.6)
Numérique (3.7)
Formation (3.8)
Matériel (3.9)
Au sujet du programme-cadre (3.10)

Pour chacun de ces thèmes, nous reprenons des éléments importants retrouvés dans les données recueillies à l'aide de nos instruments de collecte et les mettons

Ne pas a e circuler

en relation, en faisant ressortir les convergences et les divergences entre, ou à l'intérieur même, des différents groupes de participantes, participants.

3.1 Caractéristiques des élèves

Toutes les participantes, participants que nous avons rencontrés ont été questionnés sur les caractéristiques des élèves. Alors que les enseignantes, enseignants, les conseillères, conseillers pédagogiques et les directions ont parlé de leurs perceptions, les élèves ont pour leur part partagé leurs expériences de scolarisation, d'usage des langues et d'apprentissage du français Le portrait des élèves que nous présentons met en lumière leurs principale caractéristiques, en insistant sur le fait que ce qui les caractérise avant tout es leur unicité.

Les élèves des cours FIPA/d'alphafrancisation sont âgés de 16 ans et plus. Certaines, certains sont de jeunes adultes d'autres sont plus âgés et ont des enfants en bas âge ou d'âge scolaire, et d'autres encore ont cinquante, soixante, soixante-dix ans et plus. Les personnes qui interviennent auprès des élèves (corps enseignant, conseillères, conseillers pédagogiques et membres de la direction) ont relevé que souvent, les personnes plus âgées progressaient plus lentement et que les personnes plus jeunes étaient plus rapides. Les élèves ont également fait des commentaires en ce sens : les plus jeunes ont d'ailleurs laissé entendre qu'il pouvait être frustrant pour elles, eux que le rythme soit lent. L'âge apparait ainsi comme un facteur de progression (ou un facteur limitatif, si celui-ci est plus élevé), et l'hétérogénéité dans les groupes semble représenter un défi pour les enseignantes, enseignants comme pour les élèves. Outre l'âge, les expériences scolaires contribuent également à l'hétérogénéité des élèves inscrits dans les cours FIPA/d'alphafrancisation. Dans plus de la moitié des groupes de discussion, des élèves ont étudié au primaire dans leur pays d'origine. Dans certains groupes, des élèves ont pu continuer leur formation secondaire ou professionnelle, alors que certains ont même étudié au niveau universitaire. D'autres n'ont jamais fréquenté l'école, et ce pour diverses raisons : la guerre, l'interdiction de fréquenter

Ne pas a e circuler

l'école pour les filles, le manque de moyens financiers et les difficultés personnelles ou familiales. Néanmoins, dans plus de la moitié des groupes de discussion, des élèves ont dit qu'ils avaient été formés à un métier en particulier, en dehors du parcours scolaire primaire-secondaire : couture, coiffure et esthétique, mécanique automobile, agriculture, commerce et affaires, camionnage ou construction, etc. Les enseignantes, enseignants et leurs collègues conseillères, conseillers pédagogiques et à la direction ont aussi fait état de cette grande disparité dans les expériences scolaires des élèves. Ils ont en effet mentionné que le classement basé sur le nombre déclaratoire d'années de scolarité pouvait poser problème, la marche entre "aucune année de scolarité" et "8 ans de scolarité" étant trop grande (voir sous-partie Classement et évaluation). Cette variété de profils dans l'expérience scolaire pourrait d'ailleurs expliquer en partie l'hétérogénéité du niveau de littératie des élèves dans leur(s) langue(s) d'origine. En effet, si plusieurs élèves des groupes de discussion ont mentionné avoir appris à lire, écrire et compter dans leur(s) langue(s) d'origine (LO) à l'école, d'autres ont affirmé ne pas savoir lire, écrire ni compter dans leur(s) LO ou dans une langue additionnelle (Lx). Les enseignantes, enseignants ont mentionné avoir observé ce phénomène dans leur classe, ajoutant que certains élèves ne savaient pas orienter une feuille pour y lire des informations, étaient très peu familiers avec l'objet crayon, n'avaient pas appris à écrire leur prénom ou ne connaissaient pas l'alphabet, alors que d'aut es avait un niveau minimal en lecture et en écriture dans leur(s) LO. Il convien tout de même de mentionner que dans plus de la moitié des groupes de discussion, nous avons retrouvé des élèves déjà bi ou multilingues, du moins à l'oral Ceci dit, étant donné le classement selon le nombre d'années de scolarité les enseignantes, enseignants ont dit qu'ils composaient avec des élèves dont les niveaux de littératie étaient très variables au sein d'un même groupe. Ce phénomène est encore plus marqué dans les établissements où les PIPSPA sont intégrées aux classes de francisation régulière.

Nous avons également questionné les enseignantes, enseignants, les conseillères, conseillers pédagogiques et les directions sur les habiletés des

Ne pas a e circuler

élèves en français. Les répondantes, répondants ont souligné qu'il y avait souvent un écart important entre le niveau des élèves à l'oral et le niveau des élèves à l'écrit. C'est notamment le cas des élèves originaires de pays africains où le français est utilisé, ou d'Haïti. Ceux-ci ont souvent un niveau à l'oral qui s'approche de celui de locutrices, locuteurs natifs, mais ils n'ont jamais appris à lire ni à écrire. Leurs besoins sont donc inévitablement différents des élèves qui apprennent le français Lx, comme dans la plupart des groupes de discussion où les élèves ont indiqué n'avoir jamais appris le français avant d'arriver au Québec. D ailleurs, dans un tiers des groupes de discussion, des élèves ne savaient pas que le français était utilisé au Québec avant d'arriver dans la province. Dans les deux tiers restants, les élèves qui étaient au courant avaient reçu l'information principalement par des membres de la famille qui étaient déjà au Québec ou par des agents dans le processus d'immigration.

Selon les différentes intervenantes, intervenants, ces caractéristiques ont une incidence sur les profils d'apprenantes, d'apprenants des PIPSPA. Les élèves ont été présentés comme ayant généralement très peu ou pas de stratégies d'apprentissage, comme ayant de la difficulté à traiter des concepts abstraits ou encore comme ayant des difficultés à transférer les apprentissages. Les faibles capacités de mémorisation et de rétention font également partie des caractéristiques que les intervenantes, intervenants ont attribuées aux élèves. Plus largement, les intervenantes, intervenants ont laissé entendre que plusieurs élèves avaient de la difficulté à pratiquer le "métier d'élève". Les principales manifestations de ce phénomène qui ont été nommées par les intervenantes, i tervenants sont la difficulté à s'organiser et la difficulté à suivre une consigne. Outre la faible expérience scolaire, les intervenantes, intervenants ont identifié certains facteurs qui selon eux expliquent la difficulté des élèves à jouer le jeu de l'école. D'abord, certains élèves semblent avoir des conditions physiques ou psychologiques qui apparaissent comme des obstacles à l'apprentissage : problèmes de vue, problèmes d'ouïe, troubles d'apprentissage, déficiences intellectuelles, troubles du spectre de l'autisme, syndrome de stress post-

Ne pas a e circuler

traumatique, etc. La difficulté à obtenir une évaluation ou un diagnostic, notamment en raison de la barrière de la langue et du manque d'accès aux ressources nécessaires, complique la tâche des intervenantes, intervenants qui peinent à intervenir de manière adaptée. Il peut alors arriver qu'en l'absence d'outils adaptés, certains élèves soient laissés de côté. Les enseignantes, enseignants ont d'ailleurs indiqué qu'il serait profitable d'avoir, en amont, des informations sur le profil psychosocial des élèves.

Les intervenantes, intervenants ont aussi dit que les élèves semblaient manquer de disponibilité (mentale) ou de concentration, ce qu'ils attribuent au lourd passé porté par certains et aux nombreux défis auxquels plusieu s font face à l'extérieur de l'école. Selon les enseignantes, enseignants, les préoccupations personnelles des élèves peuvent ainsi les empêcher de se consacrer pleinement à leur apprentissage. Dans plusieurs groupes de discussion, les élèves ont confirmé qu'ils avaient plusieurs défis à relever, notamment en lien avec la conciliation école-famille(-travail). Certains ont demandé à avoir plus de soutien, entre autres sur le plan de l'organisation, comme un meilleur accès aux transports vers l'établissement où ils suivent des cours FIPA/d'alphafrancisation et une garderie sur place. Alors que les enseignantes, enseignants, les conseillères, conseillers pédagogiques et les directions ont noté que l'assiduité des élèves devait être améliorée, les élèves ont, de leur côté, demandé une plus grande compréhension de la part des enseignantes, enseignants en ce qui concerne les absences et les retards. Chez tous les types d'intervenantes, intervenants, des personnes s'entendent pour dire que les conditions de santé, les enfants en bas âge, les contraintes financières et les autres défis reliés à la vie personnelle ont un effet sur la présence en classe, qu'il s'agisse de présence physique ou de présence d'esprit.

Finalement, nombre d'intervenantes, intervenants ont émis des commentaires bienveillants sur les élèves. Malgré les nombreux défis que la plupart d'entre eux rencontrent dans l'apprentissage du français ou dans la vie personnelle, les élèves

Ne pas a e circuler

ont été décrits comme étant des personnes reconnaissantes, attachantes, chaleureuses, courageuses, ouvertes et résilientes. Les intervenantes, intervenants ont été nombreux à parler de la grande motivation des élèves, et ce malgré qu'ils aient souvent besoin d'encouragements et d'encadrement. Plusieurs entrevues auprès du personnel enseignant ont révélé que la relation enseignant-élève était valorisante et enrichissante, et des élèves de plusieurs groupes de discussion ont également formulé des commentaires affectueux sur leurs enseignantes, enseignants.

3.2 Objectifs

Dans l'entrevue et dans le questionnaire en ligne, nous avons posé des questions aux enseignantes, enseignants en lien avec les objectifs du ou des cours qu'ils enseignent. De manière générale, les répondantes, répondants ont indiqué que l'objectif du cours FIPA/d'alphafrancisation qu'ils enseignent était d'amener les élèves à se débrouiller, à être autonomes et fonctionnels en français dans leur société d'accueil, en particulier à l'oral. Les objectifs en lien avec les compétences à l'écrit (réception et production) ont également été rattachés au fait de pouvoir se débrouiller dans la vie courante : compléter un formulaire simple, communiquer par écrit avec les intervenantes, intervenants de l'école des enfants, etc. Des répondantes, répondants ont aussi souligné que certains objectifs allaient au-delà des compétences langagières et qu'ils concernaient l'intégration socio-culturelle en général : développer de la confiance en soi, retrouver de l'agentivité et mieux connaitre les valeurs et la culture de la société québécoise.

Quant au choix et à la détermination des objectifs, les répondantes, répondants ont dit que la situation la plus commune était que l'établissement d'enseignement ou le ministère soit responsable de définir les objectifs d'apprentissage des élèves. Toutefois, plusieurs personnes ont dit qu'elles avaient une certaine latitude et qu'elles déterminaient elles-mêmes les objectifs pour leurs élèves (souvent à partir des objectifs « officiels », en les adaptant). Elles ont entre autres expliqué que les

Ne pas a e circuler

objectifs étaient souvent pertinents mais qu'ils étaient irréalistes par rapport au temps d'enseignement prévu. Des personnes ont cependant émis des commentaires positifs sur les objectifs, mentionnant qu'ils étaient bien adaptés aux besoins et au rythme d'apprentissage des PIPSPA.

3.3 Langues d'origine

Nous avons posé, à tous les types de répondantes, répondants, des questions en lien avec l'utilisation de la (des) langue(s) d'origine (LO) des élèves dans les cours FIPA/d'alphafrancisation. De manière générale, on peut situer les répondantes, répondants, sur un continuum dont les deux pôles sont « contre l'utilisation des LO en classe » et « pour l'utilisation des LO en classe ».

Du côté des répondantes, répondants qui sont contre l'utilisation des LO en classe, les principaux arguments avancés concernent la justice pour toutes les apprenantes, apprenants et l'immersion complète dans la langue d'intégration pour bien l'apprendre. En effet, tant les enseignantes, enseignants que les élèves ont fait des commentaires sur le fait qu'il est injuste que certains élèves puissent recourir à leur(s) LO alors que d'autres non. Par exemple, dans une classe où il y a un ou deux groupes de locutrices, locuteurs qui dominent, il serait injuste qu'ils puissent se parler dans eur(s) LO alors que les locuteurs, locutrices uniques n'ont pas ce recours. De la même manière, si l'enseignante, enseignant connait une ou des LO en particulier, il serait injuste que les élèves locuteurs de ces LO puissent profiter d'explications ou de traductions dans leur(s) langue(s) alors que les autres élèves non Les répondantes, répondants de cette catégorie ont dit privilégier l'utilisation du français comme terrain commun pour toutes et tous. Les enseignantes, enseignants ont également dit que la gestion des LO pouvait devenir accaparante et qu'il était souvent plus simple de les interdire. De plus, le fait de ne pas comprendre les élèves lorsqu'ils se parlent entre eux semble être un irritant pour certaines enseignantes, enseignants. L'autre raison mise de l'avant par les répondantes, répondants pour justifier la non-utilisation des LO en classe

Ne pas a e circuler

est en lien avec la croyance fortement ancrée qui veut que pour apprendre une langue, on doive la pratiquer de manière exclusive, sans jamais recourir à la traduction ou à l'utilisation d'autres langues (p. ex., la ou les LO, l'anglais comme *lingua franca*). Les élèves ont été nombreux à se montrer en faveur de l'utilisation exclusive du français en s'appuyant sur cet argument. Certaines enseignantes, enseignants ont aussi fait des commentaires qui vont dans ce sens. Finalement, plusieurs participantes, participants, ont simplement dit que les LO étaient interdites en classe parce que c'était le règlement de l'établissement. Conséquemment, la plupart des enseignantes, enseignants ont dit qu'ils permettaient rarement le recours aux autres langues et qu'eux-mêmes n'utilisaient jamais ou rarement d'autres langues.

D'autres répondantes, répondants se sont pour leur part montrés en faveur du recours aux LO. En effet, ces derniers ont dit que dans les premiers niveaux, le recours aux LO amenait un gain de temps considérable, car il permettait aux élèves de comprendre tout de suite les explications et les consignes. Plusieurs élèves ont d'ailleurs émis le souhait de pouvoir recourir à leur(s) LO, voire même d'avoir accès à des interprètes ou des traductrices, traducteurs dans leur(s) LO pour soutenir leurs apprentissages en français. Certaines enseignantes, enseignants ont pour leur part indiqué mettre en place des activités ou des séquences didactiques qui incluent les LO. Ces derniers soutiennent qu'il est pertinent et aidant de faire des ponts entre le français et les LO, en comparant et en contrastant, dans l'objectif de comprendre un phénomène lexical ou grammatical. Par exemple, en demandant aux élèves comment se disent les jours de la semaine dans leur(s) LO, toute la classe peut observer des similitudes entre deux ou plusieurs langues, s'il y a lieu. Non planifiées, ces périodes d'éveil aux langues semblent surtout se manifester de manière spontanée lorsque l'enseignante, l'enseignant explique des notions lexicales ou grammaticales et qu'il cherche à ouvrir un dialogue avec ses élèves, tout en valorisant leur(s) LO. Plusieurs enseignantes, enseignants ont ainsi indiqué qu'ils amenaient les élèves à faire des liens entre le français et leur(s) LO, et ce la plupart du temps. Enfin,

Ne pas a e circuler

plusieurs enseignantes, enseignants ont dit qu'ils utilisaient les LO des élèves pour illustrer les défis inhérents à l'apprentissage des langues secondes ou étrangères. Par exemple, l'enseignante, l'enseignant peut chercher à prononcer des phonèmes ou des mots en arabe pour montrer que c'est difficile pour lui aussi et que l'apprentissage d'une Lx représente un défi pour tout le monde. Ceci a également pour effet de montrer aux élèves que l'enseignante, l'enseignant s'intéresse à leur langue et qu'il considère que toutes les langues sont légitimes.

Finalement, bon nombre de répondantes, répondants se situent vers le centre du continuum, mentionnant que le recours aux LO n'est pas systématique et qu'il est réservé aux situations de grande incompréhension : s'ils remarquent qu'un élève est bloqué par une consigne ou par un exercice, ils peuvent demander à des élèves de même(s) LO d'aider et d'expliquer, après quoi le groupe continue l'exercice en français uniquement. Ainsi, les LO des élèves (ou encore l'anglais comme *lingua franca*) sont utilisées comme béquille pour faciliter la compréhension et pour résoudre les difficultés qui entrainent des blocages. Il semble que l'utilisation des LO puisse également favoriser l'entraide chez les élèves. Toutefois, son utilisation n'est pas limitée aux interactions entre les élèves ou aux interactions entre l'enseignante, l'enseignant et les élèves : elle touche également l'utilisation des traducteurs numériques, par exemple Google Translate ou d'autres sites accessibles sur téléphone cellulaire. Certaines enseignantes, enseignants ont dit qu'ils permettaient effectivement aux élèves de traduire des mots isolés quand c'était nécessaire. Plusieurs ont d'ailleurs dit que le règlement officiel de l'établissement interdisait le recours aux autres langues mais qu'il était difficile d'appliquer ce règlement à la lettre, ce que les élèves ont corroboré dans plusieurs groupes de discussion.

Dans un autre ordre d'idées, certaines enseignantes, enseignants, conseillères, conseillers pédagogiques et membres de la direction ont identifié les langues d'origine des élèves comme facteur favorisant ou limitant la progression en français. En effet, plusieurs ont observé que pour les élèves locutrices, locuteurs

Ne pas afficher ou circuler

d'une ou plusieurs langues qui partagent des traits avec le français (p. ex., phonèmes communs, alphabet latin, féminin/masculin, règles d'accord, syntaxe sujet-prédicat-complément de phrase, écriture de gauche à droite, etc.), certains transferts pouvaient être effectués et mis à profit dans l'apprentissage du français. En revanche, les locutrices, locuteurs de langues « éloignées » (p. ex., certaines langues parlées en Asie, l'arabe, etc.) auraient plus d'efforts à déployer pour apprendre le français. Cet élément s'inscrit aussi dans la liste des facteurs d'hétérogénéité des groupes FIPA/d'alphafrancisation.

3.4 Pratiques enseignantes

Lorsqu'interrogés à propos des intervenantes, intervenants impliqués dans le choix des pratiques d'enseignement mises en œuvre dans les centres visités, plusieurs membres de la direction des différents centres ont mentionné ne pas être impliqués dans le choix des approches des programmes et du matériel d'enseignement. Ces décisions semblent être prises par les conseillères, conseillers pédagogiques et les enseignantes, enseignants dans la plupart des milieux. Les directrices, directeurs impl qués travaillent en collaboration avec ces autres intervenantes, intervenants.

Aussi, au sujet des documents de référence permettant d'encadrer les pratiques enseignantes, plusieu s ont mentionné qu'il n'existe pas d'uniformité dans les différents documents de référence utilisés afin de guider le travail des enseignantes, enseignants, car un grand éventail de programmes et échelles ont été cités par les intervenantes, intervenants. De plus, alors que plusieurs centres permettent une certaine flexibilité dans la mise en place de ces documents de références, d'autres encouragent leur personnel enseignant à le suivre à la lettre.

Les enseignantes, enseignants ont rapporté, dans le questionnaire en ligne et dans les entrevues, utiliser différentes pratiques d'enseignement pour favoriser le développement des compétences langagières et d'autres apprentissages

Ne pas a e circuler

scolaires. De manière générale, les enseignantes, enseignants ont expliqué que l'enseignement se fait majoritairement en grand groupe et que certaines activités sont parfois réalisées en petits groupes ou individuellement. La majorité a aussi dit que les activités se faisaient dans la classe et que les élèves n'avaient pas de travail à faire à la maison. Les élèves font généralement tous la même activité en même temps. Les répondantes, répondants ont indiqué que les activités ciblaient parfois un objectif ou une compétence particulière, mais qu'elles pouvaient aussi intégrer plusieurs compétences. Tant dans le questionnaire en ligne que dans les entrevues, ce qui a semblé important pour les intervenantes, intervenants, c'est de mettre en place des activités basées sur les intentions de communication de tous les jours et de faire en sorte que le travail en classe soit donc lié à des exemples d'utilisation de la langue de la vie courante. Des thèmes concrets et connus des élèves ainsi que liés au vécu des apprenantes, apprenants semblent être très présents. Dans un même ordre d'idées, des élèves ont mentionné apprécier et trouver utile quand les cours leur permettent de se préparer pour des situations de la vie quotidienne.

Activités orales

En ce qui concerne les activités orales précisément, les enseignantes et les enseignants ont indiqué mettre souvent en place des activités guidées. Les jeux, les activités de questions et de réponses et les dialogues semblent être les activités les plus populaires. Dans le questionnaire en ligne et dans les entrevues, les répondantes, répondants ont indiqué souvent utiliser des images lors des activités orales. Demander aux élèves de répéter semble aussi une pratique courante lors des activités orales. Cela dit, certains élèves ont identifié trop de répétitions comme étant un aspect moins apprécié dans les cours.

La majorité des enseignantes, enseignants ont dit passer plus de temps sur les activités orales que sur les activités écrites. Plusieurs enseignantes, enseignants ont expliqué ce choix en affirmant que c'est ce dont les élèves ont besoin. La

Ne pas a e circuler

conversation est d'ailleurs l'aspect que le plus grand nombre de groupes d'élèves ont mentionné comme étant utile dans la vie de tous les jours.

C'est au travers des activités orales que l'enseignement du vocabulaire semble être intégré le plus souvent. L'utilisation d'imagiers pour apprendre des mots et la répétition d'énoncés sont des pratiques qui ont été notées autant dans le questionnaire en ligne que dans les entrevues par les participantes, participants.

Activités écrites

Les résultats obtenus dans le questionnaire en ligne et dans les entrevues auprès des enseignantes, enseignants et des conseillères, conseillers pédagogiques ont montré que, tout comme pour les activités orales, des activités de production écrite guidées sont souvent utilisées. Plusieurs ont indiqué mettre en place des activités d'association entre les sons et leurs formes écrites, et des activités de lecture et d'écriture de syllabes. Certains ont aussi dit faire des dictées ou utiliser des images pour faire écrire les élèves. D'autres pratiques sont ressorties dans les entrevues faites auprès des enseignantes, enseignants. Des répondantes, répondants ont dit faire des activités de lecture globale et quelques personnes ont aussi mentionné pratiquer la lecture de courts textes.

Alors que plus de la moitié des répondantes, répondants du questionnaire en ligne avaient indiqué proposer régulièrement des activités de littératie contextualisées, cette tendance ne s'est pas reflétée dans les entrevues où la majorité des enseignantes, enseignants expliquaient plutôt travailler des lettres, des syllabes, des mots ou des phrases du jour. Dans les entrevues faites auprès des élèves, des répondantes, répondants ont mentionné aimer les activités où ils apprenaient à lire et à écrire. Cela dit, ces compétences ont aussi été qualifiées de difficiles par des participantes, participants d'une grande proportion de groupes.

Ne pas a e circuler

Grammaire

Tant dans le questionnaire en ligne que dans les entrevues, plusieurs répondantes, répondants ont indiqué intégrer des éléments grammaticaux utiles aux intentions de communication qu'ils travaillaient. Cela dit, nous remarquons que les répondants semblent mitigés quant à l'utilisation du métalangage pour enseigner la grammaire. De plus, plusieurs ont dit enseigner la grammaire de manière implicite, alors que d'autres ont affirmé le faire explicitement. Selon les résultats, les éléments grammaticaux les plus abordés en classe sont la conjugaison des verbes et la phrase de base. Toutefois, des élèves on mentionné que la grammaire, plus précisément la conjugaison des verbes, était difficile et peu appréciée.

Autres apprentissages

Dans les entrevues, des participantes, participants avaient mentionné qu'il était un défi pour plusieurs élèves de s'organiser et de développer des stratégies d'apprentissage. Dans le questionnaire en ligne, certains ont dit accompagner les élèves dans ces apprentissages scolaires. Des répondantes, répondants ont expliqué, par exemple, travailler explicitement le concept de consignes. Certains ont aussi dit prévoir du temps pour guider les élèves dans l'organisation de leur matériel afin qu'ils deviennent plus autonomes. Donc, bien que ces apprentissages sortent du cadre des compétences langagières, plusieurs enseignantes, enseignants ont mentionné des pratiques pour aider leurs élèves à les développer.

3.5 Intégration sociale, liens avec la communauté

Les participantes, participants ont été amenés à prendre la parole sur divers thèmes qui touchent à l'intégration sociale et aux liens avec la communauté. Nous avons regroupé leurs réponses et nous les avons organisées autour des thèmes suivants : les motifs des élèves pour suivre un cours FIPA/d'alphafrancisation, les

Ne pas a e circuler

besoins d'utilisation du français des élèves, les défis que les intervenants, intervenants ont à relever, le contenu des cours et l'impact des cours de français.

Motifs pour suivre un cours FIPA/d'alphafrancisation

Lorsque questionnés au sujet des raisons pour lesquelles les élèves suivent les cours FIPA/d'alphafrancisation, les intervenantes, intervenants sondés ont mentionné les besoins d'intégration et de socialisation que l'école vien combler. Les répondantes, répondants ont surtout insisté sur le fait que les élèves s'inscrivent à un cours pour apprendre le français afin de pouvoir se débrouiller dans un environnement francophone. Les cours FIPA/d'a phafrancisation sont ainsi perçus par les différents acteurs comme un levier permettant aux élèves de mieux comprendre et se faire comprendre dans diverses situations de leur vie quotidienne. Le besoin d'interagir oralement a d'ailleurs été celui qui ressort le plus des entretiens avec les membres de la direc ion.

L'aspect professionnel a aussi été relevé comme une importante raison de s'inscrire à un cours : les intervenan es intervenants ont été nombreux à préciser que les élèves suivent un cours afin de commencer, ou de poursuivre, leur intégration professionnel e au Québec. Une autre raison fréquemment évoquée est celle liée au beso n de socialiser, de trouver du réconfort, de se créer un réseau d'entraide dans leur nouvel environnement. Également, les participantes, participants sondés ont évoqué le fait que plusieurs élèves s'inscrivent aux cours afin de se donner des outils pour être en mesure de mieux accompagner les enfants dans leur parcours scolaire, et notamment pour pouvoir communiquer avec les enseignantes, enseignants des enfants. En bref, nous remarquons que les principaux motifs d'inscription aux cours, tels que perçus par les actrices, acteurs interviewés, semblent étroitement liés à l'intégration sociale des élèves, mettant en exergue les liens étroits et très importants entre l'apprentissage de la langue et la société, la culture dans laquelle cette langue est utilisée.

Ne pas a e circuler

Besoins d'utilisation du français

Les résultats obtenus montrent que les motifs d'inscription sont fortement liés aux besoins prioritaires des élèves, tels que perçus par les différentes catégories d'intervenantes, intervenants interviewés. Tant les enseignantes, enseignants, conseillères, conseillers pédagogiques que les membres de la direction ont mis l'accent sur le besoin des élèves d'avoir un niveau de français oral qui leur permet de se débrouiller dans la vie quotidienne, avec les tâches courantes, notamment dans les services publics (services de santé, magasins, etc.). et à l'école des enfants. L'importance de l'oral pour l'intégration professionnel e de ces apprenantes, apprenants a aussi été relevée. À l'écrit, nous constatons aussi que l'accent est mis sur le besoin pour les élèves d'avoir un niveau de base qui leur permette de comprendre minimalement ce qui se passe autour d'eux, dans la vie courante, incluant au travail. Également, des besoins liés plus spécifiquement à l'intégration socioculturelle (p. ex., connaissance de la culture québécoise et de l'histoire du Canada) des élèves ont été mentionnés par l'ensemble des intervenantes, intervenants sondés Ces propos font écho aux besoins d'utilisation du français tels que mentionnés par élèves, qui permettent de croire que la langue constitue pour eux un outil d'intégration sociale. En effet, plusieurs élèves ont indiqué avoir besoin du français dans plusieurs situations de la vie courante, entre autres à l'école des enfants, dans les services de santé, dans les commerces et au travail, ce qui concorde avec les besoins perçus par les intervenantes, intervenants. Ces situations constituent autant de contextes d'intégration à la société d accueil.

De façon générale, nous constatons que les besoins d'utilisation du français semblent en adéquation avec les objectifs du cours FIPA/d'alphafrancisation, tels que rapportés dans la sous-partie Objectifs (3.2). Effectivement, ces objectifs visent surtout à amener les élèves à être autonomes et fonctionnels en français dans leur société d'accueil, en misant tout particulièrement sur l'oral.

Ne pas a e circuler

Défis à relever

Les membres de la direction se sont exprimés sur les défis qu'ils vivent en lien avec les apprenantes, apprenants. Les défis les plus fréquemment nommés concernent le souci général de répondre aux besoins des élèves en leur offrant le meilleur service possible, tant en ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage de la langue qu'à l'intégration à la société (références à des organismes communautaires, initiatives pour aider les familles, etc.), qui n'a pas été nommé aussi explicitement, probablement à cause de la nature des responsabilités des différents acteurs, par les enseignantes, enseignants et les conseillères, conseillers pédagogiques. Il est aussi intéressant de constater que les élèves rapportent vouloir avoir accès plus facilement à ces différents services. De plus, certains membres de la direction rapportent aussi des défis en lien avec d'autres acteurs, notamment le manque de concertation avec d'autres personnes œuvrant auprès des PIPSPA dans la communauté.

Contenu des cours de français

Dans leurs réponses au questionnaire en ligne, plusieurs enseignantes, enseignants ont indiqué mettre en place des activités pour favoriser l'intégration socioculturelle des élèves, et plus précisément des activités en lien avec les services sociaux, les services de santé et les ressources communautaires disponibles. De plus la majorité des enseignantes, enseignants interrogés ont mentionné que le travail en classe est toujours lié à des exemples d'utilisation de la langue dans la vie de tous les jours, ce qui met de l'avant leur souci de favoriser l s liens avec l'environnement des élèves. Il est intéressant de mettre ces résultats en lien avec les éléments des cours FIPA/d'alphafrancisation qui ont été relevés, par les apprenantes, apprenants, comme étant les plus utiles à leur vie au Québec. Nous constatons ainsi que les cours semblent particulièrement utiles et pratiques pour les élèves pour communiquer dans les services de santé, dans les commerces et au travail.

Ne pas a e circuler

Également, les enseignantes, enseignants ainsi que les conseillères, conseillers pédagogiques ont abordé l'importance d'inclure des sorties (p. ex., visite de musées, visite d'un quartier, visite à la bibliothèque) dans les cours FIPA/d'alphafrancisation. Nous remarquons que les raisons qui les motivent à mettre en place de telles activités, notamment faire découvrir la culture québécoise, travailler l'autonomie des élèves, faire connaître des activités, rencontrer des gens et permettre aux élèves de faire du réseautage pour se trouver un emploi, sont étroitement liées à la création de liens avec la communauté et l'environnement des apprenantes, apprenants.

Impact des cours de français

En ce qui concerne les principaux impacts des cours FIPA/d'alphafrancisation sur la vie personnelle et professionnelle des élèves, les enseignantes, enseignants, conseillères et conseillers pédagogiques ainsi que les membres de la direction ont surtout fourni des éléments de réponse en lien avec l'intégration des élèves. Que ce soit pour favoriser l'intégration des apprenantes, apprenants sur le marché du travail, pour encourager la créa ion de réseaux (autant personnels que professionnels) ou encore pour découvrir des éléments de la vie au Québec, les cours FIPA/d'alphafrancisation semblent ainsi perçus comme une clé pour mieux comprendre la société d accueil et s'y intégrer. De même, les élèves, de leur côté, apprécient surtout que les cours leur permettent de répondre à certaines nécessités pour vivre au Québec comme trouver du travail et communiquer avec les gens, des aspects liés à l'intégration sociale et professionnelle. Les apprenantes, apprenants jugent aussi que ce qui est le plus utile à la vie au Québec dans les cours concerne les aspects de la vie quotidienne en général. Plus spécifiquement, plusieurs participantes, participants ont mentionné que les cours étaient particulièrement utiles dans le contexte des soins de santé, dans les commerces et au travail.

Ne pas a e circuler

3.6 Classement et évaluation

Le croisement entre les différents outils de collecte de données a permis de dégager certains enjeux liés au classement et à l'évaluation des élèves inscrits dans les cours FIPA/d'alphafrancisation.

Classement des élèves dans les groupes

Les entrevues réalisées auprès des membres de la direction ont révélé que le classement des élèves dans les groupes FIPA/d'alphafrancisation était souvent effectué à l'aide d'une rencontre/entrevue à l'oral avec les élèves, qui permet de mieux juger de leur niveau de français. Dans certains centres cette rencontre est complétée par un test à l'écrit.

Les différentes intervenantes, intervenants ont mis de l'avant certaines réalités et préoccupations vécues en lien avec le classement des élèves. Ils ont surtout abordé les problématiques liées à ce classement, notamment le fait que les élèves sont classés selon le nombre d'années de scolarité déclarées, ce qui peut entrainer des erreurs. Pour leur part, certains élèves ont fait part de leur incompréhension face au classement dans les groupes. Les intervenantes, intervenants ont aussi été nombreux à déplorer l'hétérogénéité des groupes (expérience scolaire, niveau de littératie, habiletés en français, âge, besoins, etc.); les résultats nous indiquent que cet élément constitue un défi complexe, et très important, pour plusieurs personnes interviewées. Cela a notamment des répercussions sur l'organisation des cours et sur l'accompagnement des élèves, ui peut parfois, dans les circonstances, s'avérer inadéquat pour assurer une progression satisfaisante. De même, l'hétérogénéité des groupes constitue, chez l'ensemble des intervenantes, intervenants sondés comme chez les élèves, un aspect de la francisation jugé insatisfaisant.

Ne pas a e circuler

Évaluation dans les cours

Les résultats concernant l'évaluation dans les cours mettent en exergue la préférence des enseignantes, enseignants et des CP pour l'évaluation formative et continue. Plusieurs répondantes, répondants ont indiqué administrer des examens écrits et des examens oraux, et certains réalisent une évaluation individuelle avec chaque élève. Dans le questionnaire en ligne, plus de la moitié des enseignantes, enseignants ont aussi rapporté utiliser, la plupart du temps, le niveau d'implication/de participation des élèves comme indicateur de leur apprentissage. Également, une forte proportion des répondantes, répondants évaluent les différentes compétences langagières de manière intégrée. Toutefois, la question de la création des évaluations montre des réalités différentes : alors que certaines personnes ont expliqué être laissées à elles-mêmes, plusieurs reçoivent des examens ou des grilles de leur centre de francisation ou du ministère. Du côté des membres de la direction, les résultats indiquent que lorsqu'ils sont impliqués dans le choix des méthodes d'évaluation auprès des élèves, c'est surtout en collaboration avec les enseignantes, enseignants et avec les conseillères, conseillers pédagogiques.

Il est aussi intéressant de constater que si la plupart des enseignantes, enseignants et conseillères, conseillers pédagogiques indiquent que les élèves comprennent le concept d'évaluation, certaines personnes ont plutôt affirmé que le concept d'évaluation n'était pas compris par les élèves. De leur côté, les élèves, dans certains groupes de discussion, ont effectivement fait part de leur incompréhension face aux évaluations. De plus, selon plusieurs apprenantes, apprenants, les évaluations constituent un élément à améliorer des cours FIPA/d'alphafrancisation.

Enfin, le passage au niveau suivant apparait comme étant un défi pour plusieurs enseignantes, enseignants et conseillères, conseillers pédagogiques. Certains expliquent que les évaluations sommatives ne sont pas nécessairement décisives

Ne pas diffuser

pour le classement d'un élève et qu'un élève qui échoue peut continuer au niveau suivant.

En bref, nous constatons que l'évaluation dans les cours suscite des préoccupations importantes chez les enseignantes, enseignants, les conseillères, conseillers pédagogiques et les élèves. D'ailleurs, des suggestions ont été émises pour améliorer cet aspect des cours, et touchent notamment la diminution du nombre d'examens ou leur élimination, une plus grande cohérence entre les objectifs du programme et les examens ainsi que le besoin d'avoir des méthodes d'évaluation flexibles.

3.7 Numérique

Nous avons recueilli des informations au sujet de l'utilisation du numérique auprès de toutes les catégories de participantes, participants. Il ressort des entrevues avec les élèves que le cellulaire est l'outil numérique le plus utilisé, surtout pour communiquer à l'aide des réseaux sociaux, mais également pour utiliser des outils d'aide à la communication en f ançais (p. ex., outils de traduction). Les enseignantes, enseignants en autorisent également souvent l'usage en salle de classe, par exemple pou prendre des photos ou pour utiliser des applications de traduction. Cependant un nombre important d'élèves ont déclaré ne pas posséder/utiliser de téléphone cellulaire, l'ordinateur et la tablette étant également utilisés par une minorité d'étudiantes, étudiants. Il semble donc que la possession/ usage d'outils numériques ne soit pas uniformément répandue dans la vie personnelle des élèves.

En classe, outre le téléphone dont il a été question dans ce qui précède, les enseignantes, enseignants ont déclaré faire souvent usage du numérique pour supporter l'apprentissage et, dans une moindre mesure, prendre du temps en classe pour familiariser leurs élèves avec l'usage des technologies numériques. Il semblerait que l'accès aux outils numériques puisse être un frein à leur usage,

Ne pas a e circuler

certaines intervenantes, intervenants ayant exprimé le besoin d'avoir accès à des laboratoires ou à davantage d'outils numériques.

3.8 Formation des enseignants

Nous remarquons que 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 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'ils sont peu, voire pas du tout formés lors de leur embauche en classe FIPA/d'alphafrancisation.

Le besoin de formation a ainsi 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 ainsi que les conseillères, conseillers pédagogiques sont également visés par ce besoin Il a en effet été mentionné à quelques reprises que les conseillères, conse llers pédagogiques possèdent parfois beaucoup moins d'expérience et de connaissances que les enseignantes, enseignants, en classe FIPA/d'alphafrancisation et qu'ils ne peuvent parfois donc pas épauler et guider les enseignantes, enseignants. Les directions ont par ailleurs indiqué que c'était un défi pour eux d'accompagner les enseignantes, enseignants, dans leurs besoins de formation continue.

Les personnes interrogées sont d'avis que les formations devraient toucher trois aspects : la réalité de l'enseignement aux personnes peu alphabétisées et peu scolarisées (et ce qui les différencie des personnes scolarisées), les approches pédagogiques, ainsi qu'une formation et un accompagnement pour l'implantation

Ne pas a e circuler

du nouveau programme-cadre. L'ajout de contenus de cours traitant spécifiquement de la clientèle FIPA/d'alphafrancisation dans les programmes de formation à l'enseignement dans les universités ainsi que des formations continues sont des pistes qui ont été mentionnées.

3.9 Matériel didactique

Dans la section sur le matériel didactique, nous avons retenu trois thèmes principaux ayant été abordés par les participantes, participants : les matériels utilisés, les attitudes à l'égard des matériels ainsi que les défis rencontrés, et les besoins liés aux matériels.

Matériels utilisés

Lorsqu'il a été question du matériel didactique utilisé dans les cours FIPA/d'alphafrancisation, quatre grandes catégories se sont dégagées des réponses des enseignantes, enseignants aux entrevues et au questionnaire en ligne : 1) des manuels et des méthodes d'apprentissage conçus pour l'enseignement à une population peu alphabétisée ou peu scolarisée comme le *Digne d'attention* ou des manuels conçus pour d'autres population d'apprenantes, apprenants comme le *Par ici* ; 2) du matériel maison comme des jeux ou des activités de PO à parti d' mage ; 3) des ressources numériques comme des sites web ou des app ications pour téléphone intelligent, et ; 4) du matériel authentique comme des formulaires d'inscription ou des bulletins météo.

Les ent evues avec les directions, les entrevues avec les enseignantes, enseignants et les conseillères, conseillers pédagogiques ainsi que le questionnaire en ligne nous ont révélé que les matériels didactiques cités dans le paragraphe précédent sont choisis par différentes actrices, acteurs, selon le centre d'enseignement. En effet, des directions nous ont indiqué qu'elles s'impliquaient parfois dans le choix de matériel didactique en travaillant de concert avec les enseignantes, enseignants ou avec les conseillères, conseillers pédagogiques.

Ne pas a e circuler

D’ailleurs, cette collaboration était parfois décrite comme satisfaisante par certains membres de direction.

Par contre, les enseignantes, enseignants étaient le plus souvent cités comme étant les seuls responsables de la sélection des matériels didactiques à utiliser. L’importance de l’apport du personnel enseignant dans le matériel didactique employé en classe est aussi présent dans les réponses des enseignantes, enseignants aux entrevues et au questionnaire en ligne où plusieurs ont affirmé partager du matériel avec leurs collègues. De plus, plusieurs ont dit créer du matériel afin de répondre aux besoins variés de leurs élèves et pour mieux gérer l’hétérogénéité des niveaux des élèves dans leur classe. Enfin, des enseignantes, enseignants ont mentionné adapter du matériel pour les enfants d’âge primaire, pour les adultes scolarisés en français Lx, pour l’a phabétisation en L1, pour les adolescents ainsi que du matériel provenant d’une autre langue comme l’anglais. Le principal objectif de ces adaptations était de rendre les contenus plus accessibles aux élèves FIPA/d’alphafrancisation en changeant la mise en page, en ajoutant des images ou en supprimant du contenu superflu, pour ne nommer que ces exemples.

Attitudes et défis

De façon quasi-unanime, les enseignantes, enseignants, les conseillères, conseillers pédagogiques et les membres de la direction ont décrié le manque de matériel didactique adéquat pour l’enseignement aux PIPSPA. Bien qu’une minorité du personnel enseignant ait démontré une attitude positive quant à quelques matériels didactiques utilisés en classe, la plupart ont décrit le matériel comme étant désuet, insatisfaisant, insuffisant et peu intéressant sur le plan du contenu et de la présentation visuelle.

Ce manque généralisé de matériel didactique adapté aux PIPSPA a donc obligé plusieurs enseignantes, enseignants à créer, adapter ou rechercher du matériel

Ne pas a e circuler

didactique, ce qui représente un défi important pour ces derniers. De plus, le questionnaire en ligne révèle qu'une majorité d'enseignantes, enseignants doit accorder du temps en classe pour le classement et l'organisation du matériel didactique afin de favoriser le travail autonome et de guider les apprenantes, apprenants dans leur utilisation. Du côté des conseillères, conseillers pédagogiques, certains déplorent un manque de temps afin de trouve de meilleures ressources et de mieux accompagner les enseignants, enseignantes.

Besoins

Toutes les catégories de personnes interrogées, qu'elles soien enseignantes, enseignants, conseillères, conseillers pédagogiques, membres de la direction ou apprenantes, apprenants, ont fait état d'un même besoin général : avoir accès à un plus grand éventail de matériel didactique. Le souhait d'avoir du matériel plus adapté à l'enseignement et à l'apprentissage en classe FIPA/d'alphafrancisation a été soulevé par les enseignantes, enseignants, mais aussi par les apprenantes, apprenants. Ces derniers ont aussi mentionné vouloir travailler avec des matériels didactiques moins désuets et avec plus de documents audiovisuels. De plus, certaines directions et personnes enseignantes désiraient avoir un meilleur accès à des outils numériques, bien que des enseignantes, enseignants aient mentionné l'importance du matériel papier et physique pour leurs apprenantes, apprenants.

Lorsque nous les avons questionnées concernant l'implantation d'un programme-cadre, des enseignantes, enseignants ont soulevé la nécessité d'avoir du matériel didactique pour accompagner et soutenir sa mise en place. Des personnes enseignantes ont aussi mentionné l'importance d'utiliser du matériel représentant la vie quotidienne, notamment en utilisant des images, des pistes audio ou des vidéos authentiques. Enfin, le manuel *Agir pour interagir* n'était pas considéré comme étant un bon modèle de matériel pour le nouveau programme, car il était jugé peu accessible et peu adapté à ce contexte d'enseignement.

Ne pas a e circuler

3.10 Au sujet du programme-cadre

De façon générale, le développement d'un nouveau programme-cadre pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie est bien perçu par les intervenantes, intervenants interrogés (les élèves n'ont pas été questionnés spécifiquement à ce sujet). Le besoin d'avoir des balises claires, qui ne varient pas entre un centre, une région ou un ministère et un autre, a été mentionné par certaines, certains. Cependant, le principal souci exposé tant par les intervenantes, intervenants que par les élèves touche la grande hétérogénéité des apprenantes, apprenants. Cette hétérogénéité semble être un grand défi pour toutes et tous dans le quotidien (plusieurs élèves ont aussi fa t part de cela comme étant un aspect insatisfaisant de leur cours de français), en plus d'une préoccupation pour le programme à venir. En effet, comme plusieurs classes FIPA/d'alphafrancisation regroupent des élèves dont les caractéristiques (langagières, scolaires, familiales, etc.) peuvent varier grandement, et que dans certains contextes les élèves FIPA/d'alphafrancisation sont intégrés dans des classes de francisation régulière, de nombreuses personnes ont exprimé le souhait que le programme permette une certaine flexibilité et soit représentatif des différentes réalités (des régions, des apprenantes, apprenants, etc.). Certaines, certains, proposent par ailleurs que plus d'un profil soit proposé. Ces profils pourraient être établis selon les compétences langagières et scolaires des élèves à leur entrée (ceux qu par exemple, possèdent déjà des compétences à l'oral et qui ont déjà appris à lire à écrire dans une autre langue d'une part, et 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 (ceux qui se destinent au marché du travail d'une part, et ceux qui ne s'y destinent pas, notamment les élèves plus âgés, d'autre part).

Des personnes interrogées ont par ailleurs exprimé des souhaits quant au développement et à l'implantation du programme; elles souhaitent que les enseignantes, enseignants continuent d'être consultés tout au long du

Ne pas à e circuler

développement et de l'implantation du programme, et que ce dernier bénéficie d'un test pilote avant d'être déployé dans les milieux.

Les opinions divergent cependant quant aux contenus que devrait proposer le programme. Alors que certaines personnes y voient plutôt des grandes lignes directrices, d'autres semblent plutôt l'imaginer comme une progression des apprentissages. Il ressort par ailleurs de façon unanime que le programme doit être construit à partir des besoins des élèves et présenter des éléments concrets de la vie quotidienne. Il a aussi été mentionné qu'il devrait présenter des contenus culturels ou de la vie citoyenne au Québec.

Outre le programme en soi, l'offre de service aux élèves a été largement discutée tant par les différentes intervenantes, intervenants, que par les élèves. Une des préoccupations touche le temps alloué aux élèves pour les cours de francisation, jugé trop court par plusieurs; il a été discuté d augmenter le nombre de sessions, ou la durée de ces sessions. Il a également souvent été question des horaires de cours, qui devraient permettre une plus grande flexibilité et une meilleure prise en compte des réalités (notamment familiales) des élèves. Une meilleure offre de services d'aide à l'apprentissage (notamment en adaptation scolaire- orthophonie, orthopédagogie, etc.) ainsi que d'aide psychosociale (psychologie, travail social, orientation, etc.) est également un besoin exprimé par plusieurs. Des enseignantes, enseignants ont aussi exprimé le souhait de pouvoir avoir plus de flexibilité dans l'organisation des cours de façon à permettre certaines initiatives (p. ex , jumelages avec d'autres élèves, co-enseignement, décloisonnement, a eliers d'écriture, activités de lecture et de conversation avec des bénévoles, sorties). Enfin, la transition entre les cours de français et le marché du travail -qui pourrait prendre la forme, par exemple, de stages en milieux de travail, ou la possibilité pour les élèves de se voir offrir d'autres avenues, est un aspect qui devrait recevoir de l'attention.

Ne pas a e circuler

Un dernier aspect qui ne touche pas directement les cours de francisation tout en y étant rattaché et qui est une réelle source de préoccupation pour plusieurs est le fait que les cours FIPA/d'alphafrancisation ne permettent pas d'atteindre le niveau de compétence requis pour obtenir la citoyenneté canadienne.

Ne pas a e circuler

Partie 4 : Pistes pour la recherche-action

Dans cette dernière partie du rapport, nous mettons en commun certaines informations que nous avons retenues de la recension des écrits présentée dans le Rapport final - volet A.I (mars 2020), sous *Ce que nous avons appris dans la recension des écrits,* celles que nous avons recueillies à l'aide de la collecte des données présentées dans ce qui précède, sous *Ce que nous avons appris de la collecte de données,* et présentons les pistes que nous souhaitons approfondir dans la Phase B du projet, sous *Nous souhaitons explorer/approfond r ces pistes dans la recherche-action.* Cette phase de recherche-action (Phase B du projet), qui devrait avoir lieu à l'automne 2020, nous permettra d'approfondir certaines questions qui sont ressorties de l'étude de la littérature scientifique et de la collecte de données grâce à laquelle nous avons pu en apprendre davantage sur la réalité et les besoins des personnes impliquées dans les milieux, incluant les élèves. Ainsi, les pistes d'exploration et d'approfondissement peuvent être considérées comme un premier pas vers la propos tion de recommandations pour l'élaboration du programme-cadre, lesquelles nous serons en mesure de formuler au terme du projet (pour l'instant prévu en mars 2021). Cependant, la phase de recherche-action est d'une importance capitale pour approfondir les questions soulevées, et possiblement leur donner un angle ou une portée différente.

Nous ne pouvons évidemment pas, à ce jour, prévoir le nombre, la durée et la profondeur des chantiers qui pourront être mis en œuvre dans la Phase B du projet. Aussi, il n'est pas prévu que les réflexions exposées dans la sous-partie Au sujet du programme-cadre (3.10) se matérialisent sous forme d'un chantier indépendant, mais qu'elles soient sous-jacentes à l'ensemble des chantiers qui s'actualiseront. Cela permettra à plus d'intervenantes, intervenants de se pencher de façon plus spécifique sur la structure et les contenus à privilégier dans le programme-cadre, en plus d'assurer une adéquation entre les recommandations qui seront formulées pour le programme et celles qui accompagneront les aspects

Ne pas a e circuler

l'entourant (p. ex., matériel pédagogique, place de la langue d'origine). Il en est de même pour les informations présentées dans la sous-partie Caractéristiques des élèves (3.1); ces dernières devraient en effet sous-tendre l'ensemble des réflexions afin que le fruit de notre travail tienne réellement compte des caractéristiques et des besoins des élèves peu scolarisés ou peu alphabétisés. Également, la démarche est similaire pour ce qui est des renseignements présentés dans la sous-partie Objectifs (3.2); ces derniers seront abordés dans l'ensemble des chantiers mis en œuvre et pourront servir de balises pou les recommandations à élaborer.

Nous présentons donc, dans ce qui suit, les pistes pour la recherche-action-précédées par les informations pertinentes issues de la littérature scientifique de la collecte des données dans les milieux, et ce pour les différents thèmes traités, soit :

4.1 Langues d'origine
4.2 Pratiques enseignantes
4.3 Intégration sociale - liens avec la communauté
4.4 Classement et évaluation
4.5 Numérique
4.6 Formation
4.7 Matériel

Ne pas a e circuler

4.1 Langues d'origine

Ce que nous avons appris dans la recension des écrits :

- La prise en compte des langues d'origine des élèves est un principe porteur dans le contexte de l'enseignement aux PIPSPA : la langue d'origine constitue une ressource sur laquelle s'appuyer, autant pour l'enseignement que pour l'apprentissage. Son utilisation comporte des bénéfices importants pour les apprenantes, apprenants.
- L'emploi d'assistantes, assistants bilingues s'est montré être une option à privilégier afin de favoriser l'apprentissage de la langue-cible.

Ce que nous avons appris de la collecte de données :

- La croyance qui veut que l'utilisation de la langue d origine interfère dans l'apprentissage d'une langue seconde ou ét angère est présente chez les enseignantes, enseignants, chez les conseillères, conseillers pédagogiques et aussi chez les élèves.
- Les règles de l'établissement, la complexité de la gestion de l'utilisation des différentes langues, le sentiment de justice pour les locutrices, locuteurs de toutes les langues et la croyance que le français doit être utilisé en tout temps semblent être les principales raisons qui repoussent les enseignantes, enseignants à permettre aux élèves de recourir à leur(s) LO.
- Certaines enseignantes, enseignants ont observé des bénéfices dans l'utilisation des LO, notamment pour mettre en exergue des phénomènes lexicaux ou grammaticaux (enseignant-élève), pour apporter des explications ou des clarifications (élève-élève, enseignant-élève) ou pour traduire des mots-clés (élève-élève, enseignant-élève, ou élève seul avec outil).
- Plusieurs élèves ont manifesté le besoin de communiquer avec une autre locutrice, locuteur de leur(s) LO dans le cadre de leur apprentissage du français.

Nous souhaitons explorer/approfondir ces pistes dans la recherche-action :

- Les façons d'intégrer la ou les LO dans la salle de classe.
- Les pratiques gagnantes mises en place dans les milieux en lien avec les LO des élèves.

Ne pas à e circuler

4.2 Pratiques enseignantes

Ce que nous avons appris dans la recension des écrits :

- Les activités communicatives permettant des interactions entre apprenantes, apprenants sont à privilégier.
- Il est important de lier les contenus d'enseignement aux besoins des élèves pour ainsi faire écho à leur réalité quotidienne.
- Il est nécessaire d'enseigner explicitement des stratégies qui favoriseront le développement des compétences en lecture et en écriture chez les apprenantes, apprenants.

Ce que nous avons appris de la collecte de données :

- Les enseignantes, enseignants tentent de mettre en place des activités basées sur les intentions de communication e d'aborder des thèmes concrets et connus des élèves. Cela est apprécié par les élèves puisqu'ils trouvent leurs cours utiles.
- La proportion de temps accordé à l'enseignement de l'oral est généralement plus élevée que celle de l'enseignement de l'écrit pour répondre aux besoins de communication orale des élèves.
- L'enseignement de cont nus autres que les compétences langagières est fait par plusieurs enseignantes, enseignants puisque les élèves doivent développer des compétences d'organisation et d'autres stratégies d'apprentissage.

Nous souhaitons explorer/approfondir ces pistes dans la recherche-action :

- Les contenus prioritaires à enseigner pour que les élèves développent des stratégies d'apprentissage essentielles.
- L'intégration des savoirs dans les intentions de communication.
- La place et l'intégration de l'oral et de l'écrit.
- Les pratiques gagnantes d'enseignement des premiers apprentissages en lecture et en écriture.

Ne pas faire circuler

4.3 Intégration sociale, liens avec la communauté

Ce que nous avons appris dans la recension des écrits :

- L'intégration sociale, liée à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue de la société d'accueil, représente un défi de taille pour les élèves; Il est primordial de leur permettre d'apprendre et d'utiliser la langue pour s'intégrer le plus rapidement possible.
- Les objectifs d'apprentissage des élèves sont variés (p. ex., pour travailler, pour aider la famille, pour communiquer dans la société d'accueil).
- Afin de favoriser l'intégration sociale des apprenantes, apprenants, les cours de langue doivent être pensés dans la perspective de créer des interactions sociales avec les personnes du pays d'accueil.
- Il est important de lier les contenus d'enseignement aux besoins des élèves pour ainsi faire écho à leur réalité quotidienne. Ainsi, les projets et les cours qui prennent en considération les besoins concrets des apprenantes, apprenants dans la société (p. ex., commun quer avec l'école de l'enfant) semblent porteurs : il est ainsi nécessaire de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement signifiantes et contextualisées pour que ces élèves développent des compétences qu'ils pourront réinvestir, de façon autonome, dans leur vie quotidienne.

Ce que nous avons appris de la collecte de données :

- Les motifs d'inscr ption sont fortement liés aux besoins prioritaires des élèves, qui concernent plus spécifiquement le fait d'avoir un niveau de français oral qui leur permet de se débrouiller dans la vie quotidienne, avec les tâches courantes, notamment dans les services publics (services de santé, m gasins, etc.), au travail et à l'école des enfants.
- Pour la majorité des enseignantes, enseignants, le travail en classe est lié à des exemples d'utilisation de la langue dans la vie de tous les jours, ce qui met de l'avant leur souci de favoriser les liens avec l'environnement des élèves.
- Les aspects des cours qui sont jugés les plus utiles par les élèves concernent surtout les éléments qui leur permettent de communiquer en français dans leur vie quotidienne.
- L'importance d'inclure des sorties a été rapportée par plusieurs enseignantes, enseignants et conseillères, conseillers pédagogiques.

Ne pas faire circuler

Nous souhaitons explorer/approfondir ces pistes dans la recherche-action :

- La possibilité de créer des cheminements différents selon le profil et les besoins des élèves.
- Les différentes initiatives qui pourraient être mises en place afin de favoriser les contacts avec la société d'accueil (sorties, projets, visite d'intervenants, etc.).
- Les contenus, liés aux besoins des élèves et à leurs contextes d'interaction dans la vie quotidienne, qui seraient à prioriser.
- Les pratiques gagnantes à mettre de l'avant pour favoriser l'adéquation entre les objectifs d'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture et ceux liés à l'intégration sociale.

4.4 Classement et évaluation

Ce que nous avons appris dans la recension des écrits :

- La rétroaction corrective explicite est à privilégier avec les élèves.
- Le portfolio constitue un outil d'apprentissage et d'évaluation prometteur (et ce encore davantage pour les personnes étrangères aux apprentissages scolaires).
- Le portfolio semble moins contraignant d'usage s'il sert à travailler des thèmes communs plutôt que pour favoriser l'apprentissage individualisé.
- De façon générale, les tests sont peu adaptés aux caractéristiques des personnes peu scolarisées ou peu alphabétisées. Cependant, les tests reflétant la vie quotidienne le sont davantage.

Ce que nous avons appris de la collecte de données :

- Le classement des élèves dans les groupes FIPA/d'alphafrancisation est souvent effectué à l'aide d'une rencontre/entrevue à l'oral avec les élèves, qui est parfois complétée par un test à l'écrit.
- L'hétérogénéité des groupes constitue un défi rapporté par de nombreuses personnes sondées, ainsi qu'un aspect de l'alphafrancisation jugé insatisfaisant.
- L'évaluation formative et continue des apprentissages est privilégiée.

Ne pas faire circuler

- Le passage au niveau suivant apparaît comme étant un défi pour plusieurs enseignantes, enseignants et conseillères, conseillers pédagogiques.

Nous souhaitons explorer/approfondir ces pistes dans la recherche-action :

- Les modalités de classement qui seraient à privilégier.
- Les différentes options qui permettraient la création de groupes davan age homogènes.
- Les modalités d'évaluation formative innovantes (p. ex. le portfolio, les tests en lien avec la vie quotidienne) qui pourraient être mises en place.
- Le passage au niveau suivant pourrait être rev sité afin de le baliser davantage (critères, évaluation, etc.).

4.5 Numérique

Ce que nous avons appris dans la recension des écrits :

- Le téléphone cellulaire est l outil le plus utilisé par les apprenantes, apprenants interrogés dans les études consultées.
- Les apprenantes, apprenants associent souvent l'écriture au papier-crayon.
- Les enseignantes, enseignants doivent être formés pour l'utilisation du numérique en c asse et pour guider leurs élèves dans leurs usages autonomes

Ce que nous avons appris de la collecte de données :

Le téléphone cellulaire est l'outil technologique utilisé par le plus grand nombre d'élèves (bien que plusieurs n'en possèdent/utilisent pas. Certaines enseignantes, enseignants permettent son utilisation en classe.

- L'enseignement de l'utilisation des outils technologiques n'est pas une pratique universellement répandue dans les milieux.

Ne pas faire circuler

Nous souhaitons explorer/approfondir ces pistes dans la recherche-action :

- L'utilisation du téléphone cellulaire en classe/hors-classe : les contenus d'apprentissage à privilégier
- Les contenus d'apprentissage à privilégier pour l'utilisation du numérique

4.6 Formation

Ce que nous avons appris dans la recension des écrits :

- Les enseignantes, enseignants de tous les milieux où les études ont été menées sont peu formés pour enseigner aux PIPSPA et expriment des besoins criants de formation.
- Les enseignantes, enseignants ont exprimé le besoin d'être formés sur des thèmes ciblés (p. ex., besoins psychosociaux des élèves, stratégies d'enseignement pour les PIPSPA, enseignement des premiers apprentissages en lecture et en éc iture).
- Les modalités de formation recensées sont variées (en ligne, dans les milieux éducatifs, dans les universités et centres de formation).

Ce que nous avons appris de la collecte de données :

- Peu d'enseignantes enseignants, conseillères, conseillers pédagogiques et membres de a direction sont formés en enseignement du français langue seconde et, parmi ceux qui le sont, ils ne se sentent pas formés et outillés pour enseigner en classe FIPA/d'alphafrancisation.
- Les thèmes au sujet desquels les personnes interrogées aimeraient être formées sont les suivants : 1) réalité de l'enseignement aux personnes peu alphabétisées et peu scolarisées (et ce qui les différencie des personnes scolarisées), 2) approches pédagogiques, et 3) formation et accompagnement pour l'implantation du nouveau programme-cadre.
- On indique que la formation initiale en enseignement du français langue seconde dans les universités devrait rendre compte de la présence des PIPSPA, et que des formations continues sur plusieurs semaines (davantage que des petites formations de quelques heures) devraient être disponibles.

Ne pas faire circuler

Nous souhaitons explorer/approfondir ces pistes dans la recherche-action :

- Les modalités de formation qui seraient à privilégier.
- Les thèmes qui devraient être traités lors de ces formations.
- L'offre de suivi de formation dans le quotidien qui pourrait être offerte (p. ex., mentorat, communautés de pratique).

4.7 Matériel

Ce que nous avons appris dans la recension des écrits :

- Les enseignantes, enseignants déplorent le manque de ressources disponibles et adaptées aux PIPSPA.
- Les enseignantes, enseignants utilisent une grande variété de ressources qui ne sont pas toujours conçues pour l'enseignement aux PIPSPA et qui sont produites par diverses actrices acteu s.
- Les thèmes abordés dans les matériels doivent être significatifs et utiles pour les PIPSPA.
- Il est important d'utiliser du matériel authentique qui correspond à la vie quotidienne, aux objectifs, aux intérêts des PIPSPA.

Ce que nous avons appris de la collecte de données :

- Les ense gnantes, enseignants, les conseillères, conseillers pédagogiques et les membres de direction ont déploré le manque de matériel didactique adéquat pour l'enseignement aux PIPSPA.
- Cette areté combinée à l'hétérogénéité des élèves dans les classes pousse les enseignantes, enseignants à créer du matériel et à en adapter à partir de plusieurs types de ressources qui ne sont pas toujours conçues pour l'enseignement aux PIPSPA.
- Beaucoup de matériels didactiques sont jugés comme étant désuets, insatisfaisants, insuffisants et peu intéressants sur le plan du contenu et de la présentation visuelle.

Ne pas faire circuler

Nous souhaitons explorer/approfondir ces pistes dans la recherche-action :

- Les caractéristiques d'un matériel didactique adapté et adéquat à l'enseignement auprès de PIPSPA, tant au niveau du contenu, qu'au niveau de la présentation visuelle.
- Le développement de ressources permettant de répondre aux besoins variés des PIPSPA tout en soutenant les enseignantes, enseignants, dans la gestion de classe hétérogène et multiniveaux.
- Les différentes initiatives pouvant être mises en place afin de mieux soutenir les enseignantes, enseignants, dans le choix, l'adaptation et la création de matériel didactique pertinent.
- Les façons d'arrimer le matériel didactique aux objecti s/niveaux/thèmes du futur programme-cadre.

Ne pas faire circuler

Annexes

Annexe A – Entrevue directions

SALUTATIONS ET PRÉSENTATION DU PROJET

Bonjour,

Je m'appelle _____. Je fais partie de l'équipe qui mène une étude dont le but est de faire le portrait de la francisation des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées au Québec selon différentes personnes concernées (élèves, enseignant·e·s, conseillère·ère·s pédagogiques et directeur·trice·s de centre offrant de la francis tion ou de l'alphafrancisation). Je vous remercie vivement d'avoir accepté de participer à cette étude qui fournira des recommandations pour élaborer un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie en numératie.

Durant le temps que nous allons passer ensemble, je vous in iterai à répondre à des questions sur votre expérience auprès des élèves d'alphafrancisation. Il y a cinq blocs de questions : 1) Informations générales; 2) Caractéristiques des élèves; 3) Pratiques de gestion; 4) Programmes, matériel, pratiques d'ens ignement et d'évaluation; et 5) Appréciation générale. Notre échange sera enregistré audio numériquement et un code de participant·e vous sera attribué pour préserver votre anonymat. Je prendrai des notes tout au long de l'entrevue pour m'aider à mémoriser ce que vous dites, mais les notes d'entrevue ne seront pas codées n anal sées : elles ne servent qu'au bon déroulement de l'entrevue.

Je vous invite à garder en tête qu l n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : l'idée est uniquement de mieux comprendre votre réalité de directeur/directrice de centre, vos besoins, les enjeux avec lesquels vous devez composer, la manière dont vous abordez ces enjeux, etc. Toutefois, afin de limiter la collecte de renseignements personnels, les réponses doivent strictement être orientées sur les questions. Vous ne devez en aucun cas inscrire ou mentionner des renseignements sur l'identité ou le parcours d'un individu. Est-ce que ce a vous convient? Avez-vous des questions?

DISTRIBUTION DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Pour commencer, je vous invite à lire et à signer le formulaire de consentement. Il indique que nous nous engageons à ce que toutes les informations que nous recueillons aujourd'hui soient confidentielles et anonymes. Autrement dit, ces informations ne seront utilisées que par les membres de notre équipe et elles ne permettront pas de vous reconnaitre. De plus, le formulaire de consentement indique que vous pouvez mettre fin à notre rencontre en tout temps et sans avoir besoin de vous justifier, sans conséquence ni préjudice. Prenez quelques minutes pour lire le formulaire et le signer. N'hésitez pas si vous avez des questions.

Ne pas faire circuler

CANEVAS D'ENTREVUE
DIRECTIONS

	1. Informations générales
1	**Quelle est votre fonction actuelle et quelles sont vos responsabilités?**
2	Quelle est votre formation académique ? a) Quels diplômes détenez-vous ? b) Année(s) d'obtention ?
3	Quelle est votre expérience professionnelle auprès des élèves d'alphafrancisation en particulier?
4	**Quelles sont vos principales tâches à la direction, en lien avec les élèves d'alphafrancisation?** a) Pouvez-vous décrire le centre/l'école/l'institution d ense gnement dans lequel vous travaillez présentement ? b) Pouvez-vous nous décrire votre rôle auprès de ces élèves ?
5	Quelle est la nature de vos liens avec le MEES ? a) Avec le MEES? b) Avec la commission scolaire ? c) Avec les organismes communautaires ? d) Quelles sont le responsabilités de chacun? Qui s'occupe de quoi?

Ne pas faire circuler

2. Caractéristiques des élèves

6 **De façon générale, comment décririez-vous les élèves d'alphafrancisation ?**

Pouvez-vous m'en dire plus sur leurs…

a) Caractéristiques d'ordre socioculturel

b) Expérience scolaire

c) Niveau de littératie dans leur langue première

d) Habiletés en français

7 **Selon vous, pourquoi ces élèves suivent-ils un cours d'alphafrancisation ?**

a) Quels sont leurs besoins prioritaires ?

En lien avec

i) Le développement de la compréhension et de la production orale?
ii) Le développement de la compréhension et de la production écrite?
iii) Leur intégration linguistique, sociale professionnelle ?

b) Croyez-vous qu'il soit réaliste de penser que ces besoins peuvent être satisfaits au terme de la formation dans les cours d alpha rancisation?

c) Quel niveau de maitrise du français croyez-vous que ces élèves d'alphafrancisation puissent atteindre ? Pourquoi ?

8 **Quels sont, selon vous, les principaux défis auxquels ces élèves font face lorsqu'ils apprennent le français ?**

a) Pensez vous qu il existe des facteurs qui limitent la progression des élèves ? Lesquels ? Pourquoi ?

b) Pensez-vous qu'il y ait des facteurs qui encouragent la progression des élèves ? Lesquels ? Pourquoi ?

9 Quel est l'impact des cours de francisation sur leur vie personnelle et professionnelle au Québec?

a) Quel est l'impact des cours de francisation sur leur intégration au marché du travail ?

Ne pas faire circuler

3. Pratiques de gestion

10 Dans votre centre, comment s'effectue le recrutement des élèves en alphafrancisation ?

11 Comment s'effectue leur classement dans les groupes ?

12 **Quels sont les plus grands défis que vous devez relever en tant que directeur·trice de centre offrant des services d'alphafrancisation ?**

a) Auprès des élèves d'alphafrancisation en particulier ?

13 Comment gérez-vous ces défis ?

a) Pourquoi ?

4. Programmes, matériel, pratiques d'enseignement et d'évaluation

14 **En tant que directeur·trice, comment êtes-vous impliqué e dans le choix ou non des:**

a) Programmes

b) Matériels

c) Approches d'enseignement privi égiées

d) Méthodes d'évaluation?

Si non-impliqué

e) Pourquoi et qui s'occupe de quoi ?

Si impliqué

f) Pouvez-vous nous donner des détails sur les orientations privilégiées ?

5. Appréciation générale

15 **Quels aspects de la francisation auprès de ces élèves jugez-vous satisfaisants?**

a) Qu'est-ce qui fonctionne bien ?

b) Pourquoi ?

Ne pas faire circuler

16 **Quels aspects de la francisation auprès de ces élèves jugez-vous insatisfaisants?**

a) Qu'est-ce qui serait à améliorer ?

b) Pourquoi ?

c) Qu'est-ce que vous aimeriez mettre en place, dans votre institution, pour bonifier l'expérience d'apprentissage du français de ces élèves?

d) Pourquoi ?

17 Vous n'êtes pas sans savoir que ces travaux visent à fournir des recommandations sur l'élaboration d'un programme-cadre de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie.

Comment voyez-vous l'implantation d'un tel programme ?

a) Avantages

b) Craintes

c) Demandes

d) Suggestions

18 Y a-t-il autre chose en lien avec les cours d'alphafrancisation dont vous aimeriez parler?

Merci beaucoup d'avoi accepté de participer à notre projet.

Notes

Ne pas faire circuler

Annexe B – Entrevue enseignantes, enseignants

SALUTATIONS ET PRÉSENTATION DU PROJET

Bonjour,

Je m'appelle _____. Je fais partie de l'équipe qui mène une étude pour faire le portrait de la francisation des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées au Québec selon différentes personnes concernées (élèves, enseignant·e·s, conseiller·ère pédagogique et directeur·trice de centre offrant de la francisation ou de l'alphafrancisation). Je vous remercie vivement d'avoir accepté de participer à cette étude qui fournira des recommandations pour élaborer un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie.

Durant le temps que nous allons passer ensemble, je vous inviterai à répondre à des questions sur votre expérience d'enseignement auprès des élèves d'alphafrancisation. Il y a cinq blocs de questions : 1) Informations générales; 2) Caractéristiques des élèves; 3) Cours, programmes et matériels; 4) Pratiques d'enseignement et d'évaluation; et 5) Appréciation générale. Notre échange sera enregistré audio numériquement et un code de participant·e vous sera attribué pour préserver votre anonymat. Je prendrai des notes tout au long de l'entrevue pour m'aider à mémoriser ce que vous dites, mais les notes d'entrevue ne seront pas codées ni analysées : elles ne servent qu'au bon déroulement de l'entrevue.

Je vous invite à garder en tête qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : l'idée est uniquement de mieux comprendre votre réalité d'enseignant ou d'enseignante, vos besoins, les enjeux avec lesquels vous devez composer, la manière dont vous abordez ces enjeux, etc. Toutefois, afin de limiter la collecte de renseignements personnels, les réponses doivent strictement être orientées sur les questions. Vous ne devez en aucun cas inscrire ou mentionner des renseignements sur l'identité ou le parcours d'un individu. Est-ce que cela vous convient? Avez-vous des questions?

DISTRIBUTION DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Pour commencer, je vous invite à lire et à signer le formulaire de consentement. Il indique que nous nous engageons à ce que toutes les informations que nous recueillons aujourd'hui soient confidentielles et anonymes. Autrement dit, ces informations ne seront utilisées que par les membres de notre équipe et elles ne permettront pas de vous reconnaitre. De plus, le formulaire de consentement indique que vous pouvez mettre fin à notre rencontre en tout temps et sans avoir besoin de vous justifier, sans conséquence ni préjudice. Prenez quelques minutes pour lire le formulaire et le signer. N'hésitez pas si vous avez des questions.

Ne pas faire circuler

CANEVAS D'ENTREVUE
ENSEIGNANT·E·S

	1. Informations générales
1	Quelle est votre expérience d'enseignement ? a) De façon générale ? b) En français langue seconde ? c) En francisation ? d) En alphafrancisation en particulier ?
2	Quelle est votre formation académique ? a) Quels diplômes détenez-vous ? b) Année(s) d'obtention ?
3	**Quel est votre contexte d'enseignement actuel ?** a) Pouvez-vous décrire le centre/école/établissement d'enseignement dans lequel vous travaillez présentement ? (taille principales formations offertes, etc.) b) Quels sont les cours que ous y enseignez ? c) Combien d'élèves y-a-t-il dans votre/vos classes ?
4	Quelle est votre langu première ? a) Parlez-vous d'autres langues ? b) Lesquelles ? c) Dans quel contexte les avez-vous apprises ?

Ne pas faire circuler

	2. Caractéristiques des élèves
5	**De façon générale, comment décririez-vous les élèves d'alphafrancisation ?** Pouvez-vous m'en dire plus sur leurs… a) Caractéristiques d'ordre socioculturel b) Expérience scolaire c) Niveau de littératie dans leur langue première d) Habiletés en français
6	Que saviez-vous de vos élèves avant le début de la session? a) Quand et comment avez-vous eu ces informations? b) Qu'auriez-vous aimé savoir à leur sujet afin de bien préparer votre session?
	3. Cours, programmes et matériels
7	Quels sont les principaux objectifs du/des our d'alphafrancisation que vous enseignez présentement ? a) Comment sont-ils déterminés ?
8	**Utilisez-vous des documents de référence (p. ex. : programmes, cadres de référence, échelles) dans le cadre de votre travail auprès de ces élèves ?** a) Si oui, lesquels ? Pour chacun : b) De quelle faço l utilisez-vous ? c) Comment trouvez-vous ce document de référence ?
9	Comment établissez-vous la progression des contenus dans votre/vos cours ?

Ne pas faire circuler

10 **Pouvez-vous nous parler des matériels didactiques ou pédagogiques que vous utilisez ?**

(SI L'ENSEIGNANT·E N'EN UTILISE PAS, DEMANDER *POURQUOI ?*)

a) Qu'est-ce que vous utilisez ?

b) Par qui est-ce préparé? D'où proviennent-ils?

c) Si vous les adaptez, quelle est l'origine de ces matériels?

d) Les partagez-vous?

e) Si oui, avec qui? (Collègues, autres centres, etc)

SI L'ENSEIGNANT·E APPORTE DU MATÉRIEL ET VOUS AUTORISE À LE PRENDRE EN PHOTO, MERCI DE LE FAIRE!

4. Pratiques d'enseignement et d évaluation

11 **Quelles activités proposez-vous à vos élèves en enseig ement de l'oral?**

a) Pourquoi ?

12 **Quelles activités proposez-vous à vos élèves en enseignement de la lecture et de l'écriture?**

b) Pourquoi ?

13 **Quelle proportion du temps de classe est consacrée au développement de l'oral versus le développement de l'écr t ?**

(Vous pouvez répondre en p ur ntage)

a) Qu'est-ce qui motive cette répartition ?

14 De manière géné ale, comment enseignez-vous la grammaire et le vocabulaire à ces apprenants?

a) Pourquoi ?

b) Qu'est-ce qui fonctionne particulièrement bien ?

c) Pourquoi ?

15 **Quelle place accordez-vous à l'utilisation d'autres langues que le français dans votre classe ?**

Ne pas faire circuler

a) Pourquoi ?

b) Dans quels contextes ?

c) Pourquoi ?

---

16 **Dans le cadre de votre/vos cours, organisez-vous des sorties avec vos élèves?**

Si oui

a) Lesquelles ?

b) Pourquoi ?

Si non

a) Pourquoi?

---

17 Demandez-vous à vos élèves de faire du travail à l'extérieur de l cla se ?

Si oui

a) Pouvez-vous nous donner des exemples ?

Si non

a) Pourquoi ?

---

18 **Pouvez-vous nous parler de l'évaluation des élèves ?**

a) Comment évaluez-vous les pprentissages ? Pourquoi ?

b) Comment les élèves réagissent-ils/perçoivent-ils ces évaluations ?

c) Pensez-vous que les élèves comprennent le but de l'évaluation ?

d) Qu'est-ce q i vous fait dire ça ?

Ne pas faire circuler

5. Appréciation générale

19 **Selon vous, pourquoi ces élèves suivent-ils un cours d'alphafrancisation ?**

a) Quels sont leurs besoins prioritaires ?

En lien avec

iv) Le développement de la compréhension et de la production orale?
v) Le développement de la compréhension et de la production écrite?
vi) Leur intégration linguistique, sociale, professionnelle ?

b) Croyez-vous qu'il soit réaliste de penser que ces besoins peuvent être satisfaits au terme de la formation dans les cours d'alphafrancisation?

c) Quel niveau de maitrise du français croyez-vous que ces élèv s d'alphafrancisation puissent atteindre ? Pourquoi ?

---

20 Quel est l'impact des cours de francisation sur leur vie pers nnel e et professionnelle au Québec?

a) Quel est l'impact des cours de francisation sur leur intégration au marché du travail ?

---

21 **Quels sont, selon vous, les principaux défis au quels ces élèves font face lorsqu'ils apprennent le français ?**

a) Pensez-vous qu'il existe des acteurs qui limitent la progression des élèves ? Lesquels ? Pourquoi ?

b) Pensez-vous qu'il y ait des facteurs qui encouragent la progression des élèves ? Lesquels ? Pourquoi ?

---

22 **Quels sont les plus grands défis que vous devez relever en tant qu'enseignant ou enseignante auprès d'élèves en alphafrancisation ?**

---

23 **Quels aspects de la francisation auprès de ces élèves jugez-vous satisfaisants?**

a) Qu' st-ce qui fonctionne bien ?

b) Pourquoi ?

Ne pas faire circuler

24 **Quels aspects de la francisation auprès de ces élèves jugez-vous insatisfaisants?**

a) Qu'est-ce qui serait à améliorer ?

b) Pourquoi ?

c) Qu'est-ce que vous aimeriez mettre en place, dans votre classe ou dans votre institution, pour bonifier l'expérience d'apprentissage du français de ces élèves?

d) Pourquoi?

---

25 Vous n'êtes pas sans savoir que ces travaux visent à fournir des recommandations sur l'élaboration d'un programme-cadre de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie.

Comment voyez-vous l'implantation d'un tel programme ?

a) Avantages

b) Craintes

c) Demandes

d) Suggestions

---

26 Y a-t-il autre chose en lien avec le cours d'alphafrancisation dont vous aimeriez parler?

Merci beaucoup d'avoi accepté de participer à notre projet!

Notes

Ne pas faire circuler

Annexe C – Entrevue conseillères, conseillers pédagogiques

SALUTATIONS ET PRÉSENTATION DU PROJET

Bonjour,

Je m'appelle _____. Je fais partie de l'équipe qui mène une étude dont le but est de faire le portrait de la francisation des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées au Québec selon différentes personnes concernées (élèves, enseignant·e·s, conseiller·ère·s pédagogiques et directeur·trice·s de centre offrant de la francisation ou de l'alphafrancisation. Je vous remercie vivement d'avoir accepté de participer à c tte étude qui fournira des recommandations pour élaborer un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie.

Durant le temps que nous allons passer ensemble, je vous inviterai à répondre à des questions sur votre expérience auprès des enseignant·e·s et des élèves d'alphafrancisation. Il y a six blocs de questions : 1) Informations générales; 2) Caractéristiques des élèves; 3) Programmes et matériels; 4) Soutien aux enseignants et aux enseignantes; 5) Pratiques d'enseignement et d'éva uation; et 6) Appréciation générale. Notre échange sera enregistré audio numériquem nt et un code de participant·e vous sera attribué pour préserver votre anonymat. Je pr ndrai des notes tout au long de l'entrevue pour m'aider à mémoriser ce que vous dites mais les notes d'entrevue ne seront pas codées ni analysées : elles ne servent qu'au bon déroulement de l'entrevue.

Je vous invite à garder en tête qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : l'idée est uniquement de mieux omprendre votre réalité de conseiller·ère pédagogique, vos besoins, les enjeux avec lesquels vous devez composer, la manière dont vous abordez ces enjeux, etc. Toutefois afin de limiter la collecte de renseignements personnels, les réponses doivent strictement être orientées sur les questions. Vous ne devez en aucun cas inscrire ou mentionner des renseignements sur l'identité ou le parcours d'un individu. Est-ce que cela vous convient? Avez-vous des questions?

DISTRIBU ON DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

our commencer, je vous invite à lire et à signer le formulaire de consentement. Il indique que nous nous engageons à ce que toutes les informations que nous recueillons aujourd'hui soient confidentielles et anonymes. Autrement dit, ces informations ne seront utilisées que par les membres de notre équipe et elles ne permettront pas de vous reconnaitre. De plus, le formulaire de consentement indique que vous pouvez mettre fin à notre rencontre en tout temps et sans avoir besoin de vous justifier, sans conséquence ni préjudice. Prenez quelques minutes pour lire le formulaire et le signer. N'hésitez pas si vous avez des questions.

Ne pas faire circuler

CANEVAS D'ENTREVUE
CONSEILLER·ÈRE·S PÉDAGOGIQUES

	1. Informations générales
1	**Quelle est votre fonction actuelle et quelles sont vos responsabilités?**
2	Quelle est votre formation académique ? a) Quels diplômes détenez-vous ? b) Année(s) d'obtention ?
3	Quelle est votre expérience professionnelle? a) En lien avec le français langue seconde ? b) En lien avec la francisation ? c) En lien avec l'alphafrancisation en particulier ?
4	**Quel est votre contexte d'intervention actuel auprès de ces élèves et de leurs enseignants et enseignantes ?** a) Êtes-vous rattaché·e à certai s centres en particulier ? b) Quel est votre rôle? c) Quelles sont vos tâches? d) Sont-elles reliées spécifiquement aux élèves d'alphafrancisation ?
5	Comment déc iriez-vous vos liens avec la Commission scolaire ? a) Avec les directions des centres offrant des services aux élèves d'alphafrancisation? b) Avec les organismes communautaires ?

Ne pas faire circuler

	2. Caractéristiques des élèves
6	**De façon générale, comment décririez-vous les élèves d'alphafrancisation ?** Pouvez-vous m'en dire plus sur leurs… a) Caractéristiques d'ordre socioculturel b) Expérience scolaire c) Niveau de littératie dans leur langue première d) Habiletés en français
7	Comment s'effectue le classement des élèves d'alphafrancisation dans les groupes ?
	3. Programmes et matériels
8	**À la commission scolaire/dans votre milieu, utilisez-vous des documents de référence (p. ex. : programmes, cadres de référence, échelles) dans le cadre de votre travail auprès de ces élèves et de leurs enseignants et enseignantes ?** a) Si oui, lesquels ? Pour chacun : b) De quelle façon l'utilisez-vous ? c) Comment trouvez-vous ce document de référence ?
9	**Préconisez-vous des matériels en particulier ?** Si oui a) Lequel b) Pourquoi ? Si non a) Pourquoi ?

Ne pas faire circuler

10 (*Si non couvert par les deux questions précédentes*)

À la commission scolaire/dans votre milieu, élaborez-vous des matériels « maison » pour ces élèves ?

a) Pour quelles raisons ?

Si oui

b) Pour quelle utilisation ?

c) Pouvez-vous nous décrire les matériels que vous élaborez ?

4. Soutien aux enseignants et aux enseignantes

11 **Quelle est la nature de votre travail auprès des enseignants et enseignantes qui travaillent avec les élèves d'alphafrancisation ?**

a) Jouez-vous un rôle d'influence sur le choix des pratiques pédagogiques ou vous laissez le choix à la discrétion de l'enseignant (rôle conseil) ?

12 **Quels sont selon vous les besoins prioritaires de ces enseignants et enseignantes ?**

a) Pourquoi ?

13 Comment ces besoins sont-ils pris en compte dans vos interventions auprès des enseignants et enseignantes ?

a) Pourquoi ?

14 *Si non couvert*

Quelles sont les formations ou les ateliers en lien avec les caractéristiques de cette clientèle sont offertes aux enseignants et aux enseignantes?

Si ucune

a) Pourquoi ?

5. Pratiques d'enseignement et d'évaluation

15 **Quelle est la proportion de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement en alphafrancisation au sein de votre commission scolaire/dans votre milieu? Vous pouvez répondre en pourcentage.**

a) Pourquoi ?

16 **Que préconisez-vous pour l'enseignement de l'interaction orale avec ces élèves ?**

Ne pas faire circuler

a) Pourquoi ?

b) Qu'est-ce qui fonctionne particulièrement bien ?

c) Pourquoi ?

17 **Que préconisez-vous pour l'enseignement de l'écrit avec ces élèves ?**

a) Pourquoi ?

b) Qu'est-ce qui fonctionne particulièrement bien ?

c) Pourquoi ?

18 Que préconisez-vous pour favoriser leur intégration linguistique, sociale, professionnelle ?

a) Pourquoi ?

b) Qu'est-ce qui fonctionne particulièrement bien ?

c) Pourquoi ?

19 **Quelles méthodes d'évaluation des apprentissages préconisez-vous ?**

a) Pourquoi ?

b) Quelles caractéristiques des élèves influencent vos choix en évaluation des apprentissages?

Ne pas faire circuler

6. Appréciation générale

20 **Selon vous, pourquoi ces élèves suivent-ils un cours d'alphafrancisation ?**

a) Quels sont leurs besoins prioritaires ?

En lien avec

vii) Le développement de la compréhension et de la production orale?
viii) Le développement de la compréhension et de la production écrite?
ix) Leur intégration linguistique, sociale, professionnelle ?

b) Croyez-vous qu'il soit réaliste de penser que ces besoins peuvent être satisfaits au terme de la formation dans les cours d'alphafrancisation?

c) Quel niveau de maitrise du français croyez-vous que ces élèv s d'alphafrancisation puissent atteindre ? Pourquoi ?

21 Comment ces besoins sont-ils pris en compte dans votre m lieu/ ommission scolaire ?

22 À votre avis, comment les caractéristiques et les besoin que vous avez nommés influencent-ils l'enseignement à cette population d'élèves ?

23 De façon générale, quelles ca actéristiques de ces élèves vous guident dans votre accompagnement auprès des enseignants et enseignantes qui œuvrent auprès d'eux?

a) Pourquoi ?

24 **Quels sont, selon vous, les principaux défis auxquels ces élèves font face lorsqu'ils apprennent le français ?**

a) Pensez-vou qu'il existe des facteurs qui limitent la progression des élèves ? Lesquels ? Pourquoi ?

b) P nsez vous qu'il y ait des facteurs qui encouragent la progression des élèves ? Lesquels ? Po quoi?

25 Selon vous, quel est l'impact des cours de francisation sur leur vie personnelle et professionnelle au Québec?

a) Quel est l'impact des cours de francisation sur leur intégration au marché du travail ?

Ne pas faire circuler

26 **Quels aspects de la francisation auprès de ces élèves jugez-vous satisfaisants?**

a) Qu'est-ce qui fonctionne bien ?

b) Pourquoi ?

27 **Quels aspects de la francisation auprès de ces élèves jugez-vous insatisfaisants ?**

a) Qu'est-ce qui serait à améliorer ?

b) Pourquoi ?

c) Qu'est-ce que vous aimeriez mettre en place, dans votre milieu/commission scolaire, pour bonifier l'expérience d'apprentissage du français de ces élèves?

d) Pourquoi ?

28 **Quels sont les plus grands défis que vous devez relever en tant que conseiller·ère pédagogique en francisation ?**

a) Auprès des élèves d'alphafrancisation en particulier ?

b) Vous sentez-vous suffisamment outillé·e pour bien accompagner les enseignants dans leur tâche?

29 **Quels sont, selon vous, les défi que doivent relever les enseignants et les enseignantes?**

a) Sont-ils adéquateme t formés ?

30 Vous n'êtes pas sans savoir que ces travaux visent à fournir des recommandations sur l'élaboration d'un programme-cadre de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie.

Comment voyez-vous l'implantation d'un tel programme ?

) Avantages

b) Craintes

c) Demandes

d) Suggestions

Ne pas faire circuler

31 Y a-t-il autre chose en lien avec les cours d'alphafrancisation dont vous aimeriez parler?

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à notre projet.

Notes

Ne pas faire circuler

Annexe D – Questionnaire en ligne enseignant·e·s

Portrait de l'enseignement en francisation auprès des personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie

Bonjour,

Dans le cadre du projet de recherche menant à l'élaboration du *Programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie*, nous vous invitons à remplir ce questionnaire dont le but est de mieux comprendre les pratiques d'enseignement actuelles, les besoins et les perceptions des enseignant·e·s en francisation auprès de ces élèves.

Le questionnaire comprend six sections et demande environ 20 minutes pour être complété.

À la toute fin du questionnaire, un espace de commentaires généraux est prévu pour que vous puissiez nous en dire davantage sur votre réalité d'enseignant·e en cours FIPA ou en alphafrancisation. Veuillez noter que dans l'optique où le questionnaire vise à dresser le portrait actuel de votre réalité d'enseignant·e en cours FIPA ou en alphafrancisation, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Toutefois, afin de limiter la collecte de renseignements personnels, les réponses doivent strictement être orientées sur les questions. Vous ne devez en aucun cas inscrire ou mentionner des renseignements sur l'identité ou le parcours d'un individu. Finalement, conformément à l'approbation éthique délivrée par l'Université du Québec à Montréal, vos réponses sont anonymes et confidentielles: nous nous engageons à ce que vous ne puissiez en aucun cas être identifié·e lors de l'analyse ou de la diffusion des résultats du questionnaire. Tous les renseignements fournis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Notez également que vous pouvez interrompre votre participation en tout temps, sans avoir besoin de vous justifier, sans conséquence ni préjudice.

Pour toute question, merci de nous contacter par courriel: [redacted]

Ce projet est financé par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) en collaboration avec le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES).

Ne pas faire circuler

Avant de commencer

La première question vise à déterminer si vous répondez aux critères de participation. Les autres questions de cette section ont pour objectif de mieux cerner votre contexte d'enseignement.

QAC0001

Êtes-vous enseignant·e en francisation pour les personnes immigrantes peu alphabétisées (FIPA) ou en alphafrancisation?

Oui Non

Si **non** à QAC0001

QAC0001a

Merci pour votre intérêt à participer à notre questionnaire!

Vous pouvez continuer à répondre aux questions, mais vos réponses ne seront pas retenues aux fins d'analyse ou de diffusion.

QAC0002

Dans quel(s) type(s) d'établissement enseignez-vous aux personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie?

☐ Dans un établissement partenaire du minis ère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (cours FIPA)
☐ Dans un établissement relevant d'une commission scolaire (cours d'alphafrancisation)
☐ Autre :

QAC0003

Est-ce que vos élèves passent du temps de classe avec d'autres intervenant·e·s (autres enseignant·e·s, animateur·tr ce·s, agent·e·s d'intégration, etc.)?

Oui Non

Si **oui** à QAC0003

QAC0003a

Laquelle (lesquelles) de ces situations décrit (décrivent) le mieux la répartition du temps entre vous et ces intervenant·e·s?

☐ Les élèves ont des ateliers de conversation tous les jours avec une autre personne (un·e animateur·trice, un·e agente d'intégration, un·e autre enseignant·e, etc.)
☐ Les élèves ont des ateliers de conversation quelques fois par semaine avec une autre personne (un·e animateur·trice, un·e agente d'intégration, un·e autre enseignant·e, etc.)
☐ Nous sommes deux enseignant·e·s (ou plus) qui enseignons au(x) même(s) groupe(s) selon les mêmes objectifs de cours
☐ Autre. Svp précisez.

Ne pas faire circuler

QAC0003b

Pour le reste du questionnaire, merci de ne considérer que vos pratiques à vous, indépendamment des autres intervenant·e·s que vos élèves rencontrent dans le cadre de leurs cours FIPA/d'alphafrancisation.

Section 1

La première section porte sur vos pratiques d'enseignement et d'évaluation. Elle a pour but de rendre compte des pratiques les plus courantes chez les enseignant·e· des cours FIPA/d'alphafrancisation, sans évaluer la qualité de ces pratiques. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse : merci d'être le plus fidèle possible à votre réalité en salle de classe.

Légende
CO = compréhension orale / CÉ = compréhension écrite (lecture) / PO = pro ucti n orale / PÉ = production écrite (écriture)

Q100001

Pour chaque énoncé, veuillez s'il vous plait indiquer la fréquence à laquelle vous réalisez l'activité.

	Tous le j urs	Quelques fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Jamais	Ne sait pas/Ne s'applique pas
SQ001 Je mets en place de activités pour favoriser l'intégration socioculturelle (p. ex. : géographie québécoise et canadienne, us et coutum s, etc.)					
SQ002 Je mets en place des activités contextualisées de littératie (p. ex. : lire un calendrier, signer un document, comprendre un horaire, etc.)					
SQ003 Je mets en place des activités de découverte des lettres (tracer des lettres, etc.)					
SQ004 Je mets en place des activités de découverte des chiffres (compter, tracer des chiffres, etc.)					
SQ005 En classe, je répète des énoncés et des formules (p. ex. : Je m'appelle George, j'ai 28 ans, je					

Ne pas faire circuler

voudrais X, je ne comprends pas, etc.) pour que les élèves les apprennent et j'amène les élèves à les répéter					
SQ006 J'utilise les dictées (mots, syllabes, phrases, chiffres)					
SQ007 Je mets en place des activités permettant aux élèves de mettre en relation leur culture d'origine et leur culture d'accueil					

Q100002

Suite

	Tous les jours	Quelques fois par semaine	Moins d ne foi par semaine	Jamais	Ne sait pas/Ne s'applique pas
SQ001 Je prévois du temps en classe pour guider les élèves dans leur organisation du matériel afin qu'ils soient plus autonomes dans leur travail					
SQ002 Lorsque je travaille une intention de communication (p ex. : saluer, se présenter, donner son opinion, etc.), j'enseigne les éléments grammaticaux utiles à cette intention					
SQ003 Je mets en place des activités pour travailler l'association entre les sons et leurs formes écrites					
SQ004 Je mets en place des activité de PO à partir d'images					
SQ005 Je mets en place des activités de PÉ à partir d'images					
SQ006 Je mets en place des activités d'identification de sons					
SQ007 Je mets en place des activités basées sur les intentions de communication (p. ex. : saluer, se présenter, donner une opinion, etc.)					

Ne pas faire circuler

SQ008 J'enseigne aux élèves à lire et à interpréter l'information représentée graphiquement (p. ex. : dans des diagrammes, des organigrammes, des cartes, des tableaux, etc.)					
SQ009 Je mets en place des activités pour travailler explicitement le concept de consignes (p. ex. : comprendre ce qu'est une consigne, reconnaitre les consignes, les comprendre, les respecter, etc.)					

Q100003

Suite

	Tous les jours	Quelques ois pa emaine	Moins d'une fois par semaine	Jamais	Ne sait pas/Ne s'applique pas
SQ001 Je mets en place des activités pour aider les élèves à se familiariser avec les conventions de l'écrit en français (lecture de gauche à droite, parties d'un document, etc.)					
SQ002 Je fournis aux élèves des listes écrites du vocabu aire à apprendre					
SQ003 J'enseig e explicitement des stratégies de PO variées (p. ex.: donne une réponse en réuti isant les mots de la question)					
SQ004 J'enseigne explicitement des stratégies de PÉ variées (p. ex. : faire appel à ses expériences personnelles pour générer des idées)					
SQ005 Je mets en place des activités contextualisées et courantes de numératie (argent, poids, quantités en cuisine, etc.)					

Ne pas faire circuler

SQ006 Je mets en place des activités en lien avec les services sociaux, les services de santé ou les ressources communautaires disponibles pour les élèves					
SQ007 Je fournis des explications sur le sens ou la signification de l'écrit en général (sur les utilités et les utilisations de l'écrit)					
SQ008 Je réutilise le vocabulaire étudié en classe grâce à des activités écrites					
SQ009 Je réutilise le vocabulaire étudié en classe grâce à des activités orales					
SQ0010 En classe, les élèves répètent des mots de vocabulaire pour les apprendre					

Q100004

Pour chaque énoncé, veuillez s'il vous plait ind quer i c'est une pratique que vous adoptez toujours, la plupart du temps, rarement ou jamais.

	Toujours	La plupart du temps	Rarement	Jamais	Ne sait pas/Ne s'applique pas
SQ001 Tous les élèves font la même activité en même temps					
SQ002 Je mets en place des activités pour que les élèves se f miliarisent avec l'informatique (p ex : utilisation d'un clavier, recherche sur internet, connexion à un réseau wi-fi, nom d'utilisateur et mot de passe, etc.)					
SQ003 L enseignement se fait en groupe classe					
SQ004 Au cours d'une session, j'organise des sorties pédagogiques					
SQ005 Je mets en place des activités ou des séquences d'activités qui ciblent plusieurs compétences à la fois (PO, PÉ, CO, CÉ, autre)					

Ne pas faire circuler

SQ006 Je permets aux élèves d'utiliser des appareils numériques (p. ex. : leur téléphone cellulaire) en classe pour traduire, prendre des photos, etc.					
SQ007 Le travail en classe est lié à des exemples d'utilisation de la langue dans la vie de tous les jours					
SQ008 J'utilise les TIC en classe (ordinateurs, logiciels, internet, tableau blanc interactif, etc.) pour supporter les apprentissages					
SQ009 Je mets en place des activités qui ne ciblent qu'un seul objectif à la fois					

Q100005

Suite

	Toujours	La plupart du temps	Rarement	Jamais	Ne sait pas/Ne s'applique pas
SQ001 J'adapte du matériel conçu pour d'autres élèves					
SQ002 J'utilise du matériel authentique (p. ex. : chansons, circulaires, site de MétéoMédia), qui n'a pas été créé spécialement pour apprendre la langue					
SQ003 Je crée du matériel original					
SQ004 Je permets aux élève d'utiliser une autre langue que le français en classe					
SQ005 Avant de viser l'accomplissement d'une intention de communication, j'enseigne la grammaire dont les élèves auront besoin					
SQ006 Je fais travailler les élèves en petits groupes					
SQ007 J'amène les élèves à faire des liens entre leur langue d'origine et le français					
SQ008 Je collabore avec mes collègues à la planification des activités pédagogiques					
SQ009 J'utilise une langue autre que le français en classe					

Ne pas faire circuler

SQ010 J'utilise du matériel conçu pour les adultes en FIPA ou en alphafrancisation					

Si **toujours, la plupart du temps** ou **rarement** à SQ001

Q100005a

Pour les matériels que vous adaptez, svp indiquez pour quel public sont initialement conçus ces matériels. Si c'est possible, donnez les noms de ces matériels (p. ex.: nom du manuel, nom du site web, etc.).

- ☐ Enfants d'âge primaire
- ☐ Adultes scolarisés ou alphabétisés
- ☐ Adolescents
- ☐ Adultes non scolarisés dans leur langue première
- ☐ Apprenant·e·s de l'anglais ou d'une autre langue
- ☐ Autre :

Si **toujours, la plupart du temps** ou **rarement** à SQ008

Q100005b

Vous avez indiqué que vous collaboriez avec vos collègues à la planification des activités pédagogiques. Indiquez qui sont les personnes avec qui vous collaborez le plus souvent.

- ☐ Enseignant·e·s en cours FIPA/alphafrancisation
- ☐ Enseignant·e·s en francisation
- ☐ Autres enseignant·e·s
- ☐ Animateurs, animatrices
- ☐ Conseillers et conseillères pédagogiques

Q100006

Pour chaque énoncé veuillez s'il vous plait indiquer si c'est une pratique que vous adoptez toujours, la plupart du temps, rarement ou jamais.

	Toujours	La plupart du temps	Rarement	Jamais	Ne sait pas/Ne s'applique
SQ001 J'utilise le niveau d'implication/de participation des élèves comme indicateur de l'apprentissage					
SQ002 J'invite les élèves à donner de la rétroaction à leurs pairs					
SQ003 J'invite les élèves à autoévaluer leur travail					
SQ004 J'évalue les compétences langagières de manière intégrée (p. ex :					

Ne pas faire circuler

une évaluation qui porte à la fois sur la CO et la PO)					
SQ005 J'évalue tous les élèves de la classe de la même manière					
SQ006 Je partage explicitement les objectifs d'évaluation et d'apprentissage avec les élèves					

Ne pas faire circuler

Q100007

Quelles compétences évaluez-vous?

☐ Compréhension orale
☐ Compréhension écrite
☐ Production orale
☐ Production écrite
☐ Interaction orale
☐ Lecture à voix haute
☐ Autre :

Q100008

Commentaires

Indiquez vos commentaires en lien avec la section 1 sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Section 2

Dans la section 2, nous souhaitons savoir ce qui, à vos yeux, est important dans l'apprentissage d fran ais des élèves FIPA/en alphafrancisation.

Q200001

Comp étez la phrase suivante :

Selon moi, le plus important est qu'à la fin de la présente session mes élèves soient capables de…

Q200002

Comment les objectifs d'apprentissage des élèves sont-ils déterminés?

☐ Ils sont imposés par le programme de mon établissement

Si sélectionné

Q200002a

Vous avez dit que les objectifs d'apprentissage des élèves étaient imposés par le programme de votre établissement. Trouvez-vous que ces objectifs sont réalistes par rapport à ce que vous observez dans votre salle de classe? Veuillez s'il vous plait expliquer votre réponse.

☐ Je les détermine moi-même par rapport à ce que j'observe
☐ Ils sont établis en concertation avec mes collègues enseignant·e·s
☐ Je les détermine moi-même en me basant sur des programmes, des cadres de référence, des échelles, etc.

Si sélectionné

Q200002b

Vous avez dit que vous déterminiez les objectifs d'apprentissage vous-même, en vous basant sur des programmes, des cadres de référence, des échelles, tc. Pouvez-vous indiquer lesquels?

Svp indiquer lesquels

☐ Je détermine des objectifs individualisés pour chaque élève
☐ Autre :

Q200004

Commentaires

Indiquez vos commentaires en lien avec la se tion 2 sur les objectifs d'apprentissage des élèves.

Ne pas faire circuler

Section 3

Dans la section 3, nous voulons connaitre ce qui est le plus important pour vous dans l'apprentissage de la langue d'intégration en général, et pour les élèves FIPA/d'alphafrancisation en particulier.

Q300001

Choisissez, parmi les dix énoncés ci-dessous, les **trois** énoncés représentant les éléments que vous trouvez **les plus importants** pour compléter la phrase suivante :

> *Pour pouvoir dire qu'une personne connait la langue de sa société d'accueil, elle doit pouvoir* _____

☐ Connaitre les codes culturels de sa société d'accueil
☐ Savoir se faire comprendre par ses interlocuteurs dans la langu
☐ Comprendre la langue à l'oral dans les situations du quotidien
☐ Comprendre la langue à l'écrit dans les situations du quotidien
☐ Adopter les codes culturels de sa société d'accueil
☐ Prononcer adéquatement tous les sons de la langue
☐ Parler la langue sans hésitation et de façon fluide
☐ Parler la langue en tout temps
☐ Parler la langue sans faire d'erreur
☐ Écrire dans la langue sans faire d'erreur

Q300002

Choisissez, parmi les sept énoncés restants, les trois énoncés représentant les éléments que vous trouvez **les moins imp rtants** pour compléter la phrase suivante :

> *Pour pouvoir dire qu'une personne connait la langue de sa société d'accueil, elle doit pouvoir* _____

☐ Connaitre les codes culturels de sa société d'accueil
☐ Savoir se faire comprendre par ses interlocuteurs dans la langue
☐ Comprendre la langue à l'oral dans les situations du quotidien
☐ Comprendre la langue à l'écrit dans les situations du quotidien
☐ Adopter les codes culturels de sa société d'accueil
☐ Prononcer adéquatement tous les sons de la langue
☐ Parler la langue sans hésitation et de façon fluide
☐ Parler la langue en tout temps
☐ Parler la langue sans faire d'erreur
☐ Écrire dans la langue sans faire d'erreur

Les trois énoncés sélectionnés en Q300001 ne peuvent être sélectionnés en Q300002.

Ne pas faire circuler

Q300003

Pour développer des connaissances et des compétences en français, les élèves des classes FIPA/alphafrancisation doivent pratiquer certaines tâches ou adopter certaines pratiques à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

Parmi les énoncés suivants, sélectionnez ceux qui vous semblent **les plus pertinents** pour développer des connaissances et des compétences en français.

☐ Identifier, à l'oral, les syllabes et les phonèmes
☐ Comprendre le métalangage (p. ex. : *verbe*, *déterminant*, *syllabe*)
☐ Travailler la prononciation (phonétique)
☐ Conjuguer les verbes à différents temps
☐ Pratiquer, en contexte, une intention de communication en production ou en compréhension écrite
☐ Pratiquer, en contexte, une intention de communication en production, en interaction ou en compréhension orale
☐ Développer du vocabulaire
☐ Utiliser de façon autonome des outils numériques
☐ Utiliser de façon autonome des outils de référence (ex : dictionnaire)
☐ Utiliser la langue à l'extérieur de la salle de clas e
☐ Prendre des risques (c.-à-d., essayer de communiquer en français même si cela peut être intimidant de le faire)
☐ Communiquer avec des locuteu s natifs et des locutrices natives
☐ Consulter des documents authentiques oraux ou écrits (non destinés à l'enseignement)
☐ Utiliser le français en tout temps
☐ Éviter la traduction vers a langue maternelle
☐ Répéter des structu es fixes (expressions apprises)
☐ Discuter avec d'autres apprenant·e·s en français
☐ Pratiquer à la maison ce qui a été vu en classe
☐ S'assurer de toujou s faire des phrases complètes
☐ Travailler sur plusieurs jours/semaines à un projet de classe (p. ex. : composer une chanson n groupe, faire une pièce de théâtre)
☐ Compare et présenter diverses pratiques culturelles (entre étudiants et avec celles de la société d'accueil)

Q300004

Parmi les énoncés que vous avez sélectionnés, choisissez les **trois** qui vous semblent **les plus pertinents**.

Les choix apparaissent automatiquement selon les choix sélectionnés en Q300003.

Q300005

Ne pas faire circuler

Selon votre expérience avec les élèves en FIPA/alphafrancisation, indiquez si vous êtes en accord, plutôt en accord, plutôt en désaccord ou en désaccord avec les affirmations proposées pour compléter la phrase suivante :

En général, les élèves en FIPA/alphafrancisation …

	En accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	En désaccord
SQ001 ont de la facilité à traiter des concepts abstraits (p. ex.: scénarios hypothétiques, catégorisation d'objets, etc.)				
SQ002 ont de la facilité à établir des liens logiques (p. ex. : faire des inférences)				
SQ003 comprennent bien les représentations et symboles que j'utilise en classe, comme une ligne du temps ou un tableau simple				
SQ004 arrivent bien à dégager l'essentiel d'un message, sans s'accrocher aux détails				
SQ005 ont de la facilité à retenir l'information				
SQ006 arrivent facilement à bien se concentrer				
SQ007 ont les habiletés pour apprendre une langue efficacement en classe				
SQ008 sont bien organisé·e·s				
SQ009 font appel à diverses s ratégies dans l'apprentissage des langues				
SQ010 n'hésitent pas à risquer des réponses et n'ont pas peur de se tromper				
SQ011 sont débrouillard·e s				
SQ012 voient les cou s FIPA/l'alphabétisation comme une tape nécessaire dans leur intégration au mar hé du travail				
SQ013 sont motivé·e·s à apprendre				
SQ014 voient l'école davantage comme un lieu d'apprentissage qu'un lieu de socialisation				
SQ015 viendraient en classe FIPA/d'alphafrancisation même s'il n'y avait pas d'allocation				
SQ016 veulent apprendre à être autonomes en français				
SQ017 arrivent à se consacrer pleinement à leurs apprentissages malgré leurs préoccupations personnelles				

Ne pas faire circuler

Section 4

Dans la section 4, nous voulons connaitre vos sentiments et vos besoins en tant qu'enseignant·e en cours FIPA/alphafrancisation.

Q400001

Pour chaque énoncé, veuillez indiquer si vous êtes en accord, plutôt en accord, plutôt en désaccord ou en désaccord.

	En accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Ne sait pas/Ne s'applique pas
SQ001 J'arrive à atteindre mes objectifs de classe dans les temps prescrits					
SQ002 Je trouve que la progression des élèves est satisfaisante					
SQ003 Je me sens en contrôle face aux diverses responsabilités que j'ai envers mes élèves					

Q400001a

Commentaires

Q400002

Pour chaque énoncé, veuillez indiquer s vous êtes en accord, plutôt en accord, plutôt en désaccord ou en désaccord.

	En accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Ne sait pas/Ne s'applique pas
SQ001 Ma formation universitaire m'a bien préparé·e à inte venir auprès de ces élèves					
SQ002 L'offr de formation continue (à l'univers té, dans les commissions scolaire auprès des associations d enseignant·e·s, au MIDI) est intéressante					
SQ003 Lorsque nous obtenons un contrat d'enseignement en FIPA/alphafrancisation, des formations spécifiques nous sont offertes					

Q400002a

Commentaires

Ne pas faire circuler

Q400003

Pour chaque énoncé, veuillez indiquer si vous êtes en accord, plutôt en accord, plutôt en désaccord ou en désaccord.

	En accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Ne sait pas/Ne s'applique pas
SQ001 Je me sens satisfait·e des progrès de mes élèves					
SQ002 Je me sens valorisé·e par le rôle que je joue auprès des élèves					
SQ003 Je me sens soutenu·e par la direction de mon établissement					
SQ004 Je me sens soutenu·e par les conseillers et conseillères pédagogiques					
SQ005 Je sens que je possède les compétences professionnelles nécessaires pour œuvrer efficacement auprès de ces élèves					

Q400003a

Commentaires

Q400004

Veuillez indiquer votre degré d accord avec chacun des énoncés pour compléter la phrase suivante. N'hésitez pas à détailler votre réponse dans les commentaires :

Afin de m'aider dans mon travail auprès de ces élèves, j'aurais besoin de plus de…

	En accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Ne sait pas/Ne s'applique pas
SQ001 Temps de concertation et de partage avec mes collègues enseignant·e·s					
SQ002 Temps de concertation et de partage avec les conseillers et conseillères pédagogiques					
SQ003 Temps de concertation et de partage avec les					

Ne pas faire circuler

animateurs/animatrices, les agent·e·s d'intégration, etc.					
SQ004 Ressources matérielles					
SQ005 Ressources humaines					
SQ006 Formation continue					

Q400004a
Commentaires

Section 5

Dans la section 5, nous vous posons quelques questions en lien avec votre formation et vos expériences de travail. L'objectif est de recueillir de l'information pour établir un portrait des enseignant·e·s des cours FIPA/d'alphafrancisation. Il n'y a pas de visée évaluative.

Q500001
Quels sont les programmes d'études universitaires que vous poursuivez actuellement ou que vous avez complétés?
Entrez un programme par ligne.

Q500001a
Indiquer le statut de chaque programme d'études (complété ou en cours), ainsi que l'année d'obtention du diplôme, s'il y a lieu.

Les programmes listés en Q500001 apparaissent à Q500001a.

Q500002
Au cours des deux dernières années, à combien d'activités de formation continue spécifiques aux cours FIPA/à l'alphafrancisation avez-vous participé?

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2 5
- ☐ Plus de 5
- ☐ Je ne sais pas/Je ne m'en souviens pas

Q500003
Combien d'années d'expérience en enseignement possédez-vous?

SQ001 Toutes matières et tout public confondus :

Ne pas faire circuler

SQ002 En enseignement du français langue seconde/étrangère/d'intégration auprès d'adultes scolarisés ou alphabétisés :
SQ003 En enseignement du français langue seconde/étrangère/d'intégration aux adultes peu scolarisés ou peu alphabétisés :

Q500004
Au cours de votre plus récente session d'enseignement en cours FIPA/en alphafrancisation, de quelles communautés (pays) provenaient vos élèves?
Svp dresser la liste en séparant chaque pays par une virgule.

Section 6

Si vous avez des commentaires généraux à formuler en lien avec les enjeux qui ont été abordés dans le questionnaire, vous pouvez le faire dans l'espace prévu à cet effet.

Q600001
Commentaires généraux :

Q600002
Vous souhaitez nous en dire plus?

Acceptez-vous de participer à une brève entrevue (30-40 minutes) sur votre expérience (besoins, perceptions, pratiques d'enseignement) en tant qu'enseignant·e en FIPA/alphafrancisation?

Si oui, entrez vos informations.
Nom :
Courriel :

Q600003
Si vous souha tez être tenu·e au courant des résultats de cette étude, vous pouvez indiquer votre our iel

Ne pas faire circuler

Message de fin

Merci beaucoup d'avoir participé à notre questionnaire en ligne!

Annexe E – Entrevue élèves

SALUTATIONS ET PRÉSENTATION DU PROJET

Bonjour,

Je m'appelle _____. Je viens vous parler parce que mon équipe travaille pour faire le portrait des cours d'alphafrancisation au Québec selon différentes personnes concernées (élèves, enseignant·e·s, conseillère·ère·s pédagogiques et directeur·trice·s de centre offrant de l'alphafrancisation). Je vous remercie vivement d'avoir accepté de participer à cette recherche.

Nous allons passer environ 45 minutes ensemble. Durant ce temps, je vous inviterai à répondre à des questions sur votre expérience dans les cours de francisation. Il y a quatre groupes de questions : 1) Les langues et l'école; 2) Le françai ; 3) Les cours d'alphafrancisation; et 4) Vos commentaires. Notre conversation sera enregistrée audio numériquement et nous allons utiliser un code de participant·e pour que personne ne puisse vous reconnaitre. Je vous invite à garder en tête qu'il n y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : nous voulons uniquement mieux comprendre votre réalité d'élève, ce que vous vivez en alphafrancisation, vos besoins, vos principaux défis, ce que vous aimez, etc. Toutefois, je vous demande de répondr directement aux questions sans donner de renseignements personnels sur vous ou ur quelqu'un d'autre. Est-ce que cela vous convient? Avez-vous des questions?

Pour commencer, je vais recueillir votre consentement oral, c'est-à-dire, vous demander si vous voulez participer et noter votr décision. En disant « J'accepte », vous indiquez que vous avez compris la nature de votre participation, vous avez compris ce que nous voulons vous demander et ce que v us allez faire. En disant « J'accepte », vous acceptez de participer à la discussion. Je signerai ensuite un formulaire qui indique que j'ai obtenu votre consentement à l'oral, que vous avez dit « J'accepte » pour participer. Le formulaire indique que nous nous engageons à ce que toutes les informations que nous recueillons aujourd'hui soient confidentielles et anonymes. Autrement dit, ces informations, ou tout ce que nous allons nous dire aujourd'hui, ne seront utilisées que par les membres de notre équipe e elle ne permettront pas de vous reconnaitre. De plus, le formulaire de consentement indique que vous pouvez arrêter notre rencontre quand vous voulez, sans avoir beso n de donner de raison et sans qu'il n'y ait de conséquence. Est-ce que cela vous convient? Avez-vous des questions?

Ne pas faire circuler

CANEVAS D'ENTREVUE
ÉLÈVES

	1. Les langues et l'école
1	**Quelles langues parlez-vous?** a) Quelle est la première langue que vous avez apprise? b) Comment avez-vous appris la/les langue(s) que vous parlez? c) Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison? Avec qui? d) Quand utilisez-vous ces autres langues dans votre vie?
2	**Est-ce que vous savez lire et écrire dans une ou plusieurs d ce langues?** a) Où avez-vous appris à lire/écrire/compter ?
3	**Êtes-vous déjà allé à l'école avant de suivre des cours de français ici ?** a) Où ? b) Quand ? c) Combien de temps ? d) À quelle fréquence ? e) Quelle formation ? f) Comment c'était ?
4	À part à l'école, avez-vous déjà reçu une autre formation ? Par exemple, pour un emploi.

Ne pas faire circuler

5 Utilisez-vous

a) Un téléphone cellulaire ?

b) Un ordinateur ?

c) Une tablette ?

d) Si oui, vous les utilisez pour faire quoi ?

2. Le français

6 Avant votre arrivée, saviez-vous qu'on parlait français au Québec ?

a) Comment est-ce que vous l'avez su ?

7 Avez-vous appris le français avant votre arrivée au Québec ?

a) Où ?

b) Quand ?

c) Dans quelles situations utilisiez-vous l français avant votre arrivée au Québec?

8 Seulement pendant le dernier mois, avez-vous eu besoin d'utiliser le français dans les situations suivantes ? *Présenter les photos de l'annexe*

a) Dans les transports en commun

b) Avec des intervenants de votre école/centre ou de l'école de vos enfants

c) Avec votre famille

d) Avec des intervenants des services de santé (médecin, pharmacien, etc.)

e) Dan des commerces (dépanneur, banque, magasin, épicerie, etc.)

f) Au travail

g) Avec des gens que vous voyez souvent (voisin, propriétaire, concierge)

h) Avec des inconnus que vous ne voyez pas souvent

Ne pas faire circuler

i) Dans d'autres situations? Lesquelles?

9 Dans lesquelles de ces situations c'est le plus facile de communiquer en français ?

a) Expliquez ce qui facilite la communication en français dans ces situations-là

10 Dans quelles situations c'est le plus difficile?

a) Avez-vous besoin d'aide dans ces situations-là? Voudriez-vous de l'aide?

b) Que faites-vous dans les situations difficiles?

3. Les cours d'alphafrancisation

11 Depuis combien de temps suivez-vous des cours de français ?

12 Combien de temps après votre arrivée au Québec avez-vous commencé vos cours ?
S'Il y a délai de plus ***d'un an*** *entre l'arrivée au Québec et le début de la francisation :*
Qu'est-ce qui explique ce délai?

13 Comment étaient les premiers jours de cours ?

a) Avez-vous eu de l'aide pour vous inscrire?

14 Est-ce que vous aimez venir en classe pour vos cours de français ?

a) Si oui, pourquoi?
b) Si non, pourquoi?

15 a) Qu'est-ce q e vous aimez le plus ?
Pourquoi?

b) Qu'est ce que vous aimez le moins ?
Pou quoi?

16 Comment trouvez-vous

a) Le personnel de l'établissement ?
b) Le personnel enseignant ?

Ne pas faire circuler

17 a) Qu'est-ce qui est le plus facile dans les cours de français ?
Pourquoi?

b) Qu'est-ce qui est le plus difficile dans les cours de français ?
Pourquoi?

18 **Dans la classe, avez-vous le droit d'utiliser une autre langue que le français ?**

a) Si oui, quand ?
b) Si non, pourquoi ?
c) Pensez-vous que ça pourrait vous aider ?

19 Qu'est-ce que vous faites dans votre cours de français qui est le plus utile dans votre vie au Québec ?

Pourquoi ?

20 Quand vous allez arrêter les cours de français, est-ce que vous voulez continuer à apprendre le français ?

a) Si oui, comment?
b) Si non, pourquoi?

4 Vos commentaires

21 Est-ce que les cours de français pourraient être encore mieux ?

Comment?

22 Quels services serai nt p atiques dans l'école/le centre?

a) Quels services ou intervenants vous consultez souvent en dehors de l'école/du centre?

23 Es ce que vous avez d'autre chose à ajouter sur les cours de français ?

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à notre projet, c'est très apprécié.

Notes

Ne pas faire circuler

UQÀM | Département de didactique des langues
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Université du Québec à Montréal

RAPPORT DE RECHERCHE

Rapport volet B

Juin 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

Liste des tableaux 6
Liste des figures 7

Introduction 8

Chantier 0 – La formation du personnel 10

Section 1 – Informations générales 13
Section 2 – Thèmes des formations 14
Section 3 – Aspects pratiques et organisationnels des formations 27
Section 4 – Implantation du PCG 33
Section 5 – Commentaires généraux 34

Chantier 1 à 7 – Informations générales 40

Chantier 1 – Les pratiques enseignantes 42

Préparation et déroulement anticipé 42
Déroulement et contenus 43
Faits saillants 44

Chantier 2 – Le classement 52

Préparation et déroulement anticipé 52
Déroulement et contenus 53
Faits saillants 54

Chantier 3 – Le numérique 64

Préparation et déroulement anticipé 64
Déroulement et contenus 65
Faits saillants 67

Chantier 4 – Le matériel didactique 81

Préparation et déroulement anticipé 81
Déroulement et contenus 82
Faits saillants 84

Chantier 5 – Les langues d'origine des élèves 97

Préparation et déroulement anticipé 97
Déroulement et contenus 97
Faits saillants 99

Chantier 6 – L'intégration sociale et les liens avec la communauté 111

Préparation et déroulement anticipé 111
Déroulement et contenus 111
Faits saillants 113

Chantier 7 – L'évaluation des compétences 122

Préparation et déroulement anticipé 122
Déroulement et contenus 123
Faits saillants 124

L'approche par profils 141

Préambule 141
Automne 2020 145
Modifications apportées à la présentation de l'automne 151
Hiver 2021 153

Autres enjeux abordés par les participantes 156

Les besoins de formation 156
Les relations entre les divers intervenantes, intervenants 157
L'offre de services 159
Les ressources 160
La place de l'intégration sociale 160

Ébauche de recommandations 162

La formation du personnel 162
Les pratiques enseignantes 163
Le classement 164
Le numérique 165
Le matériel didactique 166
Les langues d'origine des élèves 167
L'intégration sociale et les liens avec la communauté 168
L'évaluation des compétences 169

Défis rencontrés 171

Automne 2020 171
Hiver 2021 174

À venir 176

Bibliographie 177

Annexes 178

Annexe A.1 178
Annexe A.2 186
Annexe B.1 194
Annexe B.2 197
Annexe B.3 201
Annexe C.1 204
Annexe C.2 205
Annexe C.3 206
Annexe C.4 207
Annexe D.1 212
Annexe D.2 215
Annexe E 219
Annexe F.1 224
Annexe F.2 227
Annexe F.3 230
Annexe G 232
Annexe H 234
Annexe I.1 236
Annexe I.2 239

Annexe I.3 243
Annexe J 246
Annexe K 247
Annexe L.1 248
Annexe L.2 251
Annexe M.1 253
Annexe M.2 256
Annexe N.1 259
Annexe N.2 262
Annexe N.3 264
Annexe N.4 267
Annexe O 270
Annexe P 272
Annexe Q 274
Annexe R 279
Annexe S 284

Liste des tableaux

Tableau 1. Répartition des invitations à répondre au questionnaire sur la formation 12
Tableau 2. Contexte d'intervention 13
Tableau 3. Thèmes des formations 14
Tableau 4. Thèmes qui montrent le plus haut taux d'intérêt chez les enseignant·e·s 20
Tableau 5. Thèmes qui montrent le plus haut taux d'intérêt chez les CP 21
Tableau 6. Thèmes qui montrent le plus faible taux d'intérêt chez les enseignant·e·s 21
Tableau 7. Thèmes qui montrent le plus faible taux d'intérêt chez les CP 22
Tableau 8. Préférences quant aux formateurs et aux formatrices 27
Tableau 9. Préférences quant aux modalités et aux lieux des formations 29
Tableau 10. Nombre d'heures par année souhaitées pour la formation 30
Tableau 11. Préférences quant aux formats des formations 31
Tableau 12. Préférences quant aux structures d'accompagnement en continu 32
Tableau 13. Besoins relatifs à l'implantation du nouveau PCG 33
Tableau 14. Chantier 1 | Les pratiques enseignantes 43
Tableau 15. Chantier 2 | Le classement 53
Tableau 16. Chantier 3 | Le numérique 65
Tableau 17. Chantier 4 | Le matériel didactique 82
Tableau 18. Chantier 5 | Les langues d'origine des élèves 98
Tableau 19. Chantier 6 | L'intégration sociale et les liens avec la communauté 112
Tableau 20. Chantier 7 | L'évaluation des compétences 123
Tableau 21. Nombre de participantes et attrition, automne 2020 172
Tableau 22. Nombre de participantes et attrition, hiver 2021 175

Liste des figures

Figure 1. Disposition des données liées au type d’intervenantes 12

Introduction

Le Volet B de la recherche visait l'approfondissement de certains thèmes identifiés dans le Volet A afin de bien préparer les recommandations qui seront présentées dans le rapport final. Le Volet B devait avoir lieu sous la forme d'une recherche-action et mener au dépôt du *Rapport final – Volet B* en septembre 2020. Cependant, pour diverses raisons ayant engendré un retard considérable dans les collectes de données et ayant mené à la signature d'une prolongation du contrat entre le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM), il a été convenu que le Volet B se fasse en deux temps (Automne 2020 et Hiver 2021) et que l'UQAM remette, à mi-chemin dans les travaux, un document qui permettra aux ministères concernés d'être au fait des principales avancées réalisées pendant les chantiers de la recherche-action qui se sont déroulés à l'automne 2020. Ce document, remis en février 2021 et qui ne devait initialement constituer qu'un aperçu des travaux menés dans les chantiers de l'automne, présentait finalement la version complète des résultats des travaux réalisés dans le cadre des chantiers de l'automne 2020. Il est cependant nécessaire de mentionner que ce présent rapport, qui présente de façon globale les travaux réalisés dans le cadre de l'ensemble des chantiers menés au cours de l'année 2020-2021, reprend le contenu du rapport des chantiers de l'automne 2020 tel quel. Il peut être compris comme étant la bonification ou l'actualisation du rapport des chantiers de l'automne 2020.

À noter qu'il convient de lire et d'interpréter ce document avec prudence : le nombre très limité de participantes[1] aux chantiers de l'automne 2020 et de l'hiver 2021 (voir section *Défis rencontrés*) ne permet pas de dresser un portrait juste, fiable et exhaustif des thématiques abordées. Les recommandations pour le *Programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie* (désormais PCG)

[1] Dans ce rapport, le féminin universel est utilisé sans discrimination pour parler des participantes aux chantiers, ces dernières ayant été beaucoup plus nombreuses que les participants, et des intervenantes scolaires (enseignantes et conseillères pédagogiques), celles-ci étant encore une fois plus nombreuses que les enseignants et les conseillers pédagogiques.

seront émises en septembre 2021, comme le prévoit le calendrier ajusté. Elles seront également formulées à partir de la revue de littérature et de l'ensemble des données récoltées dans le cadre de ce projet. En ce sens, les pistes, les recommandations, les suggestions, les conseils, ou toute autre information tirée du présent rapport concernant le PCG ne constituent pas des recommandations officielles et finales.

Dans ce qui suit, nous présenterons donc, d'abord, les informations au sujet du *Chantier 0 – La formation du personnel*, puis, nous couvrirons les sept chantiers ayant eu lieu à l'automne 2020 (*1 – Les pratiques enseignantes*; *2 – Le classement*; *3 – Le numérique*; *4 – Le matériel didactique*) et à l'hiver 2021 (*5 – Les langues d'origine*; *6 – L'intégration sociale et les liens avec la communauté*; *7 – L'évaluation des compétences*), en présentant d'abord, pour chacun de ces chantiers, la préparation et le déroulement anticipé des rencontres, le déroulement et le contenu des rencontres, puis les faits saillants de ces rencontres. Ensuite, de manière plus transversale, nous rendrons compte des discussions que nous avons eues dans l'ensemble des chantiers au sujet de l'approche par profils. Nous poursuivrons en mettant en exergue d'autres enjeux qui ont émergé des discussions de groupe. Enfin, nous ferons état d'ébauches de recommandations dégagées à partir de ces chantiers, et conclurons en mettant en lumière les défis que nous avons rencontrés lors de cette collecte de données.

Chantier 0 – La formation du personnel

Pour le chantier touchant la formation du personnel intervenant auprès des PIPSPA (personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées), nous ne considérions pas nécessaire de former des groupes de travail afin de recueillir les informations pour formuler des recommandations quant aux contenus et modalités de formation envisagées. Nous avons plutôt retenu l'utilisation d'un questionnaire en ligne qui nous permettait de sonder davantage de personnes, et ce sur plusieurs aspects différents de la formation. Deux versions ont été préparées : une pour le personnel enseignant (voir annexe A.1) et une pour les conseillères pédagogiques (désormais CP, voir annexe A.2). Le questionnaire a été développé à partir d'un article de Young-Scholten *et al*. (2015), qui rendait compte d'un sondage mené chez des personnes enseignant auprès de PIPSPA. Dans cet article, les autrices, auteurs proposaient une liste de 61 énoncés au total liés à l'importance de développer des habiletés ou d'acquérir des connaissances dans leur travail auprès de PIPSPA (30 énoncés) et dans leur développement professionnel (31 énoncés). Nous avons traduit les énoncés et nous avons sélectionné ceux qui s'inscrivaient le mieux dans la poursuite de l'objectif de ce chantier, soit de documenter l'intérêt et les besoins des enseignantes et des CP en termes de formation. De plus, nous avons ajouté certains énoncés que nous avons rédigés à partir des informations récoltées dans le Volet A du projet, plus précisément dans les entrevues menées auprès des enseignantes et des CP. Ces énoncés concernaient surtout les thématiques et les sujets susceptibles d'être traités dans des formations (p. ex., portrait psychosocial, troubles/difficultés d'apprentissage, langues d'origine des élèves, enseignement des compétences langagières [PO, CO, PÉ, CÉ], organismes communautaires et services aux nouvelles arrivantes, nouveaux arrivants). Nous avons également ajouté des énoncés portant sur les préférences des enseignantes et des CP quant aux modalités des formations, à l'horaire des formations, au choix des formateurs et des formatrices, à l'accompagnement en continu et à l'implantation du PCG. Le questionnaire est donc construit selon la structure suivante :

La section 1 recueille les **informations générales** (Q101 et Q102) sur le contexte d'intervention des répondantes. Pour établir les critères de participation au questionnaire en ligne, nous avons tout d'abord vérifié que les répondantes intervenaient bien auprès des PIPSPA. Dans cette section, nous avons également inclus un énoncé sur l'appartenance ministérielle des répondantes.

Par la suite, la section 2 porte sur les **thèmes des formations** (Q201 à Q204). On y retrouve une liste de 16 thèmes qui touchent à la francisation des PIPSPA. Elle nous renseigne sur les thèmes de formation qui intéressent ou pas les enseignantes et les CP. Une question supplémentaire (Q203, CP) ne concerne que les conseillères pédagogiques en ciblant plus spécifiquement leurs besoins de formation pour l'accompagnement des enseignantes.

Pour sa part, la section 3 s'intéresse aux préférences des enseignantes et des CP en lien avec les **aspects pratiques et organisationnels des formations** (Q301 à Q305). Elle nous permet d'en savoir davantage sur les préférences des répondantes quant au choix des formatrices, formateurs, aux modalités et aux lieux des formations, au nombre d'heures par année à consacrer à la formation, au format des formations et aux structures d'accompagnement en continu.

Ensuite, la section 4 porte sur les **besoins de formation** (Q401) des enseignantes et des CP **en lien avec l'implantation du futur programme-cadre** gouvernemental de francisation pour les personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie (désormais PCG).

Enfin, la section 5 permet aux répondantes de formuler des **commentaires généraux** sur leurs besoins et leurs préférences relatives à la formation (Q501).

Le questionnaire a ensuite été présenté aux ministères, qui ont suggéré quelques ajustements mineurs que nous avons intégrés avant sa diffusion. Ainsi, en novembre 2020, les liens vers les deux versions du questionnaire en ligne (une

version pour le personnel enseignant et une version pour les CP) ont été envoyés à un total de 82 personnes, selon les informations (adresses courriel des enseignantes et CP œuvrant auprès de ces élèves) fournies par les ministères. Le tableau ci-dessous montre la répartition de ces 82 personnes selon leur rôle (enseignantes ou conseillères pédagogiques) et le réseau dans lequel elles œuvrent (MIFI ou MEQ).

Tableau 1. Répartition des invitations à répondre au questionnaire sur la formation

	MIFI	MEQ	**Total**
Enseignantes	33	34	**67**
CP	8	7	**15**
Total	**41**	**41**	**82**

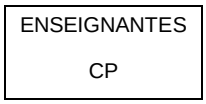
En plus de l'invitation initiale à répondre au questionnaire en ligne, plusieurs relances ont eu lieu à l'hiver et au printemps 2021, de sorte qu'au moment où nous avons fermé le questionnaire au début du mois d'avril 2021, 30 réponses complètes avaient été récoltées chez les enseignantes et 14 réponses complètes avaient été récoltées chez les CP, pour un total, donc, de 44 participantes.

Dans la partie suivante, nous présentons les résultats détaillés des réponses au questionnaire.

Résultats du questionnaire en ligne sur la formation du personnel – enseignantes et CP

Lorsque les données le permettaient, nous avons regroupé les réponses des enseignantes et des CP dans le même tableau. Le chiffre indiqué en haut est lié aux enseignantes alors que celui du bas se rapporte aux CP (voir Figure 1).

Figure 1. Disposition des données liées au type d'intervenantes



Section 1 – Informations générales

En premier lieu, nous avons demandé aux personnes qui ont reçu les liens des questionnaires (enseignantes et CP, du MIFI et du MÉQ) si elles intervenaient dans les cours de français pour les personnes immigrantes peu alphabétisées (FIPA) ou en alphafrancisation (Q101). Au total, 44 personnes ont répondu « oui » à cette question. Rappelons que 30 de ces personnes ont indiqué être enseignantes alors que 14 ont mentionné être CP.

Afin d'en savoir plus sur leur contexte d'intervention, nous avons demandé aux participantes si elles œuvraient dans le réseau du MIFI (cours FIPA) ou dans un centre relavant d'un centre de services scolaire (cours d'alphafrancisation) (voir Tableau 2).

Tableau 2. Contexte d'intervention

Q102 *Dans quel(s) type(s) d'établissement œuvrez-vous auprès des personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie?*

Établissement	Fréquence
Dans un établissement partenaire du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (cours FIPA)	E 21 CP 8
Dans un établissement relevant d'un centre de service scolaire (cours d'alphafrancisation)	E 9 CP 6
Autre	E 0 CP 0

En ce qui concerne les 30 enseignantes, plus des deux tiers d'entre elles ont indiqué qu'elles œuvraient auprès des personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie dans un établissement partenaire du MIFI (n= 21, 70 %). Par ailleurs, moins du tiers des enseignantes ont mentionné œuvrer plutôt dans un établissement relevant d'un centre de services scolaire (n=9, 30%). Chez les 14 CP, ce sont 57% (n=8) des répondantes qui ont indiqué relever du MIFI et 43% (n=6) qui ont indiqué relever d'un centre de service scolaires.

Section 2 – Thèmes des formations

La section 2 porte sur les thèmes que les enseignantes et les CP aimeraient aborder dans le cadre de séances de formation. Elle a pour but de mieux comprendre quels sont leurs besoins de formation et quels thèmes les intéressent le plus. Cette section débute avec la question Q201, qui comprend une liste de thèmes susceptibles d'intéresser les participantes. Ces dernières devaient indiquer leur niveau d'intérêt sur une échelle de Likert : *Je suis très intéressé·e et avide d'en apprendre plus/Je suis intéressé·e à en apprendre plus/Je suis peu intéressé·e à en apprendre plus/Je ne suis pas intéressé·e à en apprendre plus/Ne sait pas* ou *Ne s'applique pas*. Les réponses des participantes sont présentées dans le Tableau 3.

Tableau 3. Thèmes des formations

Q201 *Veuillez, s'il vous plait, indiquer votre niveau d'intérêt à en apprendre plus sur chacun des items de la liste.*

En lien avec les élèves FIPA/d'alphafrancisation…	Je suis très intéressé·e et avide d'en apprendre plus	Je suis intéressé·e à en apprendre plus	Je suis peu intéressé·e à en apprendre plus	Je ne suis pas intéressé·e à en apprendre plus	Ne sait pas/Ne s'applique pas
Portrait psychosocial P. ex. : manière dont les conditions physiques, psychologiques et sociales affectent l'apprentissage	E 16 CP 5	E 11 CP 6			
Troubles/difficultés d'apprentissage P. ex. : principales difficultés rencontrées par les élèves FIPA/d'alphafrancisation et pistes d'intervention possibles	E 21 CP 10	E 8		E 0 CP 0	
Langues d'origine P. ex. : rôle des langues d'origine des élèves FIPA/d'alphafrancisation dans l'apprentissage du français, exemples d'activités à mettre en place pour favoriser la prise en compte du bagage linguistique des élèves	E 17 CP 7	E 10 CP 7	CP 0	CP 0	E 0 CP 0
Approches d'enseignement/apprentissage P. ex. : approche actionnelle, apprentissage par projets	E 12 CP 5	E 13 CP 6			E 0 CP 0
Alphabétisation, premiers apprentissages en littératie P. ex. : pistes d'intervention ciblées pour les personnes peu scolarisées et différence par rapport aux personnes scolarisées	E 22 CP 12	E 8	E 0	E 0 CP 0	E 0 CP 0
Enseignement de la production orale P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la production orale	E 20 CP 8	E 9 CP 6	CP 0	CP 0	E 0 CP 0

Enseignement de la production écrite P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la production écrite	E 19 CP 5	E 8 CP 7	[redacted]	[redacted]	E 0 CP 0
Enseignement de la compréhension orale P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la compréhension orale	E 21 CP 9	E 9 CP 5	E 0 CP 0	E 0 CP 0	E 0 CP 0
Enseignement de la compréhension écrite P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la compréhension écrite	E 18 CP 5	E 10 CP 8	[redacted]	[redacted]	E 0 CP 0
Enseignement/apprentissage de la grammaire P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la grammaire	E 16 [redacted]	E 10 CP 7	[redacted]	[redacted]	E 0 CP 0
Enseignement/apprentissage du vocabulaire P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement du vocabulaire	E 17 CP 8	E 9 CP 5	[redacted]	[redacted]	E 0 CP 0
Ressources externes P. ex. : principaux organismes communautaires dans ma région, services aux nouveaux arrivants, ressources disponibles, etc.	E 8 [redacted]	E 12 CP 7	E 9 [redacted]	E 0 [redacted]	E 0 CP 0
Développement et adaptation de matériel didactique P. ex. : lignes directrices pour le choix, l'adaptation et le développement de matériel pour les élèves FIPA/d'alphafrancisation	E 17 CP 6	E 9 CP 7	[redacted]	[redacted]	E 0 CP 0
Évaluation des apprentissages P. ex. : façons de suivre et de témoigner de la progression des élèves	E 14 CP 10	E 12 [redacted]	[redacted]	CP 0	E 0 CP 0
Principes andragogiques P. ex. : en quoi l'enseignement/apprentissage des adultes diffère de l'enseignement/apprentissage des enfants et des adolescents	E 12 [redacted]	E 14 [redacted]	CP 6	CP 0	CP 0
Utilisation du numérique P. ex. : façons dont les élèves l'utilisent et façons de l'utiliser pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage	E 16 CP 7	E 9 [redacted]	[redacted]	E 0 CP 0	CP 0

Concernant le **portrait psychosocial** de la clientèle FIPA/d'alphafrancisation, un peu plus de la moitié des enseignantes (n=16, 53%) ont indiqué être très intéressées et avides d'en apprendre plus et 37% (n=11) ont dit être intéressées à en apprendre plus. Toutefois, [redacted] des enseignantes ont indiqué être peu intéressées [redacted] ou pas intéressées [redacted] à en apprendre plus sur ce thème. Du côté des CP, 43% (n=6) ont déclaré être intéressées à en apprendre plus sur le portrait psychosocial de la clientèle FIPA/d'alphafrancisation, et 36% (n=5) ont dit être très intéressées et avides d'en apprendre plus. [redacted]

[redacted] peu intéressée à en apprendre plus, [redacted] ne pas être intéressée à en apprendre plus [redacted] n'a pas répondu à cette question.

Les **troubles/difficultés d'apprentissage** semblent pour leur part intéresser un grand nombre d'enseignantes, avec 70% de celles-ci (n=21) qui ont indiqué être très intéressées et avides d'en apprendre plus à ce sujet. [redacted] e peu intéressé à en apprendre plus sur les troubles/difficultés d'apprentissage. Pour les CP, près des trois quarts (n=10, 71%) ont dit être très intéressées et avides d'en apprendre plus sur le sujet. Les autres CP ont dit être intéressées à en apprendre plus [redacted] ou n'ont pas répondu à cette question [redacted]

Plus de la moitié des enseignantes (n=17, 57%) se sont dit très intéressées et avides d'en apprendre plus sur les **langues d'origine** des élèves, alors que 10 enseignantes (33%) ont mentionné être intéressées à en apprendre plus sur ce sujet. [redacted] peu intéressée à en apprendre plus alors [redacted] se sont dit pas intéressées à en apprendre plus sur les langues d'origine. Chez les CP, la moitié des répondantes (n=7, 50%) ont indiqué être très intéressées et avides d'en apprendre plus sur les langues d'origine des élèves, et l'autre moitié (n=7, 50%) ont dit être intéressées à en apprendre plus.

À la demande des ministères partenaires de la recherche, un item sur les **approches d'enseignement/apprentissage** a été ajouté au questionnaire. Pour ce thème de formation, 43% (n=13) des enseignantes se sont montrées intéressées à en apprendre plus et 40% (n=12) ont dit être très intéressées et avides d'en apprendre plus. En contrepartie, [redacted] des enseignantes ont dit être peu intéressées à en apprendre plus et [redacted] ont mentionné ne pas être intéressées à en apprendre plus au sujet des approches d'enseignement/apprentissage. Du côté des CP, la plupart (n=6, 43%) ont indiqué

être intéressées à en apprendre plus, 36% (n=5) ont dit être très intéressées et avides d'en apprendre plus sur les approches d'enseignement/apprentissage, [redacted] ont dit être peu intéressées à en apprendre plus et [redacted] ont indiqué ne pas être intéressées à en apprendre plus.

L'**alphabétisation** et les **premiers apprentissages en littératie** apparaissent comme étant des thèmes qui suscitent un grand intérêt chez l'ensemble des répondantes: en effet, les enseignantes ont soit mentionné être très intéressées et avides d'en apprendre plus (n=22, 73%) ou être intéressées à en apprendre plus (27%, n=8) à ce sujet. Nous remarquons la même chose chez les CP qui sont très intéressées et avides d'en apprendre plus (n=12, 86%) ou encore intéressées à en apprendre plus [redacted] sur l'alphabétisation et les premiers apprentissages en littératie.

L'enseignement de l'**oral** (production et compréhension) ressort également comme étant un thème d'intérêt pour les enseignantes et les CP ayant répondu au questionnaire : 66% (n=20) des enseignantes et 57% (n=8) des CP ont indiqué être très intéressées et avides d'en apprendre plus sur l'enseignement de la **production orale**, et 30% (n=9) des enseignantes et 43% des CP (n=6) ont dit être intéressées à en apprendre plus. [redacted] peu intéressée à en apprendre sur ce thème. Pour la **compréhension orale**, l'intérêt se manifeste encore davantage, avec 70% (n=21) des enseignantes et 64% (n=9) des CP qui ont indiqué être très intéressées et avides d'en apprendre plus et 30% (n=9) des enseignantes et 36% (n=5) des CP qui ont dit être intéressées à en apprendre plus.

Du côté de l'enseignement de l'**écrit**, le portrait diffère quelque peu : 63% des enseignantes (n=19) ont dit être très intéressées et avides d'en apprendre plus sur l'enseignement de la **production écrite**, 27% (n=8) ont dit être intéressées à en apprendre plus sur le même sujet, et [redacted] ont dit être peu intéressées à en apprendre plus sur ce thème. Chez les CP, c'est la moitié des participantes (n=7,

50%) qui se disent intéressées à en apprendre plus sur la production écrite, alors que 36% (n=5) se montrent très intéressées et avides d'en apprendre plus et que les autres disent plutôt être peu intéressées [redacted] ou ne pas être intéressées [redacted] à en apprendre plus. Du côté de la **compréhension écrite**, 60% (n=18) des enseignantes ont indiqué être très intéressées et avides d'en apprendre plus, 33% (n=10) ont indiqué être intéressées à en apprendre plus, et [redacted] ont dit être peu intéressées à en apprendre plus. Les CP se sont principalement montrées intéressées à en apprendre plus (n=8, 57%) ou très intéressées et avides d'en apprendre plus (n=5, 36%) sur l'enseignement de la compréhension écrite. [redacted] ne pas être intéressée à en apprendre plus à ce sujet.

Le thème de l'**enseignement de la grammaire** a entrainé les réponses suivantes : un peu plus de la moitié des enseignantes (n=16, 53%) [redacted] ont mentionné être très intéressées et avides d'en apprendre plus, le tiers des enseignantes (n=10, 33%) et la moitié des CP (n=7, 50%) ont dit être intéressées à en apprendre plus, [redacted] des enseignantes et [redacted] des CP ont indiqué être peu intéressées à en apprendre plus et [redacted] ont dit ne pas être intéressées à en apprendre plus.

L'**enseignement du vocabulaire** constitue un thème d'intérêt pour les répondantes dans les proportions suivantes : 57% (n=17) des enseignantes et 57% (n=8) des CP ont indiqué être très intéressés *et* avides d'en apprendre plus, 30% (n=9) des enseignantes et 36% (n=5) des CP ont indiqué être intéressées à en apprendre plus, [redacted] des enseignantes et [redacted] ont indiqué plutôt être peu intéressées à en apprendre plus, et [redacted] des enseignantes ont dit ne pas être intéressées à en apprendre plus.

Le thème des **ressources externes** a intéressé les participantes de la manière suivante : 40% (n=12) des enseignantes et 50% (n=7) des CP ont dit être intéressées à en apprendre plus, 30% (n=9) et [redacted] des CP ont dit être peu

intéressées à en apprendre plus, 27% (n=8) des enseignantes et [redacted] dit être très intéressées et avides d'en apprendre plus, et finalement [redacted] dit ne pas être intéressée à en apprendre plus.

Concernant le **développement et** l'**adaptation de matériel didactique**, les répondantes se sont montrés plutôt intéressées, avec plus de la moitié (57%, n=17) des enseignantes et 43% (n=6) des CP qui ont indiqué être très intéressées et avides d'en apprendre plus, près du tiers (n=9, 30%) des enseignantes et la moitié des CP (n=7, 50%) qui ont indiqué être intéressées à en apprendre plus, [redacted] des enseignantes qui ont indiqué être peu intéressées à en apprendre plus et [redacted] indiqué ne pas être intéressée à en apprendre plus.

L'**évaluation des apprentissages** a quant à elle entrainé les réponses suivantes : 47% (n=14) des enseignantes et 71% (n=10) des CP se sont dit très intéressées et avides d'en apprendre plus, 40% (n=12) des enseignantes et [redacted] des CP se sont dit intéressées à en apprendre plus et 13% (n=14) des enseignantes se sont dit peu intéressées à en apprendre plus.

Les enseignantes se sont montrées relativement intéressées par le thème des **principes andragogiques**. En effet, 40% (n=12) ont indiqué être très intéressées et avides d'en apprendre plus, 47% (n=14) ont plutôt mentionné être intéressées à en apprendre plus, [redacted] dit être peu intéressées à en apprendre plus, [redacted] dit ne pas être intéressée à en apprendre plus et [redacted] ne savait *pas* ou que le thème ne s'appliquait pas à sa situation. Du côté des CP, la plus grande partie (n=6, 43%) s'est montrée peu intéressée à en apprendre plus sur les principes andragogiques alors qu'un nombre [redacted] dit très intéressées et avide d'en apprendre plus ou *intéressées à en apprendre plus*.

Enfin, au moins la moitié des enseignantes (n=16, 53%) et des CP (n=7, 50%) ont dit être très intéressées et avides d'en apprendre plus sur l'**utilisation du numérique**. Près du tiers des répondantes (n=9, ou 30% pour les enseignantes

et [redacted]) ont dit être intéressées à en apprendre plus sur ce thème, [redacted] des enseignantes et [redacted] des CP ont dit être peu intéressées à en apprendre plus et [redacted] des enseignantes ont dit qu'elles ne savaient pas ou que le thème ne s'appliquait *pas* à leur situation.

À la lumière de l'ensemble de ces informations, les deux tableaux suivants mettent en relief les thèmes qui semblent le plus intéresser les enseignantes (Tableau 4) et les CP (Tableau 5). En effet, nous y présentons les thèmes qui ont obtenu les plus hautes fréquences liées à la réponse Je suis très intéressé·e et avide d'en apprendre plus.

Tableau 4. Thèmes qui montrent le plus haut taux d'intérêt chez les enseignant·e·s

Je suis très intéressé·e et avide d'en apprendre plus

Thème	Fréquence absolue	Fréquence relative
Alphabétisation, premiers apprentissages en littératie P. ex. : principales difficultés rencontrées par les élèves FIPA/d'alphafrancisation et pistes d'intervention possibles	22	73%
Troubles/difficultés d'apprentissage P. ex. : principales difficultés rencontrées par les élèves FIPA/d'alphafrancisation et pistes d'intervention possibles	21	70%
Enseignement de la compréhension orale P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la compréhension orale	21	70%
Enseignement de la production orale P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la production orale	20	67%

Tableau 5. Thèmes qui montrent le plus haut taux d'intérêt chez les CP

Je suis très intéressé·e et avide d'en apprendre plus

Thème	Fréquence absolue	Fréquence relative
Alphabétisation, premiers apprentissages en littératie P. ex. : principales difficultés rencontrées par les élèves FIPA/d'alphafrancisation et pistes d'intervention possibles	12	86%
Troubles/difficultés d'apprentissage P. ex. : principales difficultés rencontrées par les élèves FIPA/d'alphafrancisation et pistes d'intervention possibles	10	71%
Évaluation des apprentissages P. ex. : façons de suivre et de témoigner de la progression des élèves	10	71%

Inversement, certains thèmes ont entrainé une plus haute fréquence de la réponse *Je ne suis pas intéressé·e à en apprendre plus*. Ces fréquences sont toutefois très basses; il convient alors de les considérer en combinaison avec les fréquences liées à la réponse *Je suis peu intéressé·e à en apprendre plus* (voir le Tableau 6 pour les réponses des enseignantes et le Tableau 7 pour les réponses des CP).

Tableau 6. Thèmes qui montrent le plus faible taux d'intérêt chez les enseignant·e·s

Je suis peu ou pas intéressé·e à apprendre plus

Thème	Fréquence absolue	Fréquence relative
Ressources externes P. ex. : principaux organismes communautaires dans ma région, services aux nouveaux arrivants, ressources disponibles, etc.	9	30%
Approches d'enseignement/apprentissage P. ex. : approche actionnelle, apprentissage par projets	5	17%
Enseignement/apprentissage de la grammaire P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la grammaire	[redacted]	[redacted]
Enseignement/apprentissage du vocabulaire P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement du vocabulaire	[redacted]	[redacted]
Évaluation des apprentissages P. ex. : façons de suivre et de témoigner de la progression des élèves	[redacted]	[redacted]

Tableau 7. Thèmes qui montrent le plus faible taux d'intérêt chez les CP

Je suis peu ou pas intéressé·e à apprendre plus

Thème	Fréquence absolue	Fréquence relative
Principes andragogiques P. ex. : en quoi l'enseignement/apprentissage des adultes diffère de l'enseignement/apprentissage des enfants et des adolescents	6	43%
Ressources externes P. ex. : principaux organismes communautaires dans ma région, services aux nouveaux arrivants, ressources disponibles, etc.	5	36%
Enseignement/apprentissage de la grammaire P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la grammaire	[redacted]	[redacted]
Approches d'enseignement/apprentissage P. ex. : approche actionnelle, apprentissage par projets	[redacted]	[redacted]
Utilisation du numérique P. ex. : façons dont les élèves l'utilisent et façons de l'utiliser pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage	[redacted]	[redacted]

En plus des thèmes suggérés à la question Q201, nous avons demandé aux répondantes s'il y avait d'autres thèmes qu'elles aimeraient aborder en formation et si oui, lesquels (Q202). [redacted] « la phonétique » et [redacted] « comment enseigner les codes culturels et scolaires nécessaires au bon fonctionnement en classe et dans la société québécoise ». Les autres participantes n'ont pas ajouté d'autres thèmes possibles à explorer lors de formations.

Dans cette section sur les thèmes de formation qui intéressent les enseignantes et les CP, nous avons offert un espace pour indiquer des commentaires (Q203 et Q204 – CP). Nous avons créé six catégories avec les commentaires des enseignantes et des CP : la gestion de classe chez les adultes, le manque de formation, l'hétérogénéité des groupes, le manque d'expérience scolaire des élèves, l'encadrement des enseignantes, et les autres thèmes.

[redacted] un commentaire en lien avec le défi que pose la **gestion de classe** chez les adultes :

[redacted]

[redacted] le problème du **manque de formation** des enseignantes, comme en témoigne l'extrait suivant :

[redacted]

[redacted] ont également abordé le défi de l'**hétérogénéité des classes**, en précisant notamment qu'il faudrait éviter de jumeler les élèves FIPA et les élèves FIA, et que le personnel aurait besoin de soutien pour les groupes multiniveaux.

Le **manque d'expérience scolaire** des PIPSPA et le besoin de soutien à cet égard ont aussi été relevés [redacted] :

[redacted]

L'**encadrement des enseignantes** semble être au cœur des préoccupations des CP (voir ci-dessous) :

[redacted]

Pour finir, certains **autres** thèmes ont été mentionnés par les CP, soit la cohérence et la cohésion des contenus de formation et la capacité à concevoir et élaborer une planification pédagogique qui reflète les compétences des enseignants et enseignantes.

Finalement, une question s'adressait seulement aux CP, qui ont une double posture vis-à-vis la formation, c'est-à-dire qu'elles peuvent ressentir des besoins de formation sur des thèmes relatifs à la clientèle scolaire (comme à la Q201) mais aussi des besoins de formation en lien avec l'accompagnement des enseignantes. Nous avons donc posé la question ouverte suivante : *Q203CP – Quels sont vos principaux besoins de formation en lien avec l'accompagnement des enseignant·e·s dans le cadre de votre travail de CP? (p. ex. : leadership, animation et encadrement de groupes de travail, organisation et mise en place de formations, etc.)*. Nous avons regroupé les réponses recueillies selon les sept thèmes suivants : 1) formations sur l'organisation et la mise en place de formations pour les enseignantes; 2) formations sur l'animation et l'encadrement de groupes de travail; 3) formations sur le leadership; 4) formations sur le matériel didactique; 5) formations sur des thèmes didactiques ou pédagogiques particuliers; 6) formations sur l'encadrement des enseignantes; et 7) formations concernant d'autres aspects de leur tâche. Nous détaillons ces différents besoins de formation ci-dessous.

1) Organisation et mise en place de formations

Cinq répondantes sur le total de 14 CP (36%) ont indiqué qu'elles aimeraient aborder, dans des formations leur étant destinées, l'organisation et la mise en place de formations pour les enseignantes. [redacted] ce qui laisse croire que dans la structure actuelle, il n'est pas possible que les enseignantes soient dégagées pour suivre des formations.

2) Animation et encadrement de groupes de travail

[redacted] ont écrit qu'elles aimeraient participer à des formations sur l'animation et l'encadrement de groupes de travail. [redacted] précisé avoir de l'intérêt pour des formations sur « des groupes de discussions et d'échanges sur les pratiques gagnantes ».

3) Leadership

[redacted]ont mentionné avoir de l'intérêt pour des formations qui porteraient sur le leadership, sans ajouter plus de détails.

4) Matériel didactique

[redacted] ont inscrit qu'elles avaient de l'intérêt pour des formations portant sur le matériel didactique, plus précisément sur l'organisation et l'utilisation des ressources et sur l'adaptation ou la création de matériel spécifique aux élèves FIPA/d'alphafrancisation.

5) Thèmes didactiques ou pédagogiques particuliers

Certaines CP ont indiqué avoir de l'intérêt à suivre des formations qui porteraient sur des contenus particuliers à la francisation des élèves FIPA/d'alphafrancisation. Nous avons regroupé ces réponses selon cinq catégories : les compétences à l'écrit, les compétences à l'oral, les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, et la planification.

[redacted] ont mentionné les **compétences à l'écrit**, notamment l'entrée dans l'écrit et l'enseignement explicite du code écrit, l'enseignement de la grammaire et des manipulations grammaticales, la progression des apprentissages dans l'enseignement de la littératie, ou même encore la littérature pour les élèves FIPA/d'alphafrancisation.

[redacted] ont nommé des contenus liés aux **compétences à l'oral** qu'elles aimeraient aborder en formation, entre autres l'enseignement de la production

orale (PO) et la progression des apprentissages, la rétroaction à l'oral, et la phonétique.

[redacted] commentaire en lien avec l'enseignement des **stratégies d'apprentissage** en mentionnant qu'elle serait intéressée par une formation sur le sujet, sans donner plus de détails.

Nous avons également recueilli des commentaires en lien avec les **stratégies d'enseignement**. [redacted] ont formulé ces commentaires ont spécifié avoir de l'intérêt pour des formations qui porteraient sur la modélisation, l'enseignement en spirale, l'établissement de routines, l'équilibre entre la variété et la répétition d'activités, la différenciation pédagogique, et les stratégies pour l'enseignement de l'oral en limitant le recours à l'écrit.

Finalement, [redacted] ont parlé d'éléments relatifs à la **planification**, soit la planification d'activités alignées sur le programme et qui cible une compétence précise, et la planification des cours.

6) Encadrement des enseignantes

[redacted] ont fait des commentaires en lien avec les enseignantes et la manière dont elles devraient être encadrées, comme en témoigne l'extrait suivant.

> [redacted]

7) Autres aspects

[redacted] avoir de l'intérêt pour les formations qui porteraient sur la gestion des élèves multiniveaux dans la même classe.

Section 3 – Aspects pratiques et organisationnels des formations

Formateurs, formatrices

Le Tableau 8 présente les résultats concernant les préférences des enseignantes et des CP quant aux **formateurs et formatrices** potentielles. Pour cette question, les répondantes pouvaient sélectionner une ou plusieurs réponses.

Tableau 8. Préférences quant aux formateurs et aux formatrices

Q301 *Quelles sont vos préférences quant aux formateurs et formatrices?*

Formateurs, formatrices	Fréquence
Enseignants, enseignantes d'expérience	E 19 CP 6
Chercheuses, chercheurs universitaires	E 12 CP 6
Conseillers, conseillères pédagogiques (d'expérience)	E 8 CP 7
Pas de préférence	E 6 CP 5
Autre	E 6
Experts, expertes du MIFI ou du MÉQ	E 5

Concernant les préférences des enseignantes, nous remarquons que plus de la moitié des répondantes (n=19, 63%) ont indiqué préférer participer à des activités de formation animées par des enseignantes, enseignants d'expérience. Plus du tiers (n=12, 40%) a mentionné préférer que ce soit des chercheuses, chercheurs universitaires qui animent les formations, 27% (n=8) ont indiqué préférer des formations animées par des conseillères, conseillers pédagogiques, 20% (n=6) ont dit ne pas avoir de préférence ou préférer que les formations soient animées par d'autres personnes (voir ci-dessous). Enfin, 17% (n=5) des répondantes ont indiqué préférer que les formations soient animées par des experts, expertes du MIFI ou du MÉQ.

Les six enseignantes (20%) qui ont indiqué préférer d'autres personnes que celles proposées dans les choix de réponses pour animer les formations ont notamment émis le souhait que ce soit des anciennes, anciens étudiants immigrants qui animent les formations. Les autres réponses recueillies sont les suivantes : quelqu'un de terrain, quelqu'un qui présente les aspects pratiques et non les théories, une ou un psychologue en andragogie et des spécialistes de contenu ou des conférencières, conférenciers.

Du côté des CP, la moitié des répondantes (n=7, 50%) ont indiqué préférer que les activités de formation soient animées par des CP d'expérience. Plusieurs ont mentionné avoir une préférence pour des enseignant·e·s d'expérience (n=6, 43%) ou pour des chercheuses, chercheurs universitaires (n=6, 43%) alors que 36% (n=5) ont dit ne pas avoir de préférence. Enfin, [redacted] indiqué préférer que les formatrices, formateurs soient des expertes, experts du MIFI ou du MÉQ.

[redacted] indiqué préférer que les formations soient dispensées par d'autres personnes, en spécifiant « des experts du contenu selon les thèmes proposés ».

Modalités et lieux

Les enseignantes ont également été amenées à se prononcer sur leurs préférences quant aux **modalités** et aux **lieux** des formations. Les résultats obtenus sont présentés dans le Tableau 9. Pour cette question, les répondantes pouvaient sélectionner une ou plusieurs réponses.

Tableau 9. Préférences quant aux modalités et aux lieux des formations

Q302 *Quelles sont vos préférences quant aux modalités et aux lieux des formations?*

Modalités et lieux	Fréquence
En présentiel dans votre région/votre centre	E 20 CP 8
En ligne en mode synchrone (en direct)	E 14 CP 8
En présentiel avec d'autres intervenant·e·s de différent·e·s régions/centres	E 11 CP 5
Pas de préférence	E 5 [redacted]
En ligne en mode asynchrone (en différé)	[redacted]
Autre	[redacted] CP 0

Nous remarquons que les deux tiers (n=20, 67%) ont indiqué préférer des formations en présentiel dans leur région ou dans leur centre. Un peu moins de la moitié (n=14, 46%) ont indiqué préférer des formations en ligne en mode synchrone (en direct) et un peu plus du tiers (n=11, 37%) ont mentionné préférer des formations en présentiel avec d'autres intervenantes, intervenants de différentes régions ou différents centres. Finalement, 17% (n=5) des enseignantes ont dit ne pas avoir de préférence, [redacted] a indiqué préférer des formations en ligne en mode asynchrone (en différé).

Du côté des CP, les réponses obtenues sont semblables : plus de la moitié (n=8, 57%) ont mentionné préférer des formations en présentiel dans leur région/leur centre, la même proportion (n=8, 57%) a dit préférer des formations en ligne en mode synchrone (en direct) et plus du tiers (n=5, 36%) ont indiqué préférer des formations en présentiel avec d'autres intervenantes, intervenants de différentes régions ou différents centres. Finalement, [redacted] des CP ont dit ne pas avoir de préférence quant aux modalités et aux lieux de formation, [redacted] préférer des formations en ligne en mode asynchrone (en différé).

Heures

Le Tableau 10 présente les résultats concernant le nombre d'heures par **année** que les participantes souhaitaient pouvoir accorder à la formation. Pour cette question, les répondantes pouvaient sélectionner une ou plusieurs réponses.

Tableau 10. Nombre d'heures par année souhaitées pour la formation

Q303 *Combien d'heures par année souhaiteriez-vous pouvoir consacrer à la formation?*

Nombre d'heures par année	Fréquence
5 à 10 heures	E 15
Plus de 10 heures	E 11 CP 8
Je ne sais pas/Ne s'applique pas	E 5
Moins de 5 heures	

À cet effet, les enseignantes ont pour la plupart (n=15, 50%) répondu qu'elles aimeraient pouvoir consacrer de 5 à 10 heures par année pour la formation. Un peu plus du tiers (n=11, 37%) a toutefois indiqué souhaiter pouvoir consacrer plus de 10 heures par année à la formation. Quelque 17% (n=5) ont pour leur part mentionné qu'elles ne savaient pas ou que la question ne s'appliquait pas. [redacted] ont plutôt dit souhaiter consacrer moins de 5 heures par année à la formation.

Pour leur part, les CP ont surtout indiqué souhaiter pouvoir accorder plus de 10 heures par année à la formation (n=8, 57%). Plus du quart [redacted] a toutefois dit ne pas savoir ou que la question ne s'appliquait pas à leur situation. [redacted] ont dit qu'elles souhaitaient pouvoir consacrer entre 5 et 10 heures par année à la formation, [redacted] indiqué qu'elle souhaitait consacrer moins de 5 heures par année à la formation.

Format

Le tableau ci-dessous concerne les résultats obtenus en lien avec les préférences des participantes quant au format des formations. Pour cette question, les répondantes pouvaient sélectionner une ou plusieurs réponses.

Tableau 11. Préférences quant aux formats des formations

Q304 *Quelles sont vos préférences quant au format des formations?*

Format	Fréquence
Courtes formations ciblées P. ex. : lors de journées pédagogiques, après les cours, capsules de formation en ligne	E 18 CP 9
Formations étendues sur plusieurs semaines Davantage que des petites formations de quelques heures	E 7 [redacted]
Pas de préférence	E 6 [redacted]
Autre	[redacted] CP 0

Ainsi, concernant le **format** des formations, la majorité des enseignantes (n=18, 60%) ont répondu avoir une préférence pour de courtes formations ciblées (p. ex. : lors de journées pédagogiques, après les cours, capsules de formation en ligne). Près du quart d'entre elles (n=7, 23%) ont indiqué préférer des formations étendues sur plusieurs semaines (davantage que des petites formations de quelques heures), et 20% (n=6) ont dit ne pas avoir de préférence. [redacted] ont indiqué 'Autre'; [redacted] ont précisé « en plusieurs demies journées pédagogiques » et « courtes formations lors des journées pédagogiques ».

Quant aux CP, la majorité (n=9, 64%) a également répondu préférer de courtes formations ciblées. Un nombre [redacted] indiqué préférer des formations étendues sur plusieurs semaines [redacted] ou ne pas avoir de préférence [redacted]

Accompagnement en continu

Les résultats concernant les préférences des répondantes quant aux structures d'accompagnement en continu sont présentés dans le tableau ci-dessous. Pour cette question, les répondantes pouvaient sélectionner une ou plusieurs réponses.

Tableau 12. Préférences quant aux structures d'accompagnement en continu

Q305 *Souhaiteriez-vous que soient mises en place certaines des structures d'accompagnement en continu suivantes?*

Structures d'accompagnement en continu	Fréquence
Organisation de rencontres de partage entre enseignant·e·s du même centre ou avec différents centres	E 16 CP 11
Mentorat	E 15 CP 7
Création d'un espace virtuel d'échange et de partage de matériels et de pratiques	E 12 CP 8
Je ne suis pas intéressé·e par l'accompagnement en continu	[redacted]
Pas de préférence	[redacted]
Autre	E 0 [redacted]

Sur le plan de l'**accompagnement en continu**, les enseignantes ont particulièrement manifesté de l'intérêt envers les structures d'accompagnement suivantes : organisation de rencontres de partage entre enseignant·e·s du même centre ou avec différents centres (n=16, 53%), mentorat (n=15, 50%) et création d'un espace virtuel d'échange et de partage de matériels et de pratiques (n=12, 40%). Dans une moindre mesure, certaines ont dit ne pas être intéressées par l'accompagnement en continu [redacted] alors que d'autres ont dit ne pas avoir de préférence [redacted]

Du côté des CP, plus des trois quarts (n=11, 79%) ont indiqué qu'elles souhaitaient que soient mises en place des rencontres de partages en enseignantes, enseignants du même centre ou avec différents centres. Plus de la moitié (n=8, 57%) ont émis le souhait que soit mis en place l'accompagnement d'un espace virtuel d'échange et de partage de matériels et de pratiques et la moitié (n=7, 50%)

ont mentionné qu'elles souhaitaient que du mentorat soit mis en place. [redacted] dit ne pas être intéressée par l'accompagnement en continu et [redacted] indiqué « Autre » et précisé [redacted] voir la mise en place de « rencontres profs-CP du même lieu d'enseignement afin de développer la confiance et faciliter les échanges ».

Section 4 – Implantation du PCG

Besoins en lien avec le PCG

Les enseignantes de cours FIPA ou de cours d'alphafrancisation ont également été sondées sur leurs besoins de formation relativement à l'**implantation du futur PCG.** Le Tableau 13 rapporte leurs réponses.

Tableau 13. Besoins relatifs à l'implantation du nouveau PCG

Q401 *Quels seraient vos besoins relativement à l'implantation du nouveau PCG?*

Besoins en lien avec le PCG	Fréquence
Présentation de matériel didactique arrimé au PCG	E 25 CP 14
Formation sur l'utilisation du PCG dans la planification et l'enseignement	E 23 CP 13
Présentation du PCG et des documents complémentaires	E 21 CP 13
Accompagnement en continu dans l'utilisation du PCG	E 13 CP 10
Aucun	[redacted] CP 0
Autre	[redacted] CP 0

Plus des trois quarts (n=25, 83%) des enseignantes ont indiqué qu'elles auraient besoin de présentations sur les matériels didactiques arrimés au PCG. Un nombre presqu'égal (n=23, 77%) a indiqué avoir besoin de formations sur l'utilisation du PCG dans la planification et l'enseignement. Bon nombre d'enseignantes (n=21, 70%) ont également indiqué avoir besoin de présentations sur le PCG et sur les

documents complémentaires. Quelques 43% des enseignantes (n=13) ont mentionné avoir besoin d'accompagnement en continu dans l'utilisation du PCG, alors que [redacted] ont dit n'avoir besoin d'aucun accompagnement ou encore avoir besoin d'un autre type d'accompagnement que ceux présentés dans les choix de réponse, à savoir « Évaluer selon le PCG »[redacted]

Pour les CP, le principal besoin de formation en lien avec l'implantation du nouveau PCG est également la présentation de matériel didactique arrimé au PCG. Cet item fait effectivement l'unanimité (n=14, 100%) chez les répondantes. La quasi-totalité des CP a également indiqué avoir besoin de formation sur l'utilisation du PCG dans la planification et l'enseignement (n=13, 93%) et d'une présentation du PCG et des documents complémentaires (n=13, 93%). Finalement, près des trois quarts (n=10, 71%) des CP ont dit avoir besoin d'accompagnement en continu dans l'utilisation du PCG. Personne, parmi les CP, n'a dit avoir aucun besoin ou avoir des besoins autres relativement à l'implantation du nouveau PCG. À noter que pour cette question, les répondantes pouvaient sélectionner une ou plusieurs réponses.

Section 5 – Commentaires généraux

Nous avons recueilli, chez les enseignantes comme chez les conseillères pédagogiques, des commentaires généraux en lien avec la formation du personnel intervenant auprès des PIPSPA. Nous présentons ces commentaires en deux sections distinctes, selon le type d'intervenantes (enseignantes et CP).

Enseignantes

Chez les enseignantes, 19 personnes sur 30 (63%) ont laissé des commentaires généraux. Il semble que les enseignantes aient su profiter de l'espace qui leur était alloué pour émettre des commentaires, puisque certains commentaires comprennent jusqu'à 350 mots. Nous en résumons les principaux éléments dans ce qui suit.

Plusieurs commentaires concernent les **aspects organisationnels** des formations (6 personnes, 32% des personnes ayant laissé des commentaires). Le fait que certaines formations soient obligatoires et que le délai d'avis soit très court apparait comme un irritant chez certaines enseignantes, qui mentionnent avoir déjà un horaire bien chargé. Le commentaire suivant met justement en exergue l'irritation causée par le fait que des formations soient imposées aux enseignantes sans préavis, en plus de souligner l'importance pour les enseignantes de pouvoir choisir les thèmes des formations.

[redacted]

Plusieurs enseignantes ont d'ailleurs suggéré que les formations, surtout lorsqu'elles sont obligatoires, soient prévues à l'horaire, intégrées dans le calendrier de la session et qu'elles soient reconnues en tâches complémentaires pour que les enseignantes n'aient pas à y assister sur leur temps personnel. Certaines ont également dit que le grand nombre de formations sous forme de capsules informatiques les avait épuisées et qu'elles se sentaient surchargées. Enfin, un commentaire précisait que les formations qui durent toute la journée étaient trop longues et qu'il était préférable de proposer des demi-journées pédagogiques. Par ailleurs, [redacted] les formations longues qui s'étalaient sur plusieurs semaines plutôt que de petites séances de formation d'une journée.

Certaines répondantes se sont également prononcées sur le choix des **formatrices, formateurs**. Tous leurs commentaires allaient dans le même sens : les personnes qui dispensent les formations devraient être en mesure de bien connaitre le milieu, la réalité, et les élèves et leurs besoins.

[redacted]

Sur le plan des **contenus des formations**, les répondantes (n=7, 37%) ont beaucoup insisté sur le fait que les formations devaient être ciblées et spécifiques aux intervenantes, intervenants des cours FIPA/d'alphafrancisation (par opposition à des formations qui s'adresse à tout le personnel œuvrant en francisation).

[redacted]
presque) étaient focalisées sur les FIA et donc peu adaptables aux FIPA.

En continuité avec les contenus des formations, [redacted] le manque de formation initiale et [redacted] regretter ne pas avoir eu de cours sur cette clientèle lors de sa formation universitaire.

[redacted] ont formulé des commentaires en lien avec l'écart entre **la théorie et de la pratique** dans les formations. Elles ont toutes dit préférer des formations axées sur la pratique plutôt que sur la théorie.

[redacted]

[redacted] ont pour leur part mentionné le fait qu'elles seraient intéressées par des formations qui portent précisément sur les **premiers apprentissages en lecture-écriture** et les stratégies et bonnes pratiques liées au développement de la littératie des élèves.

[redacted]

[redacted] précisé qu'en plus du manque de formation sur les premiers apprentissages en lecture-écriture, les formations sur les stratégies d'apprentissage et leur acquisition manquaient.

[redacted] mentionné avoir besoin de formation et d'activités pédagogiques en lien avec le **numérique** pour l'enseignement aux élèves FIPA/d'alphafrancisation, [redacted] indiqué souhaiter être mieux outillée pour faire **progresser les élèves** et [redacted] ont mentionné le souhait de participer à des formations qui permettent le **partage et les rencontres**. En effet, [redacted] qu'étant donné que le manque de programme limite sérieusement les enseignantes dans leur enseignement, ces dernières pourraient profiter d'une formation dont un des objectifs serait le partage de pratiques gagnantes. [redacted] les formations devraient être offertes à l'ensemble des actrices, acteurs de la francisation (incluant la francisation régulière) pour mieux faire connaitre les cours FIPA/d'alphafrancisation.

Finalement, [redacted] formulé des **besoins qui ne sont pas en lien avec la formation**. [redacted] avoir besoin de matériel adapté pour la clientèle

FIPA/d'alphafrancisation, notamment une banque de matériel clé en main ainsi que des évaluations adaptées.

Conseillères pédagogiques

Chez les CP, 10 personnes sur 14 (71%) ont laissé des commentaires généraux. Nous en résumons les principaux éléments dans ce qui suit.

[redacted] sur les 10 qui ont laissé des commentaires [redacted] ont parlé de l'importance de former les enseignantes aux **particularités de la clientèle** FIPA/d'alphafrancisation. Elles ont notamment mentionné l'hétérogénéité des groupes, les classes multiniveaux et les pratiques gagnantes pour le développement des stratégies d'apprentissage :

[redacted]

[redacted] ont parlé d'accompagnement ou de **formation en continu**. [redacted] ont formulé des commentaires qui appuient les enseignantes dans leur désir de participer à des formations pratiques qui comprennent des applications concrètes pour la salle de classe. [redacted] souligné l'importance, [redacted] des échanges entre professionnelles dans le cadre de la formation continue :

[redacted]

[redacted] formulé des commentaires en lien avec **la relation entre les enseignantes et les CP**, faisant écho à certains commentaires présentés dans les sections précédentes (voir questions 203 – CP et 204 – CP) :

[redacted]

Chantier 1 à 7 – Informations générales

Les chantiers 1 à 7 devaient, lors de la planification du projet en 2018, avoir lieu sous forme de recherche-action, c'est-à-dire de façon à faire des allers-retours entre les discussions avec les actrices du milieu et la mise en application, dans ces milieux, des pistes ayant été discutées. Nous prévoyions aussi nous déplacer dans les milieux pour aller à la rencontre de ces actrices et peut-être même pouvoir participer à des activités dans les classes.

Cependant, en raison de la pandémie, la planification de ce volet de la recherche a dû être modifiée et toutes les activités ont basculé en ligne et à distance, avec des participantes qui elles-mêmes se trouvaient parfois à enseigner/travailler à distance. Nous avons donc réajusté notre protocole de recherche et avons opté pour la mise en place de groupes de discussion et la proposition de « missions » aux participantes; ces missions visaient parfois la mise à l'essai d'éléments qui avaient été discutés durant la rencontre de travail ou, plus souvent, de réflexions à avoir dans le but de partager avec le reste du groupe lors de la rencontre suivante.

La préparation de ces chantiers s'est organisée autour des données issues de nos travaux précédents, soit la revue de littérature et les entrevues menées auprès du personnel impliqué dans la francisation des PIPSPA. Avant la première rencontre de chaque chantier, nous avons donc planifié et anticipé le déroulement des rencontres (au nombre de deux ou de trois, selon les chantiers) selon certains thèmes. Il faut toutefois noter que si la préparation globale a été réfléchie avant la réalisation même de la première rencontre, cette dernière a été revue à la lumière de nos rencontres subséquentes avec les participantes.

Dans chaque chantier, en plus du thème spécifique prévu, nous avons voulu discuter de façon plus transversale de l'arrimage entre le thème du chantier et le futur PCG ainsi que réfléchir, de façon plus générale, à une approche qui pourrait être privilégiée, soit l'approche par profils. Toutefois, dans certains chantiers de

l’automne (*Chantier 2 – Le classement* et *Chantier 4 – Le matériel didactique*) les discussions qui portaient sur l’arrimage avec le futur PCG n’ont pas fait l’objet d’une section distincte : elles sont plutôt rapportées à travers les besoins et les souhaits des participantes. Pour les chantiers de l’hiver, nous avons décidé de systématiser l’ajout d’un point de discussion « Arrimage [du thème] avec le futur PCG ».

Chantier 1 – Les pratiques enseignantes

Pour le chantier sur *Les pratiques enseignantes*, nous souhaitions initialement mettre en place une équipe de travail composée des intervenantes suivantes : 3 enseignantes, 2 CP, les 2 cochercheuses principales, une cochercheuse invitée (Suzie Beaulieu, Université Laval, spécialiste en didactique de l'oral) et la coordonnatrice du projet. Cependant, nous n'avons pu recruter que les personnes suivantes : [redacted] (voir section *Défis rencontrés*, p. 171, pour plus de détails). Trois rencontres étaient prévues, mais seulement deux ont pu être complétées (la troisième rencontre a été très brève et les thèmes prévus n'ont pas pu être abordés, car [redacted] était présente), en raison de l'attrition importante chez les participantes de ce chantier. Les personnes présentes et absentes à chaque rencontre sont indiquées le tableau qui suit (Tableau 14, en noir les personnes présentes et en gris les absentes), auxquelles s'ajoutent les 4 membres de l'équipe de recherche, présentes à toutes les rencontres. Également, le tableau met de l'avant l'objectif ou les objectifs de chacune des rencontres, les thèmes abordés avec les participantes et la mission (tâche) qui leur était confiée d'ici la prochaine rencontre.

Préparation et déroulement anticipé

Nous avons planifié et anticipé le déroulement des trois rencontres selon trois thèmes, issus de nos travaux précédents : les pratiques enseignantes en lien avec la production et la réception orales, les pratiques enseignantes en lien avec la production et la réception écrites, et les pratiques enseignantes en lien avec le développement des compétences autres que langagières, principalement les stratégies d'apprentissage. Le détail de la préparation de chaque rencontre peut être consulté aux annexes B.1 à B.3.

Déroulement et contenus

Tableau 14. Chantier 1 | Les pratiques enseignantes

RENCONTRE 1		
Date et durée	02/11/2020	3h00
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] **CP** [redacted] [redacted]	Aucun
Objectifs de la rencontre	· Réfléchir aux interactions entre l'oral, les premiers apprentissages en lecture/écriture, et les stratégies d'apprentissage. · Discuter des pratiques gagnantes pour l'enseignement différencié de la compétence à l'oral (production et réception)	
Thèmes abordés	· La place de l'oral dans les pratiques enseignantes en général · Les pratiques enseignantes en lien avec les interactions entre l'oral, l'écrit et les stratégies d'apprentissage · Les pratiques gagnantes pour l'enseignement différencié des intentions de communication à l'oral	
Mission	Choisir une intention de communication à l'oral et réfléchir à la manière dont elle pourrait être différenciée pour une classe multiniveau. · Documenter la réflexion ou la mise à l'essai de l'intention différenciée · Quels sont les défis rencontrés? · S'il y a lieu, comment et à quel moment s'effectue l'entrée dans l'écrit pour développer cette intention de communication à l'oral?	
RENCONTRE 2		
Date et durée	23/11/2020	2h00
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] **CP** [redacted]	**Enseignantes** [redacted] **CP** [redacted]

Objectif de la rencontre	Réfléchir sur et discuter des premiers apprentissages en lecture/écriture: différences avec l'oral, contextualisation des apprentissages, approches prometteuses
Thèmes abordés	· Les approches didactiques communes pour entrer dans l'écrit · L'approche *Whole-part-whole* et ce qu'elle peut nous apporter · La différenciation pédagogique dans l'enseignement des premiers apprentissages en lecture et en écriture
Mission	Proposer différentes idées/séquences selon les thèmes ou les éléments linguistiques (*parts*) dans votre planification des semaines à venir, et proposer de moduler votre enseignement selon l'approche *Whole-part-whole/tout-partie-tout*. Si possible, documenter le processus : ce qui a bien/moins bien été; les défis rencontrés; s'il y a eu plus d'une mise à l'essai, qu'avez-vous ajusté d'une fois à l'autre? ; raconter votre expérience de manière générale.

RENCONTRE 3		
Date et durée	14/12/2020	0h30
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted]	**Enseignantes** [redacted] **CP** [redacted] [redacted]
Objectifs de la rencontre	· Réfléchir aux stratégies d'apprentissage que les élèves ont déjà et à celles qu'ils doivent développer pour exercer leur « métier d'élève » · Réfléchir sur l'arrimage pratiques-PCG	
Thèmes abordés	· Retour sur la mise à l'essai de l'approche *Whole-part-whole* par la participante	

Faits saillants

Les faits saillants sont rapportés selon les trois thématiques/les trois rencontres, c'est-à-dire 1) les pratiques à l'oral; 2) les pratiques à l'écrit; 3) les pratiques visant le développement de stratégies d'apprentissage.

1) Les pratiques à l'oral

Dans ce chantier, nous nous sommes d'abord intéressées à la **place** qu'occupent la compréhension et la production orales dans les pratiques enseignantes en général. Les participantes nous ont dit que de manière générale, plus d'attention était accordée à l'oral qu'à la compréhension et la production écrites. Toutefois, les participantes ont souligné que l'écrit oralisé était généralement considéré comme de l'oral et elles ont illustré ce fait en disant que les enseignantes faisaient lire les élèves à haute voix pour faire de la production orale. Cette pratique était généralement perçue négativement par les participantes. Les participantes ont ajouté que la pratique de l'oral était vécue comme étant difficile à mettre en place de façon isolée de l'écrit (i.e. il leur semble difficile de mettre en place des tâches orales où l'écrit n'est pas mobilisé).

Nous avons aussi cherché à mieux comprendre quelles étaient **les interactions** entre l'oral, l'écrit et les stratégies d'apprentissage dans les pratiques enseignantes. Les participantes ont mentionné que l'écrit était souvent sollicité pour soutenir les tâches à l'oral et que souvent, un thème était abordé à l'oral avec des images tandis que l'écrit venait éventuellement se greffer aux images. Il semble que l'oral et l'écrit soient le plus souvent travaillés ensemble (l'oral soutient l'écrit et réciproquement) dans une progression qui se fait de l'image à la lecture du mot, en passant par sa prononciation et son sens.

Dans l'idée d'en savoir plus sur les **pratiques d'enseignement différencié** des enseignantes, nous leur avons proposé d'identifier une intention de communication à l'oral et de discuter des pratiques gagnantes pour l'enseignement de l'oral selon trois profils d'élèves : 1) les élèves qui ont des compétences peu développées en langue (-), en littératie (-) et en stratégies d'apprentissage (-); 2) les élèves qui ont des compétences peu développées en langue (-), mais qui ont quelques compétences en littératie (+) et en stratégies d'apprentissage (+); et 3) les élèves qui ont des compétences peu développées

en littératie (-) et en stratégies d'apprentissage (-), mais qui ont quelques compétences en langue (+). Ces trois profils ont été proposés parce qu'ils font écho à plusieurs écrits scientifiques ainsi qu'à nos données sur la réalité des milieux.

Profil 1

Langue - | *Littératie* - | *Stratégies d'apprentissage* –

Pour les élèves de ce profil, les pratiques gagnantes qui ont été identifiées par les participantes touchent surtout la répétition, que ce soit la répétition de la tâche avec un contenu différent, ou la répétition du contenu lui-même. Il a aussi été question de modélisation : l'enseignante dit un énoncé en insistant sur la prononciation et sur la correspondance des phonèmes avec leurs graphèmes respectifs. Les élèves sont alors amenées, amenés à répéter l'énoncé en grand groupe, puis à le travailler en petites équipes en se donnant de la rétroaction. Les énoncés peuvent être écrits au tableau ou sur des affiches dans l'idée d'y exposer les élèves le plus souvent possible.

Profil 2

Langue - | *Littératie* + | *Stratégies d'apprentissage* +

Pour les élèves qui ont fréquenté des établissements d'enseignement par le passé, les compétences en littératie et les stratégies d'apprentissage déjà partiellement développées peuvent permettre d'asseoir les connaissances et les compétences sur la langue. Ainsi, les pratiques d'enseignement d'une intention de communication à l'oral ressembleraient à celles qui semblent être gagnantes pour les élèves du *Profil 1*, mais les connaissances et les compétences antérieures des élèves permettraient d'introduire plus rapidement l'écrit en tant que support. Les participantes ont également parlé de la possibilité de faire des rapprochements entre le français écrit et la langue d'origine (LO) des élèves. Par exemple, l'écriture du prénom en français et en LO pourrait être comparée, ce qui permettrait de discuter des grandes généralités entourant le français et le principe alphabétique du latin (lecture de gauche à droite, de haut en bas, etc.). Dans le même esprit, la

correspondance graphème-phonème en français serait introduite plus rapidement que chez les élèves du *Profil 1*.

Profil 3

Langue + | *Littératie* - | *Stratégies d'apprentissage* –

Dans le cas des élèves qui ont déjà des compétences plus ou moins installées en français oral, les participantes ont suggéré des pratiques gagnantes qui misent sur les compétences existantes des élèves. L'enseignante peut, par exemple, demander aux élèves de ce profil de devenir des « mini-profs » pouvant aider leurs pairs. Lorsque l'enseignante modélise un énoncé à l'oral pour inviter les élèves à le répéter, elle le demande d'abord aux élèves qui sont à l'aise à l'oral. Si la tâche ou l'activité ne prévoit que de la pratique à l'oral, l'enseignante peut l'adapter pour y introduire de l'écrit si c'est ce que les élèves souhaitent faire. Les participantes ont souligné qu'il était important de tenir compte des besoins des élèves.

Finalement, dans un groupe-classe qui rassemble des élèves des trois profils, les pratiques qui ont été identifiées comme étant des pratiques gagnantes pour travailler une intention de communication à l'oral sont 1) les activités d'écriture (p. ex., écriture du prénom) qui permettent d'observer la précision et la rapidité des élèves pour ensuite évaluer à quel point l'activité doit être morcelée pour être différenciée et à quel point on peut miser sur l'écrit pour entrer dans l'oral et 2) la différenciation pédagogique où les élèves forts sont sollicités comme modèles. Ce faisant, les élèves peuvent travailler selon différents degrés d'autonomie. Il serait également possible de regrouper les élèves en petites équipes dont les membres auraient différents niveaux et de leur assigner des tâches plus ou moins complexes selon le cas. Par exemple, les élèves plus débutantes, débutants pourraient avoir à se présenter eux-mêmes, alors que les élèves plus avancées, avancés pourraient présenter les autres en utilisant la 3^{e} personne du singulier, ce que les participantes considèrent comme étant une tâche plus complexe que la seule utilisation de la 1ère personne du singulier.

Par ailleurs, les participantes ont partagé les défis en lien avec les éléments dont nous avons discuté au cours de la rencontre 1. D'abord, elles ont précisé que le travail en petit groupe était impossible dans les circonstances actuelles avec les mesures sanitaires liées à la COVID-19. Ensuite, elles ont fait part de leurs interrogations sur la différenciation pédagogique en demandant si elle permettait réellement aux élèves d'atteindre leurs objectifs. Elles ont précisé qu'elles avaient le sentiment d'aller trop vite pour les élèves plus faibles et trop lentement pour les élèves plus fortes, forts. Elles ont finalement dit qu'il pouvait être problématique de chercher à amener les élèves à un niveau prédéterminé par un programme, parce que cette formule *one size fits all* présuppose que les élèves ont des besoins similaires, ce qui n'est vraisemblablement pas le cas.

2) Les pratiques à l'écrit

Nous avons choisi de traiter les pratiques enseignantes visant la communication écrite sous l'angle des premiers apprentissages en lecture et en écriture. Nous nous sommes intéressées aux convergences et aux divergences qui existent dans les manières d'approcher l'entrée dans la littératie, toujours en cherchant à dégager les pratiques qui sont gagnantes selon les participantes. Nous avons ainsi proposé deux cas de figure aux participantes et nous leur avons demandé d'en relever les forces et les limites.

Cas de figure A

À la première semaine de cours (dans les niveaux débutants), l'enseignante enseigne l'alphabet : reconnaitre les lettres et les écrire. Elle poursuit avec l'enseignement de la syllabe simple, suivie de la syllabe complexe puis de la correspondance graphème-phonème avec lettres et syllabes.

Cas de figure B

À la première semaine de cours (dans les niveaux débutants), l'enseignante encourage les élèves à pratiquer le dessin de leur nom, de leur adresse, etc. On apprend quelques mots de vocabulaire, à l'oral, à partir d'images.

Les discussions ont mené à un consensus autour du point suivant : ce sont les profils, les besoins et les objectifs des élèves qui déterminent l'approche à privilégier pour entrer dans l'écrit. Les participantes ont effectivement souligné que les profils, les besoins et les objectifs de chaque élève étaient importants à prendre en compte et qu'il était hasardeux de tenter d'implanter une seule recette qui conviendrait à tous. Il a toutefois été mentionné que pour la lecture, la reconnaissance globale des mots (cas de figure B) semblait mieux fonctionner qu'une approche orientée sur les microéléments comme les lettres de l'alphabet (cas de figure A). Selon les participantes, la priorité serait en effet de reconnaitre globalement des mots plutôt que de les décoder et la correspondance graphème-phonème pourrait être travaillée plus tard, même si elle est importante aussi.

Nous avons ensuite présenté aux participantes une approche susceptible de rassembler les forces des deux cas de figure. Cette approche s'appelle *Whole-part-whole*, que nous avons traduit par Tout-partie-tout. Il s'agit d'une approche où l'enseignement des microéléments s'inscrit dans une séquence didactique qui a comme point de départ une expérience partagée par les élèves de la classe. L'approche, mise de l'avant dans les travaux de Vinogradov (2008, 2010) menés auprès d'élèves adultes peu scolarisées, scolarisés (*English as a Second Language class for low-literate adults*) au Minnesota, mise sur la contextualisation des apprentissages dans le vécu partagé des élèves. Concrètement, l'enseignante se sert de l'expérience commune (1er tout) pour contextualiser l'enseignement de microéléments (partie), souvent lexicaux ou grammaticaux, qui seront réinvestis dans des tâches de communication concrètes en lien avec l'expérience commune (2^{e} tout). Nous avons d'abord présenté cette approche aux participantes à l'aide

de documents conçus à partir de l'article de Vinogradov (2010) (voir annexe C.1 à C.4). Afin de montrer explicitement aux participantes comment cette approche peut s'actualiser en salle de classe, nous avons ensuite visionné des extraits sélectionnés d'une vidéo du *New American Horizons*[2] où l'approche Tout-partie-tout est expliquée et mise à l'œuvre en salle de classe.

Nous avons par la suite invité les participantes à se prononcer sur cette approche, sur sa valeur auprès leurs élèves respectifs, sur sa faisabilité, ou sur tout autre élément qu'elles jugeaient pertinent. [redacted] participantes présentes ont mentionné que l'aspect ludique de l'approche TPT était intéressant (dans l'exemple que nous avons présenté, beaucoup d'activités de l'étape « partie » invitaient les élèves à se mettre en action, à faire des jeux, à interagir, etc.) et que le lien entre la vie quotidienne et les apprentissages réalisés en salle de classe était saillant, ce qui était perçu comme quelque chose de positif. Cependant, elles ont aussi parlé du fait que l'exemple présenté leur semblait peu réaliste parce que les contenus à couvrir dépassent déjà largement les 10 semaines de la session et que les planifications détaillées exigées par le MIFI laissent peu de place aux approches qui travaillent la même intention de communication sur plusieurs jours. Le manque de temps et la lourdeur de la tâche existante sont les deux points qui, selon les participantes, peuvent empêcher la mise en place d'une telle approche. Elles ont aussi parlé du fait que pour qu'une approche comme TPT soit transposable au contexte québécois, la formation des enseignantes était un élément clé. Finalement, les participantes avaient tout de même l'impression qu'une telle approche permettait de faire de la différenciation pédagogique selon le profil du groupe.

[2] https://www.newamericanhorizons.org/training-videos

3) Les pratiques visant le développement de stratégies d'apprentissage

La rencontre qui était prévue pour discuter autour de stratégies d'apprentissage n'a pas eu lieu dans son entièreté, faute de participantes. [redacted] La seule chose que nous avons pu faire est le retour sur la mission 2, qui demandait aux participantes de mettre à l'essai l'approche Tout-partie-tout en l'adaptant à leur planification existante. [redacted] avait beaucoup apprécié cette mission notamment grâce à la possibilité de mettre en place l'approche TPT à partir du matériel existant sans avoir à créer du nouveau matériel. [redacted] la mise à l'essai semblait avoir été appréciée également par les élèves. Enfin, [redacted] toutefois difficile de mettre en place l'approche TPT dans le contexte d'enseignement à distance.

Chantier 2 – Le classement

Pour le chantier sur *Le classement,* nous souhaitions pouvoir regrouper une équipe de travail composée des intervenantes suivantes : 2 enseignantes, 2 CP, 2 directions de centre ou responsables de la francisation, les 2 cochercheuses principales, et la coordonnatrice du projet. Cependant, pour diverses raisons (voir la section *Défis rencontrés*, p. 171, pour plus de détails), nous n'avons pu recruter que les personnes suivantes : [redacted] Dans ce chantier, deux rencontres étaient prévues et ont bien eu lieu. Les personnes présentes et absentes à chaque rencontre sont indiquées le tableau qui suit (Tableau 15, en noir les personnes présentes et en gris les absentes), auxquelles s'ajoutent les 3 membres de l'équipe de recherche, présentes à toutes les rencontres.

Préparation et déroulement anticipé

Comme nous ne pensions pas que les participantes seraient en mesure de mettre à l'essai des procédures de classement (étant donné que les rencontres ont commencé après le début d'une session), nous avons considéré que deux rencontres, qui auraient lieu sous forme d'échanges sans réelle « mission » à accomplir dans les milieux, étaient suffisantes pour traiter des éléments visés. Ainsi, comme il s'agit d'un thème plus concret et moins diffus que ceux de certains autres chantiers, nous avons d'abord cherché à connaitre les procédures, les démarches et les outils mis en place dans les milieux des participantes. Il nous semblait important d'arriver à identifier, en groupe, des caractéristiques positives et négatives des modalités et des outils de classement existants. Nous avons ensuite prévu la présentation de quelques outils de classement issus de différents milieux (particulièrement en contexte américain), dans l'idée toujours d'en relever les caractéristiques jugées positives, celles jugées négatives ainsi que les limites de ces outils. La rencontre 2, quant à elle, s'est dessinée à partir des échanges ayant eu lieu lors de la rencontre 1 et des questions importantes soulevées quant aux deux niveaux de classement, le premier permettant de différencier les élèves

devant se diriger vers l'alphafrancisation/FIPA de ceux étant destinés à la francisation régulière, et le second pour identifier à quel niveau alpha/FIPA l'élève doit se joindre. Le détail de la préparation de chaque rencontre peut être consulté aux annexes D.1 et D.2.

Déroulement et contenus

Tableau 15. Chantier 2 | Le classement

RENCONTRE 1		
Date et durée	04/11/2020 3h00	
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] [redacted] **CP** [redacted] **Direction/responsable francisation** [redacted]	Aucun
Objectifs de la rencontre	· Recueillir des informations quant aux modalités de classement dans les milieux des participantes · Dégager les caractéristiques positives et négatives, discuter des caractéristiques recherchées dans une procédure de classement idéale	
Thèmes abordés	· Principaux défis liés au classement pour chaque participante · Modalités de classement dans les milieux de chaque participante et appréciation de ces modalités (points positifs et négatifs) · Réflexions autour de procédures de classement qui suggèrent une approche translinguistique et transadaptative	
Mission	· Mettre à l'essai a) quelque chose qu'une autre participante fait dans son milieu ou b) une des ressources que nous avons présentées · Documenter ce qui se passe bien ou moins bien, dans le but de dégager des pratiques gagnantes en lien avec le classement	
RENCONTRE 2		

Date et durée	16/12/2020 2h30	
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] **CP** [redacted] **Direction/responsable francisation** [redacted]	**Enseignantes** [redacted] **Direction/responsable francisation** [redacted]
Objectifs de la rencontre	· Recueillir les besoins des intervenantes, en lien avec le classement · Réfléchir à l'arrimage entre le classement et le PCG	
Thèmes abordés	· Retour sur la mission : est-ce que certains outils ont permis de répondre aux défis énoncés lors de la rencontre 1? · Besoins en lien avec le classement. Deux volets : 1) distinguer francisation régulière de francisation-alpha et 2) distinguer les différents niveaux d'alpha · Proposition d'une approche par profils. Deux volets : 1) classement par compétences et 2) classement par « objectif de vie »	

Faits saillants

1) Portrait des procédures de classement et des défis qui y sont liés

Les participantes qui nous ont présenté des procédures de classement utilisées dans leur milieu se sont prononcées sur différents aspects de ces procédures : les modalités, les critères, la ou les langues utilisées, les outils, les compétences langagières visées par la procédure et finalement les défis rencontrés.

Modalités

L'entrevue individuelle semble être une modalité de classement répandue dans les milieux. Le plus souvent, cette entrevue est menée par les enseignantes de francisation ou d'alphafrancisation. Dans certains cas, la conseillère pédagogique participe également aux entrevues de classement. Cette entrevue comprend

souvent la consultation et l'évaluation du dossier de l'élève et un test oral, écrit ou oral et écrit.

Les intervenantes du MIFI, qui ne sont pas responsables du classement, ont toutefois la possibilité de reclasser l'élève si elles jugent qu'il ou elle n'est pas dans le bon niveau. Pour déterminer le niveau de l'élève, ces dernières se fient à l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes.

Critères

Le plus souvent, c'est le nombre d'années de scolarité déclarées qui sert d'indicateur pour le « classement initial », soit celui qui permet de déterminer si l'élève cheminera en francisation régulière ou en alphafrancisation. Alors que certaines disent que le nombre d'années de scolarité déclarées est un indicateur imprécis qui ne permet pas réellement d'identifier les élèves ayant des besoins en littératie, d'autres expliquent que c'est tout de même l'indicateur qui distingue le mieux la vitesse à laquelle vont se faire les apprentissages. Selon cette idée, la scolarisation serait ainsi plus importante que la littératie ou la compétence en français pour distinguer les PIPSPA des autres élèves en francisation. Il reste toutefois difficile de baser le classement uniquement sur la déclaration de l'élève, parce qu'on se rend parfois compte, avec le temps, qu'il ou elle a donné une réponse qui n'a rien à voir avec son niveau réel de scolarité.

Dans les milieux où la compétence à l'écrit est prise en compte pour le classement, des participantes ont mentionné que l'élève devait remplir un formulaire simple (nom, adresse courriel, adresse, informations liées à l'identité) et que certains indicateurs permettaient d'identifier les PIPSPA : le temps nécessaire pour remplir le formulaire, l'inachèvement du formulaire, le tracé des lettres qui est plutôt grossier et saccadé, les lettres qui ne sont pas attachées, et l'absence de certains mots.

D’autres participantes ont dit que dans leur milieu, plusieurs réflexions étaient en cours sur, justement, les critères qui devraient servir au classement des élèves. Elles se demandent notamment si l’évaluation de classement devrait porter sur les connaissances et les compétences en français, sur le rythme d’apprentissage, sur les stratégies d’apprentissages, etc.

Langues utilisées

Chez presque toutes les participantes, l’entrevue et les différents tests auxquels les élèves sont soumises, soumis se déroulent en français. Quelques personnes ont mentionné avoir accès à des interprètes pour certaines langues, mais cela ne semble pas être courant. [redacted] milieu, une partie de l’évaluation de classement était en lien avec l’écriture dans la langue d’origine (LO). Même si la personne qui fait passer l’évaluation de classement ne maitrise pas la lecture dans la LO et ne peut donc pas juger de la cohérence ou de l’exactitude de ce que l’élève écrit, il semble être possible de se fier à certains indices, comme la formation des lettres, pour évaluer la compétence à l’écrit.

Outils

Dans les milieux qui sont responsables du classement des élèves, des outils comme des grilles d’évaluation, des protocoles d’entrevue ou des évaluations/tests de classement ont été développés ou empruntés à d’autres milieux puis adaptés. L’outil qui semble le plus répandu est l’entrevue orale dont les questions augmentent en complexité jusqu’à ce que le niveau de l’élève puisse être identifié. Dans les milieux où la compétence à l’écrit est prise en compte pour le classement, il semble que le formulaire à remplir soit souvent utilisé. Certains milieux évaluent également la lecture en proposant un test qui cible les habiletés de décodage, de fluidité et de compréhension.

Pour les intervenantes du MIFI qui souhaitent reclasser un élève, il est possible d’utiliser un outil de reclassement, à faire parvenir à la CP dans les 7 jours. L’élève passe un test qui vise à évaluer la compétence à l’oral (petit dialogue, questions

sur l'identifié) et la compétence à l'écrit (petit texte à lire et questions à répondre). Quand les enseignantes jugent qu'un élève doit reprendre un niveau, elles peuvent utiliser un outil d'évaluation des difficultés d'apprentissage.

Défis rencontrés

Plusieurs défis concernant les procédures de classement ont été identifiés par les participantes. Certaines ont dit que le manque d'information au dossier de l'élève compliquait le classement : elles n'ont pas de papier ou de preuve de la scolarisation antérieure sur lesquelles elles peuvent s'appuyer pour le classement. Même lorsque des documents pour attester la scolarité de l'élève existent, il semble difficile d'établir des équivalences entre les niveaux scolaires dans le pays d'origine et les niveaux scolaires au Québec.

La plupart des participantes ont plutôt insisté sur le fait que le décalage entre les compétences à l'oral et les compétences à l'écrit constituait le plus gros défi. Elles ont donné en exemple le cas d'une, d'un élève qui est très bon en français à l'oral, mais qui n'a pas les compétences à l'écrit pour être classé dans le quatrième et dernier niveau. Faut-il alors se fier sur la compétence à l'oral et le classer au 4^{e} niveau en courant le risque que le niveau soit trop avancé pour lui ou elle, ou plutôt se fier à la compétence à l'écrit et le ou la classer au premier niveau où il apprendra le français oral au même titre que quelqu'un qui commence tout juste son parcours en alphafrancisation? Des intervenantes ont par ailleurs relevé qu'il était difficile de faire accepter aux enseignantes le fait d'avoir une, un élève qui est au niveau 3 à l'oral et 2 à l'écrit, par exemple. Dans certains milieux, il semble que la meilleure solution soit de classer tout le monde au niveau 1, sachant que toutes, tous n'y passeront pas le même temps : les élèves progresseront en effet plus ou moins vite selon leur niveau réel. Dans ce cas, l'enseignante a des exigences différentes et propose des évaluations différentes aux élèves, en offrant plus de soutien aux élèves moins avancées, avancés.

Finalement, des participantes ont mentionné que le plus grand défi lié au classement concerne l'identification des besoins en littératie, qui permet de faire la distinction entre la francisation régulière (LAN ou FIA) et la francisation pour PIPSPA (alpha ou FIPA). D'autres ont ajouté que même après avoir identifié les élèves qui ont des besoins en littératie, il reste difficile de les classer entre les différents niveaux, dans les milieux qui offrent plus d'un niveau d'alphafrancisation.

2) Caractéristiques recherchées dans une procédure de classement

Nous avons présenté aux participantes des outils de classement pour PIPSPA qui sont utilisés dans d'autres contextes (anglais langue d'intégration et allemand langue d'intégration, voir Annexe E) dans le but de recueillir leurs commentaires. Dans ce qui suit, nous présentons les deux principaux enjeux liés au classement que nous avons relevés à partir du portrait de chaque milieu, des défis énoncés par les participantes, et des commentaires des participantes sur les ressources présentées par l'équipe de recherche.

A) Distinguer les personnes ayant des besoins en littératie (cours FIPA/d'alphafrancisation) des autres élèves en francisation (cours FIPA/LAN)
B) Déterminer le niveau dans lequel l'élève ayant des besoins en littératie sera classé·e (différents niveaux des cours FIPA/d'alphafrancisation)

A) Distinguer les personnes ayant des besoins en littératie (cours FIPA/d'alphafrancisation) des autres élèves en francisation (cours FIA/LAN)

Les participantes ont indiqué que l'évaluation de la compétence à l'écrit (production) à des fins de classement pouvait se faire sur la base d'indicateurs graphomoteurs : comportement lors de l'écriture, préhension du crayon, tracé des lettres. Ces indicateurs pourraient donner des indices sur l'expérience scolaire antérieure. À ces indicateurs pourraient également s'ajouter les compétences en

numératie, à condition que l'élève comprenne la question qui lui est posée (différents systèmes de notation des chiffres ont cours selon les cultures).

Toujours selon les participantes, dans une procédure de classement par tâches, il serait important de distinguer la compréhension de l'accomplissement de la tâche : est-ce que l'élève n'a pas répondu parce qu'elle, il ne connaissait pas la réponse ou parce qu'elle, il ne comprenait pas la question? Le recours à la langue d'origine permettrait de répondre en partie à ce défi, mais demanderait une organisation plus importante dans la mise en place de la procédure de classement. L'utilisation d'images pourrait également faciliter la compréhension des questions posées à l'oral.

Certains indicateurs-clés permettraient de déterminer si les élèves ont des besoins en littératie ou pas : parcours de vie, scolarité déclarée, niveaux des compétences en production écrite dans la langue d'origine (p. ex. capacité d'écrire son nom, de tenir un crayon, d'écrire sur une ligne, etc.), stratégies d'apprentissage liées à l'écrit (p. ex. compréhension de la consigne, etc.).

Pistes d'action proposées par les participantes

Les participantes nous ont fait part de certains besoins et de certaines actions qui pourraient être entreprises pour y répondre. Elles ont dit qu'il serait notamment profitable de développer un niveau « préalphafrancisation » d'insertion sociale (p. ex. bénévolat). Ce cheminement particulier permettrait d'éviter que les élèves restent « coincées, coincés » au niveau 1 ou qu'elles, ils progressent au niveau 2 sans avoir nécessairement atteint les objectifs du premier niveau.

Il pourrait être utile d'avoir un test standardisé, possiblement en ligne, que les élèves pourraient faire dans leur LO et qui servirait à établir le niveau de littératie de l'élève dans sa LO. Cela permettrait notamment de répondre au défi de l'interprétariat dans de nombreuses langues, mais encore faudrait-il que les élèves aient les compétences numériques requises pour faire le test. Tout de même,

l'évaluation du niveau de littératie de l'élève dans sa LO pourrait permettre un classement plus juste, parce qu'à l'heure actuelle, les élèves sont souvent pénalisées, pénalisés parce qu'elles, ils ne comprennent pas la question en tant que telle (sur le plan de la langue, mais aussi sur le plan des repères socioculturels), ce qui peut nous amener à penser qu'elles, ils sont en plus grande difficulté qu'ils ne le sont réellement.

Toujours dans l'idée de recueillir des indices sur les compétences en littératie, en numératie et sur l'expérience scolaire antérieure, des participantes ont suggéré qu'un outil en ligne puisse être exploité pour mesurer les compétences en numératie, perçues comme plus « universelles ». Est-ce qu'un test portant sur les compétences en mathématiques pourrait permettre de faire la distinction entre les élèves scolarisées, scolarisés et les PIPSPA? Il n'y aurait alors pas besoin d'avoir d'interprète, mais l'outil donnerait quand même des indices sur le niveau de numératie, qui peut être associé à la littératie (même si ce n'est pas exactement ce qu'on veut savoir). Un tel test pourrait également donner des indices sur la fréquentation scolaire et sur les stratégies d'apprentissage qui ont pu être développées dans le parcours scolaire.

Finalement, il a été dit que ces tests n'auraient pas nécessairement besoin d'être administrés à toutes, tous les élèves, mais seulement à ceux pour lesquels il est plus difficile de déterminer si le niveau de littératie dans la LO permet l'accès à la francisation régulière ou non, c'est-à-dire ceux et celles qui sont « sur la ligne » entre la francisation régulière et la francisation pour PIPSPA. Aussi, dans les plus petits milieux, de tels tests ne semblent pas être un besoin urgent : il est souvent évident de distinguer les élèves qui chemineront en francisation régulière de celles, ceux ayant des besoins en littératie. À l'inverse, les plus grands milieux pourraient profiter de tels tests de classement.

B) Déterminer le niveau dans lequel l'élève ayant des besoins en littératie sera classé·e (différents niveaux des cours FIPA/d'alphafrancisation)

Les participantes ont dit qu'il était plus complexe, de manière générale, de déterminer dans quel niveau d'alphafrancisation l'élève sera classée, classée. De façon générale, si le classement permettant de distinguer les personnes ayant des besoins en littératie (cours FIPA/d'alphafrancisation) des autres élèves en francisation (cours FIA/LAN) se basait essentiellement sur les compétences écrites/scolaires des élèves, ce classement à l'intérieur des différents niveaux FIPA/alpha semble se baser davantage sur les compétences orales et écrites en français. Par ailleurs, chez les intervenantes du MIFI que nous avons rencontrées, ce défi ne se pose pas dans la mesure où les élèves sont classées, classés par le MIFI et non par les intervenantes du centre mandataire.

Certains milieux ont mis en place une procédure de classement qui repose sur une entrevue individuelle en français. L'entrevue comprend souvent un test évaluant les compétences en français à l'oral (production et compréhension) et à l'écrit (production et compréhension). Tant que l'élève arrive à répondre aux questions, le niveau de difficulté augmente jusqu'à ce qu'on puisse déterminer dans quel niveau elle, il sera classé. Le fait d'avoir une procédure individuelle est perçu comme quelque chose de positif par les participantes rencontrées, qui soulignent qu'il y a beaucoup de cas par cas.

Selon les participantes, le plus grand défi viendrait du fait que souvent, le ou la même élève peut avoir des compétences inégales à l'oral ou à l'écrit, ce qui complexifierait le classement dans un système par niveaux (où l'élève est placée, placé dans un niveau X, qui comprend des objectifs à l'oral et à l'écrit correspondant à ce niveau). De manière générale, il semblerait que le classement soit surtout basé sur les compétences à l'oral, dans l'idée que l'objectif de la francisation est de former les élèves à être fonctionnelles, fonctionnels à l'oral et, dans une moindre mesure, à développer des compétences minimales à l'écrit (particulièrement en décodage). L'écrit serait donc relayé au second plan, mais les intervenantes ont souligné qu'il est tout de même important de l'évaluer à des fins

de classement. Les participantes ont indiqué qu'il y avait également des exceptions : par exemple, une, un élève fort à l'oral et plus faible à l'écrit pourrait se retrouver dans un niveau 1. Il serait alors possible de faire du cas par cas, mais il resterait difficile de proposer un classement adapté aux élèves qui parlent et comprennent déjà le français sans le lire ni l'écrire. En effet, ces dernières, derniers se retrouveraient souvent dans les premiers niveaux où le développement des compétences à l'oral est priorisé. Il a d'ailleurs été suggéré [redacted] qu'il serait intéressant de former des classes différentes pour les compétences orales et les compétences écrites : par exemple, l'élève pourrait être dans une classe Oral niveau 3 et Écrit niveau 1. Il a également été mentionné qu'il serait profitable que les élèves puissent avoir accès à un pont entre les classes d'alphafrancisation et d'alphabétisation régulière, qui pourrait prendre la forme de stages ou d'ateliers pour mélanger les deux clientèles.

Pistes d'action proposées par les participantes

Dans la foulée des travaux visant à mettre en place un programme commun à travers la province, l'idée d'avoir un test de classement unique et standardisé pour toute la province serait séduisante : cela permettrait entre autres de mieux suivre les élèves qui déménagent d'une région à l'autre ou qui passent d'un réseau à l'autre (MIFI-MÉQ). À ce sujet, les intervenantes ont expliqué que les élèves sont souvent inquiètes, inquiets de devoir tout recommencer du début lorsqu'ils arrivent dans un nouveau centre de formation. Un test de classement unique et standardisé permettrait également d'éviter d'avoir à reclasser les élèves qui passent d'un centre à l'autre ou d'un réseau à l'autre. Dans cette optique, les niveaux gagneraient à être uniformisés et à délivrer une attestation de réussite. Dans l'état actuel des choses, chaque centre relevant d'un centre de services scolaire (CSS) a son propre classement avec ses propres niveaux difficilement transférables d'un milieu à l'autre (p. ex., un niveau 1 dans une région X n'est pas nécessairement la même chose qu'un niveau 1 dans une région Y). Toutefois, les intervenantes ont souligné que les différents milieux se débrouillent déjà relativement bien avec ce qu'ils ont développé et que le besoin d'uniformiser et de

standardiser n’est pas toujours ressenti. Les participantes ont également insisté sur le fait que des tests en LO pourraient être prometteurs pour établir le niveau de scolarité des élèves en LO, mais qu’il serait important de tester les élèves en français et de les classer selon leur niveau en français pour arriver à les classer **dans** les niveaux FIPA/d’alphafrancisation.

Chantier 3 – Le numérique

Le chantier sur *Le numérique* prévoyait initialement une équipe de travail composée des intervenantes suivantes : 3 enseignantes, les 2 cochercheuses principales, un cochercheur invité (Simon Collin, UQAM, spécialiste de l'équité numérique en éducation) et la coordonnatrice du projet. Nous avons [redacted] pu recruter les personnes suivantes : [redacted] Dans ce chantier, trois rencontres étaient prévues et ont bien eu lieu. Les personnes présentes à chaque rencontre sont indiquées dans le tableau qui suit (Tableau 16, en noir les personnes présentes et en gris les absentes), auxquelles s'ajoutent les 4 membres de l'équipe de recherche, présentes à toutes les rencontres.

Préparation et déroulement anticipé

Dans le *Chantier 3 – Le numérique*, nous avons d'abord cherché à établir une compréhension commune du numérique et de sa place dans la classe de langue pour PIPSPA, puis nous avons organisé les rencontres autour des thèmes suivants : le développement de la compétence numérique en tant que compétence en elle-même (devenir un « élève connecté ») et le développement de la compétence numérique pour soutenir l'apprentissage de la langue. Ces thèmes ont été réfléchis en tenant compte des compétences numériques que les élèves sont déjà susceptibles de posséder et des usages qu'ils et elles font déjà pour y arrimer les tâches éducatives. Nous avons finalement réfléchi à la place de la compétence numérique dans le futur PCG. Le détail de la préparation de chaque rencontre peut être consulté aux annexes F.1 à F.3.

Déroulement et contenus

Tableau 16. Chantier 3 | Le numérique

RENCONTRE 1		
Date et durée	05/11/2020	2h30
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] [redacted]	Aucun
Objectifs de la rencontre	· Définir ce qu'est le numérique et réfléchir à sa place dans la francisation des PIPSPA · Réfléchir aux utilisations du numérique (en classe) et aux raisons qui sous-tendent ces utilisations	
Thèmes abordés	· Définition du numérique en termes d'équipements (*hardware*) et de logiciels (*software*) · Manière dont le numérique est utilisé chez les participantes · Réflexion sur l'importance (ou non) du numérique dans la francisation des PIPSPA, pour l'enseignante et pour les élèves · Stratégies mises en place pour amener les élèves à utiliser le numérique en classe	
Mission	Explorer les ressources qui ont été discutées dans cette rencontre (p. ex *Learning App* ou *Language Guide*) ou les ressources que nous avons répertoriées) · Identifier une ressource qui semble pertinente à la réalité de votre classe. Quelles sont ses limites, ses avantages? Tentez d'utiliser cette ressource en classe et documenter l'expérience	

RENCONTRE 2		
Date et durée	26/11/2020	2h30
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] [redacted]	**Enseignantes** [redacted]
Objectif de la rencontre	· Documenter les usages numériques des élèves (en classe, à l'extérieur de la classe, usages éducatifs, usages sociaux) · Tisser des liens entre les usages des élèves et les tâches éducatives	

	· Documenter et réfléchir sur la régulation du numérique en classe
Thèmes abordés	· Usages du numérique par les élèves : appareils utilisés, usages éducatifs à l'extérieur de la classe, usages non guidés et personnels · Lien entre les usages actuels des élèves (usages sociaux) et ce qu'on pourrait leur demander (usages éducatifs) · Régulation du numérique, du côté des usages éducatifs et du côté des usages sociaux · Usages des élèves qui peuvent interférer dans l'enseignement-apprentissage
Mission	**Documenter les usages technologiques des élèves** Réfléchir aux questions suivantes · Quels aspects de l'usage des technologies en classe pourrait-on maximiser? • Comment maximiser du point de vue pédagogique ce que les élèves font déjà avec les technologies? • Avec des ressources limitées, qu'est-ce qui est possible de faire? · Quelles limites impose l'utilisation du numérique avec les PIPSPA? · Comment pallier le manque d'appareils (si tou·te·s les élèves n'ont pas de téléphone, par exemple) afin de les utiliser en classe? Comment arrimer l'usage du numérique aux besoins quotidiens des élèves?

RENCONTRE 3		
Date et durée	17/12/2020	2h30
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] [redacted]	**Enseignantes** [redacted]
Objectifs de la rencontre	· Dégager les principaux besoins des enseignantes et des élèves en matière de numérique · Approfondir la réflexion sur la place du numérique dans le PCG	
Thèmes abordés	· Limites du numérique avec les PIPSPA · Arrimage des pratiques éducatives numériques aux besoins des élèves	

- Besoins concernant les ressources numériques/éducatives pour le développement des **compétences en langue**
- Besoins concernant les ressources numériques/éducatives pour le développement des **compétences numériques**
- Besoins concernant les matériels/outils
- Lien entre les compétences numériques et le PCG

Faits saillants

1) Définition du numérique

On peut comprendre le numérique de différentes façons. D'abord, on peut parler du numérique en termes **d'équipement;** c'est une des façons dont nous avons abordé la question avec les participantes. Les participantes rencontrées ont identifié les équipements suivants comme faisant partie du paysage numérique des cours FIPA/d'alphafrancisation au Québec, au meilleur de leur connaissance : l'ordinateur de classe connecté à un projecteur et le tableau blanc (interactif ou pas), les tablettes numériques pouvant être prêtées aux élèves (avec possibilité d'apporter la tablette à la maison), l'ordinateur personnel de l'enseignante, l'ordinateur portable qui appartient au centre/au centre de services scolaire et qui est prêté à l'enseignante, la télévision interactive de classe, les ordinateurs de table dans la classe destinés à l'utilisation des élèves, une flotte d'ordinateurs portables ou de tablettes numériques qu'il est possible de réserver, et le local informatique où il est possible d'aller avec les élèves. Il est également possible de parler du numérique en termes de **logiciels, d'applications ou de site web**. À ce sujet, les ressources suivantes ont été nommées par les participantes : Microsoft Teams, Édumédia, Youtube, Learning App, Kahoot!, Météomédia, LanguageGuide.org, Phonétique.ca, Symbaloo, le Point du FLE, LogicielÉducatif.fr, et l'adresse courriel personnelle de l'élève fournie par son CSS. Nous avons demandé aux participantes **comment** le numérique **était utilisé** dans la classe. Les pratiques varient d'une enseignante à l'autre, mais nous avons pu dresser la liste suivante : projection de contenu au tableau alors que les élèves ont

le même contenu sur leur tablette (p. ex., une page de Météomédia), projection de la version électronique du manuel *Digne d'attention* alors que les élèves suivent dans leur cahier, assignation de tâches différenciées plus ou moins complexes selon les compétences numériques des élèves, révision du vocabulaire vu en classe, ateliers où les élèves prennent la place de l'enseignante et animent une activité de phonétique, et démonstrations des manipulations de base liées à l'utilisation de l'ordinateur.

Importance du numérique

Les participantes soulignent que le numérique est important dans leur enseignement, mais qu'elles se sentent quelque peu obligées de l'utiliser car les ministères semblent en encourager l'utilisation avec insistance, d'autant plus qu'avec la crise sanitaire liée à la COVID-19, le numérique est inévitablement devenu une préoccupation plus importante. Cependant, même si l'enseignante est bien préparée et bien outillée pour utiliser le numérique en situation d'enseignement à distance, les élèves ne suivent pas nécessairement. Les participantes ont mentionné qu'il faudrait enseigner la compétence numérique, mais qu'elles manquent de temps pour le faire. Autrement, les participantes se sont prononcées sur l'importance du numérique en énumérant plusieurs avantages qu'il était possible d'en tirer : l'enseignement est plus dynamique, donc possiblement plus motivant pour les élèves (p. ex., Kahoot!), la gestion de la classe multiniveau est facilitée car il est possible de mettre en place un enseignement différencié selon le niveau des élèves, l'apprentissage de l'autonomie est facilité, la rétroaction est instantanée, 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.

Nous avons également discuté de l'importance que les élèves sachent utiliser le numérique. Les participantes ont dit que les technologies numériques étaient essentielles à la vie en société au Québec et que comme les cours de francisation visaient l'intégration sociale, il était très important que les élèves sachent se

débrouiller avec le numérique dans la vie quotidienne (p. ex., payer des factures, envoyer et recevoir des courriels, etc.). L'importance de savoir utiliser le numérique est d'autant plus renforcée par la crise sanitaire liée à la COVID-19 qui a obligé plusieurs élèves à devoir apprendre le français à distance, via le numérique. Les participantes ont également souligné que les élèves développaient un fort sentiment de compétence lorsqu'elles, ils utilisent le numérique : elles, ils se sentent compétents, capables et fiers d'utiliser le numérique. Il a été souligné que même s'il est important que les élèves sachent utiliser le numérique, il ne s'agit pas d'une mince affaire. Les participantes ont mentionné que les PIPSPA n'ont souvent pas de littératie numérique et qu'il faut trouver le temps et les ressources pour les former à utiliser le numérique comme outil pour soutenir leur apprentissage du français. Cette situation semble complexe puisqu'à la base, plusieurs ne savent pas comment utiliser l'ordinateur ou le téléphone dans leur LO pour aller chercher des informations, alors qu'on leur demande de le faire dans une Lx qu'ils ne comprennent pas.

2) Développement de la compétence numérique

Les participantes ont parlé, en premier lieu, des **stratégies de base** que les élèves devaient mettre en place pour être à même d'utiliser les ressources numériques qu'on leur propose. D'entrée de jeu, il faut 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. Elles, ils doivent également savoir s'orienter dans l'espace et comprendre qu'on travaille par étape pour réaliser une tâche, ici numérique. Les participantes ont ensuite nommé les étapes et les caractéristiques des **procédures** qu'elles mettaient en place pour amener les élèves à réaliser une tâche numérique. D'abord, il leur semble important de proposer aux élèves des tâches dont la complexité augmente progressivement : le niveau de soutien nécessaire à la réalisation de la tâche apparait comme étant un bon indice pour savoir quand passer à autre chose. Les tâches doivent être similaires, répétitives et les manipulations doivent être enseignées une à la fois. Ainsi, la première tâche

réalisée à l'ordinateur doit être très facile et elle doit être liée à l'utilisation de l'outil numérique et non à l'apprentissage de la langue. Toutes les tâches seront ensuite modélisées en grand groupe, avec le projecteur. Dans les classes qui en sont équipées, le tableau blanc interactif permettra aux élèves de faire des manipulations (p. ex., cliquer sur une icône) avec leurs doigts plutôt qu'avec une souris. Les élèves pourront ensuite effectuer la tâche individuellement sur l'ordinateur ou sur la tablette, puis avec le temps, les tâches deviendront plus complexes, mais resteront implantées selon le même modèle modélisation-autonomie. Les participantes nous ont présenté un exemple où la première tâche est de cliquer sur une icône pour en écouter le son. Quand cette manipulation est maitrisée, on passe au clic pour répondre à une question (p. ex., faire un choix de réponse), et puis finalement on apprend la manipulation cliquer-glisser pour répondre à une question. Un autre exemple de tâche modélisée serait d'écrire au tableau l'adresse d'un site web et de montrer aux élèves sur quelles lettres appuyer sur le clavier pour recopier l'adresse. Enfin, les participantes ont nommé des **stratégies** qu'elles mettent de l'avant dans l'**enseignement** de la compétence numérique : utiliser les favoris pour une récupération rapide après avoir appris à entrer manuellement l'adresse d'un site Web, et mettre en place un système de rotation pour naviguer sur différents sites web. En effet, il semble efficace que ce soit les élèves qui changent d'ordinateur, plutôt que de leur demander de naviguer entre les sites Web.

3) Caractéristiques recherchées dans les outils numériques

Après avoir mis à l'essai quelques ressources Web proposées par l'équipe de recherche et par les participantes elles-mêmes (voir Annexe G), nous avons pu dresser la liste des caractéristiques générales recherchées dans les outils numériques. D'abord, sur le plan des **tâches** proposées, les manipulations doivent être simples et présenter une progression dans la complexité (p. ex., cliquer avant de cliquer-glisser). Les tâches que les élèves peuvent réaliser en autonomie sont également recherchées. Finalement, il importe de proposer des tâches qui ne

demandent pas à l'utilisatrice, l'utilisateur de se connecter ou de créer un compte, manipulations qui peuvent s'avérer compliquées pour les élèves. Sur le plan des **contenus**, les participantes ont indiqué que les outils numériques devaient répondre aux besoins immédiats des élèves et être adaptés à leur niveau (p. ex., au niveau 1, des tâches qui ne présentent pas trop d'écrits). Il a également été mentionné que les sites proposant la traduction en anglais étaient peu utiles, voire trompeurs pour les élèves. Les participantes ont aussi précisé qu'il fallait faire attention à la variété de français utilisée dans les ressources numériques pour s'assurer d'avoir du français québécois plutôt qu'européen. Enfin, elles ont ajouté que les vidéos ne devaient pas être trop longues et que la rétroaction corrective devait être instantanée lorsqu'il y a des exercices à faire. Finalement, la **mise en page** ne doit pas être trop chargée et la police d'écriture doit être choisie avec soin (voir le point 2 du Chantier 4 | Le matériel didactique, p. 85).

4) Usages numériques des élèves

Pour lancer la discussion sur les usages numériques des élèves, nous avons demandé aux participantes quels étaient, à leur connaissance, les **appareils numériques utilisés par leurs élèves** (annexe H). Les cas de figure étant assez différents d'un milieu à l'autre, il est délicat d'en dégager des généralités. Dans certains cas, presque toutes, tous les élèves ont un téléphone cellulaire et ce peu importe l'âge ou l'appartenance ethnoculturelle. Soulignons toutefois que parfois, les élèves ont un téléphone sans forfait de données mobiles : elles, ils sont alors limités à une utilisation par réseau sans fil (wifi). Dans d'autres cas, peu d'élèves ont des cellulaires, mais on remarque qu'elles, ils en ont tout de même de plus en plus. Selon certaines participantes, cela dépend largement du temps écoulé depuis leur arrivée au Québec, de leur appartenance ethnoculturelle, de leur genre, de leur âge et de leur emploi, s'il y a lieu. Dans certains centres offrant des cours FIPA/d'alphafrancisation, un système de prêt/d'emprunt permet aux élèves d'apporter une tablette à la maison. Enfin, certains élèves ont accès, à la maison, à un ordinateur qui est partagé par tous les membres de la famille.

Les participantes que nous avons rencontrées ont indiqué qu'il était possible de demander aux élèves d'adopter certains **usages éducatifs à l'extérieur de l'école**, spécialement depuis l'arrivée forcée des cours en ligne liée à la crise sanitaire engendrée par la COVID-19. D'abord, il est demandé aux élèves d'avoir recours au numérique pour maintenir le contact élève-enseignante à l'extérieur de l'école. Elles et ils peuvent utiliser le courriel en étant aidés par les membres de leur famille au besoin. Elles et ils peuvent aussi utiliser Messenger, qu'ils utilisaient déjà et où ils ont fort probablement déjà un compte. Les participantes nous ont dit que Messenger était avantageux dans la mesure où il est possible d'envoyer des messages vocaux ou des vidéos; la communication peut donc se faire sans le passage par l'écrit. Messenger permet aussi l'échange de messages (vocaux ou écrits) entre les élèves et contribue au maintien des contacts sociaux pour celles et ceux-ci. Enfin, Messenger est souvent utilisé pour communiquer des informations importantes (p. ex., si/quand le centre est fermé en raison d'une tempête de neige). Il est possible de combiner l'utilisation de Messenger à celui d'un groupe Facebook pour la classe : le groupe Facebook sert alors à partager des exercices, à donner des travaux à faire à la maison, à partager des photos de la classe, et à contribuer en général à la vie de la classe. Finalement, l'utilisation de WhatsApp pour communiquer avec les élèves a aussi été mentionnée par les participantes. Ensuite, les élèves peuvent utiliser les outils numériques pour réaliser une **tâche en devoir**. Les tâches que les participantes ont mentionnées comprennent l'utilisation de l'appareil photo du téléphone pour 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.). De leur côté les enseignantes peuvent déposer, dans le groupe Facebook de la classe, des vidéos visionnées en classe pour permettre aux élèves de les revoir à la maison.

Nous avons également cherché à en savoir plus sur les **usages sociaux**, c'est-à-dire les usages numériques non guidés et personnels des élèves, au meilleur de la connaissance de leurs enseignantes. Premièrement, il semble que les élèves

aient recours à leur téléphone pour prendre des rendez-vous, pour téléphoner à leurs proches, pour montrer des photos et partager leur univers aux autres élèves, pour communiquer avec leur famille, pour lire les nouvelles de leur pays d'origine, pour planifier leurs déplacements en transport en commun et pour jouer à des jeux. Elles et ils utilisent également les outils de traduction qu'offre le téléphone : cela leur permet en effet de communiquer avec leur enseignante parce qu'ils peuvent parler dans leur LO et faire traduire en français pour l'enseignante. Elles et ils utilisent également YouTube pour visionner des vidéos ludiques ou didactiques, et Facebook/Marketplace pour communiquer et faire des achats.

À partir des discussions sur les appareils numériques que les élèves possèdent, sur les usages éducatifs qu'elles et ils peuvent mettre en place à l'extérieur de l'école et sur les usages numériques non guidés et personnels des élèves, nous avons réfléchi aux manières de mettre en **lien** ce que les élèves font déjà (**usages sociaux**) et ce qu'on pourrait leur demander de faire (**usages éducatifs**). Voici quelques pistes qui ont été suggérées par les participantes : repérer des lieux dans leur propre milieu et les prendre en photo pour les partager avec la classe; prendre des photos de leur famille pour travailler ce thème, repérer des lettres de l'alphabet à l'extérieur de la classe et les prendre en photo, utiliser le Marketplace de Facebook pour travailler les prix, etc. Les missions photos ont été mentionnées à plusieurs reprises et nous avons pu en discuter les points forts. Les participantes ont dit, entre autres, que les missions photos permettaient de faire le pont entre la vie personnelle des élèves et l'école (p. ex., mission photos sur la famille), ou encore entre l'école et la vraie vie (p. ex., mission photos à l'épicerie). Les missions photos offrent également la possibilité de modéliser la tâche avant de demander aux élèves de l'accomplir, et elles permettent de mettre en place d'autres activités qui travaillent d'autres compétences (p. ex., une activité en production écrite sur les noms de commerces qui ont été photographiés par les élèves). Finalement, les missions photos peuvent servir de porte d'entrée pour aborder d'autres thématiques liées à la vie personnelle (p. ex., la famille) et culturelle (p. ex., une cérémonie de mariage, de la musique ou de la nourriture

traditionnelles, etc.), ce qui semble très motivant et engageant pour les élèves. Les participantes ont toutefois noté qu'il faudrait approfondir la réflexion sur les activités ou les tâches qui permettent de mettre en lien les usages sociaux et les usages éducatifs des élèves.

5) Régulation du numérique

Nous nous sommes aussi intéressées à la régulation du numérique par les enseignantes, c'est-à-dire aux règles et aux balises qui encadrent les usages numériques des élèves ainsi qu'à la gestion du numérique en classe par les enseignantes. Du côté des usages **éducatifs**, les enseignantes ont mentionné avoir recours à une variété de règles et de stratégies pour réguler l'usage du numérique des élèves. Certaines ont effectivement affirmé ne pas avoir de règles clairement établies, mais miser plutôt sur la sensibilisation à l'utilisation du numérique en classe. Elles ont ajouté qu'elles essayaient de limiter l'usage du numérique ou d'offrir des alternatives aux élèves plutôt que de bannir ou d'interdire le téléphone en classe. Elles ont aussi précisé sensibiliser les élèves à l'utilisation du téléphone de façon respectueuse, par exemple en fermant le téléphone en classe, en allant dans le corridor si l'appel est important, etc. Au besoin, elles interviennent si elles voient que l'utilisation du téléphone nuit aux apprentissages. Pour d'autres participantes, il était nécessaire d'établir clairement une compréhension commune de l'usage ou du non-usage du téléphone : elles ont parlé d'une affiche installée dans leur classe dont le recto indique en rouge que le téléphone est interdit et dont le verso indique en vert que le téléphone est permis. Cette affiche leur permet de mieux contrôler l'utilisation du téléphone par les élèves. Finalement, lorsque les élèves ont accès à des appareils numériques dans la classe, c'est le plus souvent l'enseignante qui décide à quel moment ces appareils seront utilisés.

Les participantes ont mentionné qu'elles régulaient davantage les **usages sociaux** (Facebook, WhatsApp, etc.) que les usages éducatifs. Elles préfèrent

donc mettre des limites en interdisant, par exemple, d'installer des applications sur les tablettes qui sont prêtées aux élèves.

Les participantes se sont aussi prononcées sur les **usages** du numérique par les élèves **qui pouvaient interférer dans l'enseignement-apprentissage**. Elles ont nommé d'abord Facebook et toutes les autres applications qui envoient des notifications, qui selon elles entrainent un manque d'attention et poussent les élèves à se cacher pour faire usage de leur appareil. Elles ont aussi dit avoir parfois l'impression d'être en compétition avec l'écran pour avoir la pleine attention des élèves. Finalement, les élèves ne prennent pas toujours soin des tablettes qu'on leur prête pour apporter à la maison : les tablettes sont utilisées par plusieurs membres de la famille et peuvent revenir sales.

6) Limites du numérique

Dans nos rencontres de travail, il a également été question des limites du numérique dans l'enseignement aux PIPSPA. D'abord, les **compétences peu développées des élèves en lecture** peuvent compliquer l'utilisation du numérique. Comme les élèves ne peuvent pas se fier sur l'écrit pour naviguer sur une page Web ou dans une application, il est important que la plateforme utilisée soit parlante visuellement et propose des icônes plutôt que du texte. Les participantes ont illustré ce point en prenant le contre-exemple de Microsoft Teams, qui est complexe à utiliser et qui est presque entièrement basé sur l'écrit. Pour pallier cette limite, les participantes suggèrent de travailler dans des environnements numériques circonscrits pour que les élèves s'approprient peu à peu les stratégies de navigation : on commence avec une page Web, ensuite on les fait explorer le site Web duquel provient la page, et ensuite seulement on leur demande de naviguer sur d'autres sites Web. On ne peut pas commencer en leur demandant de surfer de page en page sur internet. Les participantes ont aussi mentionné que le **peu de repères ou d'intuitions numériques** se présentait comme une limite importante à l'utilisation du numérique par les élèves. Elles ont

rappelé l'importance de ne 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.). Elles ont aussi ajouté que les élèves n'avaient pas de stratégies 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.).

Pour plusieurs élèves, le **manque de motricité fine** apparait comme un défi ou une limite dans l'utilisation du numérique. Les participantes ont rapporté que la manipulation de la souris pouvait être difficile et que les manipulations comme le déroulement d'une page (*scroll*) pouvaient être ardues pour les élèves. Finalement, les participantes ont mentionné les limites liées au **manque d'appareils pour tous les élèves** : les différents outils numériques disponibles dans les établissements d'enseignement ne sont pas toujours en nombre suffisant pour que chaque élève en ait un. Les participantes ont toutefois proposé des solutions pour répondre à cette limite, soit de faire des ateliers où les élèves travaillent sur l'ordinateur en rotation, de placer les élèves en dyades ou en équipes, ou encore d'utiliser les appareils numériques personnels des élèves même si elles ne peuvent pas l'obliger.

7) Besoins en lien avec le numérique

Les besoins des enseignantes en lien avec le numérique ont été abordés selon trois thèmes : les besoins de ressources numériques ou éducatives pour l'enseignement de la langue, les besoins de ressources numériques ou éducatives pour l'enseignement de la compétence numérique, et les besoins matériels ou liés aux outils numériques.

*Besoins de ressources numériques ou éducatives pour l'**enseignement de la langue***

Les participantes ont nommé le besoin d'avoir un lexique visuel pour le vocabulaire. Ce lexique devrait être téléchargeable et imprimable et la même association image-mot serait réutilisée dans toutes les activités, sans égard au niveau ou à l'intention de communication. Le lexique pourrait être classé par thème et les images devraient être rattachées à une intention de communication (p. ex., les parties du corps pour parler de la santé). Chaque mot pourrait être présenté par une image, par lettre (mot écrit) et par son (symbole cliquable pour entendre le mot). Les images devraient être claires, en couleurs et adaptées à un public adulte. Finalement, les participantes ont dit que *LanguageGuide.org* était un bon exemple de lexique visuel, mais que l'outil était trop compliqué pour les PIPSPA, en plus d'être européen plutôt que québécois. Les participantes ont aussi dit avoir besoin d'une application qui permettrait aux élèves de pratiquer la prononciation : elles ont dit que l'exemple de *Otterwave*, en anglais, était pertinent. Il s'agit d'une application de rétroaction corrective à l'oral où on écoute le mot, on le répète, et l'application nous indique quelles lettres n'ont pas été correctement prononcées. Le même type d'application, qui permet d'avoir de la rétroaction corrective en autonomie, sans enseignante, serait également nécessaire pour la lecture. Cela permettrait aux élèves d'être actives, actifs dans leurs apprentissages et de pouvoir progresser à leur rythme. Les participantes ont nommé *Diglin* (http://diglin.eu) comme exemple. Elles ont aussi manifesté le besoin d'avoir une application de discrimination auditive et une application pour pratiquer des situations de communication concrètes auxquelles les élèves pourraient peut-être prendre part dans leur quotidien (p. ex., des entrevues d'embauche).

Quant aux modalités, les participantes ont dit avoir besoin que la navigation soit simple, claire, et similaire d'un exercice à l'autre. Elles ont aussi souligné que la rétroaction automatique était importante. Les participantes ont affirmé avoir besoin d'applications qui sont disponibles sans avoir besoin de se connecter à un compte avec un nom d'utilisateur et un mot de passe. Elles ont dit qu'il devenait vite

difficile, voire impossible, de gérer les différents comptes des élèves sur les différentes plateformes ou applications. Finalement, les activités proposées doivent être simples, similaires d'un thème à l'autre, et la complexité doit être graduelle. Enfin, les participantes ont dit que le numérique n'était pas nécessairement pertinent pour toutes les compétences langagières et elles ont nommé en exemple la pratique de la calligraphie, qui est peu adaptée à l'utilisation du numérique.

*Besoins de ressources numériques ou éducatives pour l'**enseignement de la compétence numérique***

Concernant les ressources numériques ou éducatives pour l'enseignement de la compétence numérique, les participantes ont dit avoir besoin de descripteurs bien définis qui permettraient d'intégrer l'enseignement-apprentissage du numérique à l'enseignement-apprentissage de la langue, par exemple en intégrant des manipulations (cliquer, glisser, etc.) à l'intérieur des tâches qui visent le développement du français. Elles ont toutefois souligné qu'il faudrait également en faire l'enseignement explicite en modélisant, en mettant en place une pratique guidée et en visant la pratique autonome. Elles ont mentionné qu'elles auraient besoin d'activités encadrées qui présentent les principales manipulations simples en lien avec le numérique, organisées de manière graduelle. Elles souhaiteraient également que les utilisations numériques de la vie quotidienne (p. ex., se connecter à un compte, se créer une adresse courriel, etc.) soient intégrées au programme pour aller au-delà des manipulations. Finalement, elles ont précisé qu'il n'était pas toujours nécessaire d'utiliser le numérique pour travailler la compétence numérique. Elles ont nommé plusieurs exemples pour appuyer ce point : simuler l'environnement numérique sur papier avant d'utiliser les outils numériques, reproduire sur de grandes pancartes ce qu'on trouve à l'écran, reproduire les claviers de téléphone sur du papier pour se pratiquer à signaler un numéro, etc. Elles ont aussi parlé des avantages qu'elles y voyaient, soit notamment de permettre l'affichage en plus gros des menus et des options de navigation reproduits sur des pancartes.

*Besoins **matériels et outils** numériques souhaités*

En lien avec les besoins matériels et les outils numériques nécessaires selon elles, les participantes ont dit que la base minimale était d'avoir accès, dans l'établissement d'enseignement, à une tablette et à un ordinateur, car ce sont deux outils que les élèves auront sans doute à utiliser dans leur vie quotidienne. Elles ont toutefois précisé que pour miser sur le développement des compétences numériques des élèves, le minimum d'outils disponibles en classe en tout temps serait 3 à 5 ordinateurs (portables ou non), une tablette et un tableau blanc interactif. Elles ont aussi dit qu'une flotte de tablettes numériques disponible sur réservation pouvait être une bonne béquille, mais que ce n'était pas l'idéal parce que les tablettes sont parfois indisponibles, déchargées, non mises à jour, etc. Dans le même ordre d'idées, elles ont mentionné que l'accès à un laboratoire informatique était pratique, mais que l'utilisation de la tablette devrait être privilégiée avec les PIPSPA. Selon les participantes, la tablette est plus facile d'utilisation et le fait qu'elle soit portable apparait comme étant un grand avantage : elles ont d'ailleurs remarqué que le fait de pouvoir apporter la tablette à la maison semblait mener à un apprentissage plus rapide de son utilisation.

Finalement, les participantes ont dit qu'il n'était pas obligatoire d'avoir un appareil par élève. Elles ont expliqué qu'elles pouvaient se débrouiller avec moins, en combinant une variété de stratégies : système de rotations entre les appareils, utilisation des appareils personnels des élèves, etc. Elles ont notamment observé que quand les élèves avaient chacune, chacun une tablette, il y avait moins d'interactions en classe et que les élèves travaillaient surtout de manière individuelle, ce qui n'est pas nécessairement mieux aux yeux des participantes. Il semble en effet que le fait d'avoir moins d'appareils encourage le travail d'équipe. Enfin, elles ont ajouté qu'un plus grand nombre d'appareils entrainait également plus de gestion technique pour l'enseignante.

8) Lien entre les compétences numériques et le futur PCG

Le dernier thème qui a été abordé avec les participantes concerne le lien entre les compétences numériques et le futur PCG. D'entrée de jeu, les participantes ont mentionné que dans le futur PCG, il faudrait que la compétence numérique soit une des compétences à développer, au même titre que la compréhension orale, la compréhension écrite, etc. Dans cet esprit, il serait nécessaire que les compétences numériques soient en lien avec les compétences langagières : 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 PCG, les compétences numériques pourraient être séparées des compétences langagières, mais elles pourraient être liées dans le matériel, par exemple. Les participantes ont aussi dit que le PCG devrait comprendre des intentions de communication qui visent le développement des compétences numériques, tout en précisant que ces intentions ne devraient pas nécessairement être obligatoires, mais qu'elles permettraient plutôt d'aller plus loin, pour éventuellement rendre les élèves autonomes dans leur utilisation du numérique. Il faudrait ainsi entreprendre une réflexion de fond sur les compétences numériques qui sont les plus importantes à développer pour les PIPSPA et proposer une progression des apprentissages de ces compétences pour soutenir les enseignantes. Le soutien aux enseignantes était important pour les participantes qui ont affirmé qu'en ce moment, il semble que certaines enseignantes n'utilisent pas les outils numériques par peur de ne pas être capables de le faire ou parce qu'elles ne savent pas comment s'y prendre, d'où l'importance d'inclure les compétences numériques dans le programme. Enfin, elles ont tenu à préciser que toutes les PIPSPA n'ont pas les mêmes compétences numériques lorsqu'elles arrivent en classe et qu'il faut en tenir compte. Conséquemment, il faudrait que le PCG permette une certaine flexibilité pour répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves.

Chantier 4 – Le matériel didactique

Pour le chantier sur *Le matériel didactique,* nous avons tenté de former une équipe de travail composée des intervenantes suivantes : 3 enseignantes, 2 CP, les 2 cochercheuses principales, un étudiant-cochercheur invité (Vincent Bédard, UQAM, dont le mémoire de maitrise porte sur le matériel didactique) et la coordonnatrice du projet. Nous n'avons toutefois pu recruter que [redacted]) (voir la section *Défis rencontrés*, p. 171, pour plus de détails). Dans ce chantier, trois rencontres étaient prévues et ont bien eu lieu. Les personnes présentes à chaque rencontre sont indiquées dans le tableau qui suit (Tableau 17, en noir les personnes présentes et en gris les absentes), auxquelles s'ajoutent les 4 membres de l'équipe de recherche, présentes à toutes les rencontres.

Préparation et déroulement anticipé

Dans ce chantier, nous avons d'abord cherché à dresser la liste des caractéristiques recherchées dans les matériels, puis nous nous sommes intéressées à l'adaptation de matériels didactiques, plus particulièrement aux raisons qui poussent les enseignantes à adapter des matériels. Nous nous sommes également intéressées aux matériels audio/audiovisuels de manière plus pointue, toujours dans l'idée d'identifier les caractéristiques que les enseignantes recherchent dans ces types de matériels. Finalement, nous souhaitions relever précisément les besoins des enseignantes concernant les matériels didactiques puis réfléchir à l'arrimage entre le futur PCG et les matériels didactiques qui pourraient l'accompagner. Le détail de la préparation de chaque rencontre peut être consulté aux annexes I.1 à I.3.

Déroulement et contenus

Tableau 17. Chantier 4 | Le matériel didactique

RENCONTRE 1		
Date et durée	28/10/2020 3h00	
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] **CP** [redacted]	Aucun
Préparation à la rencontre	Il est demandé aux participantes d'apporter des exemples de matériels écrits ou audio/audiovisuels (créés, adaptés ou utilisés tels quels) qu'elles trouvent particulièrement adaptés pour les élèves FIPA/d'alphafrancisation	
Objectif de la rencontre	· Dégager les principales caractéristiques recherchées dans le matériel didactique selon les trois catégories de matériel : 1) utilisé tel quel; 2) adapté; 3) créé de toutes pièces	
Thèmes abordés	· Caractéristiques recherchées dans le matériel didactique et manière dont le matériel est choisi · Matériel apporté par les participantes : origine, utilisations, raisons qui sous-tendent son utilisation, détails du processus d'adaptation (s'il y a lieu), raisons qui sous-tendent la création du matériel (s'il y a lieu) · Organisation des caractéristiques positives et négatives du matériel didactique selon : les caractéristiques générales, les images et les photos, la représentation du quotidien, la réutilisation et répétition, la progression des apprentissages, la présentation visuelle	
Mission	Documenter de façon concrète comment vous adaptez le matériel en prenant appui sur un exemple de matériel dont nous avons discuté pendant la rencontre · À quoi pensez-vous quand vous adaptez du matériel afin de le rendre compatible avec l'hétérogénéité de vos classes ? · Comment pouvez-vous rendre un matériel multiniveau ? · Comment inclure les caractéristiques positives du matériel que vous avez nommées pendant la rencontre ?	

RENCONTRE 2		
Date et durée	18/11/2020	3h00
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] **CP** [redacted]	**Enseignantes** [redacted]
Objectifs de la rencontre	· Discuter du matériel didactique pour l'enseignement des intentions de communication à l'oral · Relever les caractéristiques souhaitées dans le matériel audiovisuel	
Thèmes abordés	· Répertoire des matériels audiovisuels utilisés · Défis liés à l'utilisation de ces matériels · Besoins des enseignantes en lien avec les matériels audiovisuels · Présentation de différentes ressources audiovisuelles et appréciation de ces ressources	
Mission	Parcourir les exemples/sites de supports audio/audiovisuels pour l'enseignement de la PO ou de la CO, OU rechercher un document authentique par vous-mêmes. Le/les mettre à l'essai avec vos élèves si possible : · Pourquoi vous avez retenu ce/ces support(s)? · Quelles activités avez-vous réalisées autour de ce/ces support(s) · Est-ce que ce sont des supports gagnants? Pourquoi? · De quoi avez-vous besoin? Ou faire ressortir le(s) matériel(s) gagnant(s) · Qu'est-ce qui serait utile ? · Quelles caractéristiques font qu'une vidéo est gagnante?	

RENCONTRE 3		
Date et durée	09/12/2020	3h00
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] **CP** [redacted]	**Enseignantes** [redacted]
Objectif de la rencontre	· Dresser la liste des besoins associés au matériel qui sera développé en lien avec le PCG	
Thèmes abordés	· Besoins associés au matériel qui sera développé pour le PCG : contenus, organisation des contenus, format, accessibilité des ressources, formation/aide · Arrimage du programme-cadre avec le matériel	

Faits saillants

Les principaux thèmes abordés lors de ce chantier sont les suivants :

1) Les défis liés aux matériels didactiques dans l'enseignement aux PIPSPA
2) Les caractéristiques recherchées dans le matériel didactique
3) Les processus d'adaptation de matériel didactique
4) Les matériels audio/audiovisuels
5) Les besoins associés aux matériels qui seront développés
6) L'arrimage du programme-cadre et des matériels

1) Les principaux défis liés aux matériels didactiques dans l'enseignement aux PIPSPA

Les enseignantes qui ont participé au chantier sur le matériel ont relevé que les matériels sont rarement prêts à être utilisés tels quels avec les élèves des cours FIPA/d'alphafrancisation. Les enseignantes se retrouvent donc avec le choix d'adapter des matériels ou de les créer de toute pièce. Or, l'adaptation apparait comme un défi récurrent et chronophage. Dans cette optique, plusieurs participantes ont mentionné qu'il était souvent plus rapide de créer les matériels

plutôt que de les chercher ou de les adapter. Certaines participantes ont également mentionné qu'aucun programme ne les soutenait dans le choix des matériels à utiliser, ce qui représente un défi supplémentaire. De plus, la forte hétérogénéité des classes complexifie encore le choix et l'utilisation des matériels. Aussi, dans certains milieux, les tâches de création et d'adaptation des matériels semblent être toujours à recommencer puisque les élèves peuvent rester dans le même niveau durant plusieurs sessions et que les enseignantes ont le souci de diversifier les activités d'enseignement-apprentissage. Le partage entre collègues représente également un défi dans la mesure où les enseignantes ne veulent pas « bruler » les matériels qu'elles ont mis beaucoup de temps à créer. Finalement, les conseillères pédagogiques ont indiqué que certains de leurs défis étaient en lien avec l'organisation et le classement des matériels. Elles mentionnent entre autres le fait de devoir rendre disponibles les matériels créés/adaptés et de devoir les classer pour que les enseignantes puissent trouver ce qu'elles cherchent facilement plutôt que d'avoir à créer.

2) Les caractéristiques recherchées dans le matériel didactique

Sur le plan des **caractéristiques générales**, les participantes ont mentionné être à la recherche d'uniformité et de répétition dans les matériels. Par exemple, il est préférable que les matériels utilisent toujours les mêmes images, les mêmes consignes et la même mise en page, et ce spécialement dans les premiers niveaux. Pour tenter de répondre au défi de l'hétérogénéité des classes, il est souhaitable qu'un même matériel/une même tâche puisse se décliner pour répondre aux besoins d'élèves de plusieurs niveaux différents. Dans le même esprit, il serait intéressant que le même matériel vise le développement de plusieurs compétences langagières.

Des caractéristiques ont également été nommées en lien avec la **mise en page** du matériel qui est utilisé en classe. Celle-ci devrait être épurée, aérée, et il semble important d'éviter d'avoir trop d'information sur une même page. La police de

caractères devrait être claire et simple : par exemple, la police Comic Sans MS est souvent privilégiée parce que la lettre « a » à une seule panse, sans boucle, reflète sa forme manuscrite, contrairement à la police Times New Roman, pour ne nommer que celle-là, où l'on retrouve un « a » à panse et à boucle ouverte. Les participantes indiquent également que la mise en page et la présentation visuelle peuvent suivre la progression ou dépendre du niveau des élèves : pour les débutantes, débutants, on favorise l'utilisation de la même police de caractères en tout temps et on ne présente qu'un seul exercice par page alors que pour les élèves plus avancées, avancés, on peut introduire de nouvelles polices de caractères et présenter plus d'un exercice par page. Plusieurs caractéristiques concernant les **images** ont été listées par les participantes. Les images doivent être libres de droits et culturellement accessibles pour les élèves, mais aussi être en couleur, claires, réalistes, facilement compréhensibles, et elles doivent idéalement être disponibles sous forme de photos qui renvoient à des objets ou des situations de la vie courante. En lien avec l'uniformité mentionnée précédemment, il serait important que le même concept soit représenté par la même photo dans les matériels (p. ex., toujours utiliser la même photo d'une maison, d'un vélo, etc.). Il faudrait également éviter au possible les photocopies de matériel imprimé, qui compromettent sérieusement la qualité des photos et des images. Sur le plan de l'**accessibilité**, les participantes ont mentionné que les matériels devaient être facilement accessibles sur internet. Cela pourrait également se révéler utile dans le contexte de l'enseignement à distance comme celui qu'on connait présentement en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19. Des documents disponibles sur internet offrent également un plus grand potentiel d'adaptation si on les compare aux matériels imprimés. Sur ce dernier point, les participantes ont souligné qu'un document disponible dans un format Word était préférable à son homologue en version PDF en raison de la possibilité d'y apporter des modifications selon les besoins de l'enseignante et des élèves. Les participantes ont également mentionné que les modifications qu'elles apportaient généralement aux documents pouvaient porter sur le contenu comme

sur la forme (voir **mise en page**). En ce sens, les matériels préparés par d'autres devraient permettre ces deux types de modifications.

Les participantes se sont également prononcées sur les **contenus** qu'elles souhaitaient ainsi que sur la forme à privilégier pour ces contenus. D'abord, il a été mentionné que les contenus devraient être contextualisés, représentatifs du quotidien des élèves, concrets, utiles et pertinents pour les élèves et qu'ils doivent comprendre des repères socioculturels et du vocabulaire québécois (et non franco-européen). Les contenus plus abstraits devraient être accompagnés d'images ou de photos concrètes qui reflètent ce que les élèves voient à l'extérieur de la classe. Dans la même veine, les matériels devraient permettre de faire des liens avec l'extérieur de la classe, par exemple en préparant les élèves à une sortie dans un commerce. Quant à la **progression des contenus**, les participantes ont surtout insisté sur le fait que les matériels devraient proposer une progression en spirale, où le contenu déjà travaillé est répété et où le nouveau contenu est intégré peu à peu. Elles ont également rappelé qu'il était souhaitable que les matériels soient uniformes et répétitifs, en utilisant au possible la même progression. Finalement, quelques commentaires ont été faits en lien avec **la place et le rôle de l'élève** dans les matériels. Les participantes ont mentionné qu'il était souhaitable que certains matériels permettent le travail autonome (p. ex., un site Web qui donne de la rétroaction), qu'ils soient centrés sur les élèves, et qu'ils permettent aux élèves d'être en action en se détachant de la formule papier-crayon.

3) Les processus d'adaptation de matériels didactiques

L'adaptation des matériels didactiques est apparue comme un élément central des discussions lors des rencontres de ce chantier. Les participantes ont notamment souligné que l'adaptation permet à l'enseignante de s'approprier les matériels, ce qui facilite leur utilisation en classe. Il semble d'ailleurs que les enseignantes soient à la recherche de matériels qui sont facilement adaptables pour pouvoir ensuite y apporter des modifications, principalement en lien avec le niveau de difficulté, et

ce dans le but de les utiliser en favorisant la différenciation pédagogique. Nous avons pu dégager trois tendances autour de l'adaptation des matériels didactiques : 1) les matériels sont adaptés pour la classe multiniveau en utilisant des matériels qui se ressemblent, mais qui présentent des tâches différentes; 2) les mêmes matériels sont utilisés et la différenciation est faite dans la façon d'enseigner; 3) les mêmes matériels sont utilisés pour tous les niveaux sans adaptation.

Tâches différenciées selon les niveaux

Les participantes que nous avons rencontrées ont mentionné plusieurs exemples de différenciation possibles pour adapter les matériels aux classes multiniveaux. D'abord, la présentation visuelle peut être adaptée aux élèves de différents niveaux : utilisation d'une police d'écriture plus simple aux premiers niveaux puis plus complexe aux niveaux plus avancés, ou encore un exercice par page aux premiers niveaux puis plusieurs questions sur la même page aux niveaux plus avancés. Les consignes sont également susceptibles d'être modifiées en fonction du niveau, et les réponses attendues ne seront pas les mêmes aux premiers niveaux et aux niveaux plus avancés. Finalement, il peut y avoir ajout/suppression de questions ou d'éléments grammaticaux (p. ex., la négation). Les participantes soulignent toutefois le défi que présente le retour en grand groupe à la suite du travail avec les matériels différenciés : en effet, comment faire le retour en grand groupe quand les élèves de différents niveaux ont fait des exercices différents ?

Mêmes matériels, enseignement différencié

Les participantes ont également évoqué le scénario où toutes, tous les élèves travaillent à partir des mêmes matériels et où l'enseignement est différencié. Par exemple, à partir d'une tâche en compréhension orale, les élèves les plus avancées, avancés auraient le verbatim du document entendu à l'oral alors que les moins avancées, avancés travailleraient seulement à partir de l'audio. Dans le même esprit, les élèves plus avancées, avancés pourraient répéter les phrases pour modeler, à la suite de quoi les moins avancées, avancés feraient la même

chose. Généralement, il semble que le principal ajustement concerne l'appui sur l'écrit que les élèves les plus avancées, avancés peuvent se permettre alors que les moins avancées, avancés travaillent davantage à l'oral ou à partir d'images. De la même manière, lors d'activités qui ciblent le vocabulaire, il peut être demandé aux plus avancées, avancés de former des phrases complètes alors que l'exigence pour les moins avancées, avancés se limite aux mots de vocabulaire. Les participantes se demandent toutefois comment gérer le fait que les élèves n'aient pas tous les mêmes matériels et elles avancent qu'il est possible que certaines, certains élèves moins avancés veuillent utiliser les mêmes matériels que les élèves plus avancées, avancés. Il est donc suggéré par les participantes que soit explicité le fait que la formule est adaptée au multiniveau pour que les élèves comprennent la raison pour laquelle elles, ils ne travaillent pas tous à partir des mêmes documents.

Mêmes matériels pour tous les niveaux

Les participantes ont aussi dit qu'il pouvait arriver que toutes, tous les élèves de la classe, indépendamment de leur niveau à l'écrit ou à l'oral, travaillent avec les mêmes matériels. Cette situation semblait être perçue négativement par les participantes, qui ont réitéré l'importance de tenir compte des besoins uniques de chaque élève.

4) Les matériels audio/audiovisuels

Nous avons discuté avec les participantes des **matériels audio/audiovisuels utilisés**. Les participantes ont mentionné créer beaucoup de ce type de matériel, que ce soit avec leur téléphone intelligent, dans un laboratoire de langue ou avec une enregistreuse. De façon générale, elles créent les matériels selon les thèmes abordés en classe puis écrivent des verbatims avant de s'enregistrer avec une collègue. Dans certains milieux, des enseignantes ont créé des vidéos animées qui peuvent être utilisées auprès de la clientèle peu scolarisée ou peu alphabétisée. Les participantes ont également mentionné travailler à partir de documents vidéos authentiques, dans l'idée d'exposer les élèves à la langue telle

qu'elle est parlée au-delà du contexte scolaire. L'exemple qui a été mentionné est le jeu télévisé *La Guerre des clans*. À partir de ces vidéos authentiques, on demandera aux élèves de repérer une information en particulier, sans nécessairement avoir à comprendre toute la vidéo. Les documents audios conçus pour l'apprentissage du français langue d'intégration (p. ex., documents de la SOFAD, *Par ici*, *À qui veut l'entendre*) peuvent eux aussi être utilisés avec les PIPSPA. Il est d'ailleurs particulièrement apprécié des participantes que ces documents soient faits en français québécois. Au besoin, les enseignantes et les CP créent des matériels complémentaires à ces audios.

Nous avons également abordé la question des **principaux défis liés aux matériels audio/audiovisuels** (voir annexes J et K). Il a d'abord été question de la création de matériels audio qui prend beaucoup de temps et qui nécessite souvent l'aide d'une collègue (pour l'enregistrement d'un dialogue, par exemple). Il semble toutefois que la recherche de matériels audio soit encore plus longue que la création de ces matériels. Les participantes ont dit qu'il existait beaucoup de matériels, mais qu'il était difficile de trouver les matériels qui répondent le mieux à leurs besoins. On se demande alors comment classer ces matériels pour qu'ils soient facilement accessibles aux enseignantes. Un autre défi qui se présente pour les enseignantes est la recherche d'équilibre entre le document audio/audiovisuel authentique (p. ex., le jeu télévisé *La Guerre des clans*), dont le débit est souvent rapide et qui peut comprendre des référents culturels qui ne sont pas encore accessibles aux élèves, et le document audio/audiovisuel didactisé (p. ex., vidéos d'animation faites par certains centres, vidéos de la SOFAD), dont le débit est suffisamment lent, mais dont le contenu est moins représentatif de la « vraie vie ». Les participantes ont également parlé du fait que les matériels audio/audiovisuels sont souvent désuets, que les vidéos d'animation peuvent être infantilisants et que peu de vidéos sont créées spécialement pour la francisation des PIPSPA. Enfin, beaucoup d'éléments sont à prendre en considération dans le choix des documents audio/audiovisuels : le thème doit être pertinent, les références culturelles doivent être accessibles, le débit doit être réaliste, mais pas trop rapide

et le vocabulaire doit être adapté pour les PIPSPA. Finalement, les défis en lien avec la compréhension orale (CO) ont été abordés. Les participantes ont mentionné que souvent, avec les vidéos, les élèves se concentrent sur le visuel plutôt que sur la CO, ce qui était perçu négativement par les participantes. Aussi, du matériel papier souvent basé sur l'écrit accompagne souvent l'audio et le vidéo, ce qui peut être problématique si l'intention est de ne travailler que la CO. Comment faire, alors, de la CO « pure » sans être toujours accompagné par l'écrit? En effet, en ayant un document d'accompagnement qui présente des questions de compréhension qui sont écrites (CÉ), on ne sait pas si l'élève ne comprend pas le document audio (CO) ou la question écrite (CÉ).

Enfin, certains **commentaires généraux** ont été formulés en lien avec les ressources audio/audiovisuelles. Il importe d'abord de bien réfléchir à la manière dont les ressources seront organisées ou classées (par niveau, par thème, par compétence, etc.). Une combinaison de critères, présentés comme des filtres pour rechercher des matériels particuliers, constitue une avenue intéressante. Il importe également de bien définir les intentions de communication en lien avec le matériel et de toujours se rapporter à la question : qu'est-ce qu'on vise avec ce matériel? Qu'est-ce qu'on veut que les élèves apprennent? À ce sujet, les participantes ont souligné que les intentions de communication devaient être claires quand l'utilisation d'une vidéo authentique ou didactisée est prévue. Par exemple, dans une vidéo authentique, on pourrait demander aux élèves de repérer des informations importantes (ou autre intention qui ne nécessite pas une compréhension de toute la vidéo et qui porte sur un ou des microéléments) alors que dans une vidéo didactisée les élèves pourraient être invitées, invités à comprendre une situation globalement. Les vidéos didactisées gagneraient toutefois à se rapprocher au possible d'un document authentique, comme dans l'exemple suivant : dans une discussion entre une, un médecin et une patiente, un patient, le ou la médecin pourrait être francophone de langue d'origine alors que la patience, le patient serait une personne immigrante qui utilise un français simple et facile à comprendre. De cette façon, la situation reste authentique tout en

respectant le niveau de compréhension des élèves. Les participantes ont aussi souligné qu'il fallait bien représenter toutes les situations avec un thème. En reprenant notre exemple de la visite chez la, le médecin, il serait souhaitable d'aller au-delà de la conversation avec la, le médecin, car dans la « vraie vie », il est aussi nécessaire de prendre rendez-vous, de parler au personnel à l'inscription, de communiquer avec l'infirmière, l'infirmier au triage, etc. Quant aux aspects qui concernent plutôt la présentation des documents audiovisuels, les participantes ont exprimé le souhait de pouvoir activer ou désactiver les sous-titres dans les vidéos qui seront potentiellement proposées par les ministères. Elles ont mentionné que les consignes devaient être claires et qu'elles appréciaient les ressources qui expliquent ou qui modélisent les consignes. Elles ont aussi ajouté qu'il convenait d'être prudente, prudent dans le choix du contenu des vidéos, car il existe beaucoup de présentations PowerPoint oralisées qui sont somme toute peu utiles. Les participantes avaient du mal à percevoir la valeur ajoutée de ce type de vidéos.

5) Besoins associés aux matériels qui seront développés

Les rencontres de travail nous ont permis de dégager les principaux **besoins des participantes** en lien avec les matériels qui seront développés dans la foulée de l'élaboration du PCG. Ces besoins sont organisés en cinq thèmes : les besoins relatifs aux contenus, à l'organisation des contenus, au format, à l'accessibilité et à la formation et au soutien.

Concernant les **contenus**, les participantes ont manifesté de l'intérêt envers certaines formes de matériels standardisé : elles ont dit qu'une banque d'images sur les thèmes récurrents (p. ex., la météo, les vêtements, les parties du corps, etc.) pouvant être utilisée à tous les niveaux permettrait d'uniformiser les images présentées aux élèves. Ces images devraient être imprimables pour que les élèves puissent en avoir une copie. Dans le même ordre d'idées, les participantes ont exprimé le besoin d'avoir un dictionnaire illustré ou un imagier qui comprendrait

tout le vocabulaire nécessaire aux élèves des cours FIPA/d'alphafrancisation. Elles ont précisé que chaque concept ou chaque mot devrait être représenté par la même photo, tirée d'une situation authentique, qui se retrouvait ensuite dans tous les matériels utilisés (voir la section sur Les caractéristiques recherchées dans le matériel didactique). Remettre aux enseignantes une boite pédagogique avec le matériel standardisé, de base (p. ex., affiche avec les mois de l'année, affiche avec les consignes, etc.) permettrait d'éviter que chacune ait à s'acheter ce genre de matériel, comme c'est souvent le cas présentement. Les participantes ont aussi mentionné avoir besoin de matériels en lien avec l'apprentissage de la lecture en Lx adaptés pour l'alphafrancisation (décodage, lecture à voix haute, fluidité, etc.). Dans la même optique, des activités et des matériels pour travailler la phonétique (p. ex., des exercices conçus et adaptés pour les LO des élèves) seraient nécessaires. Finalement, les participantes ont exprimé le souhait d'avoir des matériels qui sont en adéquation avec la recherche, car les enseignantes n'ont pas le temps de se tenir à jour et de chercher les meilleures pratiques.

Les autres besoins que les participantes ont exprimés partent du constat que les matériels idéaux, parfaits et clé en main peuvent difficilement exister. Comme les classes d'un même niveau sont le plus souvent différentes d'une session à l'autre, les enseignantes ressentent presque systématiquement le besoin d'adapter les matériels aux besoins de leurs élèves. Plutôt que de se demander de quels matériels les enseignantes ont besoin, il serait plus approprié de se poser la question suivante : comment pourrait-on faciliter l'adaptation des matériels? Les participantes ont souligné qu'il ne faudrait pas que les matériels développés par les ministères soient des obstacles à l'adaptation. Les participantes ont aussi mentionné qu'il serait intéressant d'avoir des documents qui seraient exploitables de différentes façons selon les habiletés des élèves (p. ex. une, un élève moins avancé fait du repérage de mots clés dans un texte alors qu'une, un élève plus avancé pourrait lire le texte et répondre à des questions de compréhension). Il a également été dit que comme les élèves restent parfois plusieurs sessions dans

le même niveau, il est nécessaire d'avoir une variété de matériels pour chaque niveau.

Par rapport à l'**organisation des contenus**, nous avons discuté avec les participantes de la manière dont les matériels disponibles en ligne pourraient être organisés. Nous avons établi un parallèle avec le magasinage en ligne, où plusieurs filtres (taille, modèle, couleur, etc.) permettent de raffiner la recherche. Ce moyen d'organiser les matériels pourrait être prometteur pour les matériels destinés aux personnes qui interviennent auprès des PIPSPA. Ainsi, dans un moteur de recherche, les enseignantes pourraient sélectionner un niveau, un thème, une compétence, un contenu, un type de contenu (image, vidéos, exercices imprimables, etc.), etc. Il serait également utile d'avoir une fonction « aperçu » pour éviter d'avoir à cliquer sur la ressource pour avoir toutes les informations. Un classement par cartographie pourrait aussi aider les utilisatrices moins habituées aux moteurs de recherche. Enfin, les participantes ont mentionné qu'un classement par niveau pourrait être pertinent pour les enseignantes qui débutent, mais pas nécessairement pour celles qui ont de l'expérience, car il semble que ces personnes d'expérience soient tout à fait capables d'adapter le matériel pour des élèves de niveaux différents (p. ex., adapter du matériel prévu lors d'une activité pour des élèves de niveau 4 à des élèves de niveau 1).

Nous avons aussi discuté du **format** des matériels, plus particulièrement des matériels papier. Les participantes ont dit avoir de l'intérêt envers un cahier d'activités classique, que les élèves auraient toujours avec eux et qui présenterait des exercices de base. Ce cahier devrait être de qualité, en couleur, etc. Cela permettrait également de garder une trace des apprentissages. Les participantes étaient toutefois mitigées sur la question des matériels figés, clé en main (p. ex., un manuel scolaire), versus les matériels faciles à adapter. Elles ont dit que les matériels clé en main représentaient un avantage surtout pour les nouvelles enseignantes. Autrement, les participantes ont dit que la solution parfaite n'existait

pas et qu'un équilibre entre des matériels de base essentiels, des matériels adaptables et un cahier était nécessaire.

Sur l'**accessibilité** des ressources, nous avons recueilli les besoins suivants : les participantes souhaitent que les ressources existantes soient classées pour y avoir accès plus facilement et plus rapidement. Elles suggèrent de s'inspirer de Moodle FGA même si l'organisation n'est pas optimale. Elles soulignent d'ailleurs que la recherche de matériel est tout de même longue. Les participantes ont mentionné l'importance de réfléchir au fait que les enseignantes ne sont pas toujours ouvertes à partager leurs matériels, par peur de le « bruler », et que la même chose peut se produire avec une base de données de ressources.

Finalement, la question de la **formation** et du **soutien** à l'utilisation du matériel a été soulevée. Les participantes ont mentionné avoir besoin de formations sur les matériels qui seront développés, afin d'apprendre à maximiser leur potentiel pédagogique. Elles ont aussi dit que ces nouveaux matériels devaient être présentés et expliqués aux enseignantes et que les CP devaient être formées à leur utilisation pour pouvoir à leur tour former leur équipe d'enseignantes.

Nous avons également recensé les **besoins** spécifiques liés aux **matériels audio/audiovisuels**. Les participantes ont manifesté le besoin d'avoir des matériels audio/audiovisuels adaptés à la réalité des PIPSPA au Québec, sur le plan notamment du degré de difficulté et de la variété de français employée dans les matériels (français québécois plutôt que français européen). Elles ont également dit qu'elles souhaitaient avoir des matériels qui reflètent les situations du quotidien : à l'épicerie, à la banque, etc. Encore une fois, la nécessité d'avoir des matériels authentiques a été mise de l'avant lors des groupes de discussion. Les participantes étaient mitigées sur la nécessité de retrouver les mêmes personnages d'une vidéo à une autre : alors que certaines pensent que ce serait facilitant pour les élèves, d'autres craignent que les élèves ne s'habituent qu'à ces personnages et qu'elles, ils ne développent pas de stratégies pour comprendre

une variété d'interlocutrices, interlocuteurs. Les participantes ont également exprimé le besoin d'avoir des documents audio/audiovisuels qui peuvent s'utiliser dans plusieurs niveaux de francisation pour PIPSPA, qui seraient accompagnés d'activités ou de tâches différentes selon le niveau. Il serait par ailleurs souhaitable d'avoir des matériels qui permettent le travail en autonomie afin que les élèves puissent travailler à leur rythme. Des matériels audio/audiovisuels pouvant servir d'amorce à des activités seraient aussi utiles, selon les participantes. Les participantes ont réitéré le besoin d'avoir des questions de compréhension orale (CO) auxquelles les élèves peuvent répondre en production orale (PO), par exemple en s'enregistrant (voir section 4) Les matériel audio/audiovisuels, p. 89). Finalement, il a été suggéré que soient répertoriées les ressources déjà existantes.

Chantier 5 – Les langues d'origine des élèves

Pour le *Chantier 5* | *Les langues d'origine des élèves,* nous souhaitions pouvoir constituer une équipe de travail composée des intervenantes suivantes : 5 enseignantes, 2 CP, les 2 cochercheuses principales, une cochercheuse invitée (Catherine Maynard, Université Laval, spécialiste de la didactique du français en milieu pluriethnique) et la coordonnatrice du projet. Or, nous n'avons pu recruter que les personnes suivantes : [redacted] (voir section *Défis rencontrés*, p. 171, pour plus de détails). Dans ce chantier, les deux rencontres qui étaient prévues ont eu lieu. Les personnes présentes à chaque rencontre sont indiquées dans le Tableau 18, auxquelles s'ajoutent les 4 membres de l'équipe de recherche, présentes à toutes les rencontres.

Préparation et déroulement anticipé

Pour le *Chantier 5 – Les langues d'origine des élèves*, quatre thèmes principaux ont retenu notre attention, soit les pratiques d'utilisation des LO et les raisons qui sous-tendent les choix de ces pratiques, les défis et les obstacles rencontrés par les intervenantes dans la mise en place de pratiques pédagogiques en lien avec les LO, les ressources disponibles et les besoins à combler en lien avec les LO et l'arrimage entre les LO et le futur PCG. Nous avons donc planifié et anticipé le déroulement des deux rencontres selon ces quatre thèmes. Le détail de la préparation de chaque rencontre peut être consulté aux annexes L.1 et L.2.

Déroulement et contenus

En plus d'indiquer la date et la durée des rencontres ainsi que les personnes présentes et absentes, le Tableau 18 met de l'avant l'objectif ou les objectifs de chacune des rencontres, les thèmes abordés avec les participantes et la mission (tâche) qui leur a été confiée entre la première et la deuxième rencontre.

Tableau 18. Chantier 5 | Les langues d'origine des élèves

RENCONTRE 1		
Date et durée	18/03/2021 2h30	
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] [redacted] **CP** [redacted]	Aucune
Objectifs de la rencontre	· Explorer les pratiques en lien avec les langues d'origines mises en place par les participantes · Aborder les bons coups et les défis en lien avec ces pratiques	
Thèmes abordés	· Pratiques d'utilisation des LO et les raisons qui sous-tendent les choix de ces pratiques · Défis et obstacles rencontrés par les intervenantes dans la mise en place de pratiques pédagogiques en lien avec les LO	
Mission	· Prendre un des bons coups mentionnés concernant les pratiques en lien avec les langues d'origine (p. ex., pratiques mises de l'avant par une autre participante, autres pratiques discutées avec l'équipe de recherche lors de la rencontre) et l'essayer avec les élèves ou en discuter avec des collègues	
RENCONTRE 2		
Date et durée	08/04/2021 2h30	
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] [redacted] **CP** [redacted]	Aucune
Objectif de la rencontre	· Identifier les ressources disponibles en LO et les besoins didactiques et pédagogiques des élèves et des enseignantes · Réfléchir à l'arrimage entre les LO et le futur PCG	
Thèmes abordés	· Ressources disponibles et besoins à combler en lien avec les LO · Arrimage entre les LO et le futur PCG · Approche par profils	

Faits saillants

Les discussions de groupe menées dans le cadre de ce chantier se sont articulées autour des thèmes qui avaient été relevés en préparation de ce chantier et qui, pour rappel, concernent 1) les pratiques d'utilisation des LO et les raisons qui sous-tendent les choix de pratiques; 2) les défis et les obstacles rencontrés par les intervenantes dans la mise en place de pratiques pédagogiques en lien avec les LO; 3) les ressources disponibles et les besoins à combler en lien avec les LO; 4) l'arrimage entre les LO et le futur PCG. Les faits saillants sont présentés en lien avec ces quatre thèmes.

1) Pratiques d'utilisation des LO et raisons qui les sous-tendent

Les pratiques d'utilisation des LO des participantes en classe ou à l'extérieur de la classe semblent s'organiser principalement autour de trois types d'interactions : les interactions enseignant – élève(s); les interactions élève – élève; et les interactions élève – ressources ou les actions individuelles de l'élève.

Interactions enseignante – élève(s)

D'entrée de jeu, les participantes ont mentionné que le plus souvent, l'enseignante était tenue de parler exclusivement en français. Pour justifier cet usage exclusif de la langue d'intégration, les participantes ont affirmé que les règles de l'établissement ou du ministère prescrivaient l'usage unique du français, ou encore que l'enseignante était un modèle pour les élèves et que ce modèle devait « montrer l'exemple » en n'utilisant que le français. Toutefois, les participantes étaient d'accord pour dire que plusieurs situations pouvaient tout de même entrainer le recours aux LO des élèves. Par exemple, lorsqu'une nouvelle notion est introduite, l'enseignante peut demander « *Comment on dit ce mot dans ta langue?* ». Cette façon de faire semble représenter un gain de temps important

car elle permettrait aux élèves d'utiliser les ressources linguistiques et cognitives qu'elles, ils possèdent déjà. Le recours à la traduction, dans ce scénario, permettrait également aux élèves plus faibles de mieux comprendre et à l'enseignante de vérifier que tout le monde a une bonne compréhension de la notion.

Dans le même esprit, il semble que le recours aux LO soit aussi mobilisé dans l'enseignement de nouveau 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 fait référence ce support visuel. Les participantes ont indiqué que le recours aux LO, dans ce contexte, permettait aux élèves de faire le pont entre leur(s) LO et le français, spécialement lorsque les mots ou les sons se ressemblent d'une langue à l'autre. Quand il y a peu de LO différentes dans la classe, les enseignantes ont dit qu'elles pouvaient travailler le vocabulaire avec les LO, mais également le thème plus largement. Elles ont donné comme exemple le thème de la Saint-Valentin, dont le vocabulaire rattaché comprend des mots comme amour, fleurs, gâteau, etc., qui peut aussi être exploité dans les LO des élèves. Elles ont ajouté que faire des références à la LO dans le cadre de l'exploration d'un thème en français permettait de faire des liens entre les cultures, notamment via les chansons et les fêtes traditionnelles du Québec et celles des pays d'origine des élèves (p. ex., le carnaval de Québec et les carnavals dans d'autres pays). Elles ont précisé que le lien étroit entre langue et culture apparaissait le plus souvent de lui-même lorsqu'on aborde, par exemple, les chansons, la nourriture traditionnelle, etc. En poursuivant avec le cas de la Saint-Valentin, les participantes ont donné l'exemple de la création d'une liste de chansons en lien avec l'amour, où seraient incluses des chansons en français et des chansons dans les LO des élèves. Il est intéressant de souligner que ces exemples ont émergé de nos discussions de groupe : au départ, les enseignantes n'avaient pas nécessairement d'exemples d'utilisation des LO au-delà de la traduction spontanée (p. ex., tel que mentionné, comment un mot se dit ou s'écrit dans la LO). Ce sont les discussions en groupe qui les ont amenées à identifier

d’autres exemples où les LO étaient utilisées, de manière organique, dans des activités de classe ou hors-classe.

Alors que les participantes semblaient d’accord pour dire que le recours aux LO pour les mots de vocabulaire était chose courante, certaines ont précisé qu’à l’inverse, c’était plutôt les concepts plus abstraits (p. ex., le temps : avant, pendant, après) qui profitaient le plus du recours aux LO, alors que le vocabulaire simple pouvait facilement être travaillé à partir d’images. Nous retenons donc que les concepts abstraits et le vocabulaire simple peuvent entrainer le recours aux LO.

Les participantes ont également affirmé que le plus souvent, les activités qui comprennent les LO des élèves étaient spontanées, c’est-à-dire qu’elles n’étaient pas nécessairement planifiées pour inclure les LO. Le recours aux LO apparait plutôt comme une stratégie de dépannage et non comme un outil d’enseignement-apprentissage. Dans le même ordre d’idées, les participantes ont indiqué que dans le contexte où des élèves parlent anglais (même s’il ne s’agit pas de leur LO), il est possible d’utiliser cette langue pour traduire des mots ou des phrases.

Enfin, les participantes ont parlé de la valeur affective de l’utilisation des LO en soulignant que les élèves trouvent du réconfort dans l’utilisation de leur LO. En ce sens, les activités d’enseignement qui proposent d’intégrer l’utilisation des LO sont rassurantes et encourageantes, elles favorisent la socialisation et elles peuvent en plus entrainer un sentiment de fierté et d’efficacité chez les élèves. Les participantes ont également ajouté qu’il était valorisant pour les élèves de recourir à leur(s) LO et que cela entrainait une belle ambiance dans la classe; les enseignantes ont d’ailleurs indiqué qu’il pouvait être utile de parfois laisser la place aux LO pour détendre l’atmosphère. Les participantes ont toutefois spécifié que pour ne pas créer d’injustices, toutes, tous les élèves devaient être invités à s’exprimer dans leur(s) LO.

Interaction élève – élève

Le recours aux LO en salle de classe a également été discuté à travers le prisme des interactions des élèves entre elles, eux. Les participantes ont relevé des situations où les interactions des élèves en LO étaient contrôlées, voire interdites, et d'autres où elles étaient permises ou encouragées. Par exemple, pour contrôler ou éviter le recours aux LO, les enseignantes ont dit empêcher les regroupements d'élèves qui ont la même LO dans des équipes de travail pour éviter, justement, qu'elles, ils parlent seulement dans leur LO plutôt qu'en français. Selon les participantes, cette façon de faire permet de briser le réflexe que les élèves peuvent avoir d'aller vers les gens qui partagent la même LO et encourage les élèves à parler français en leur enlevant la possibilité de recourir à leur LO et en les invitant à sortir de leur zone de confort. Elles ont toutefois indiqué qu'il n'était pas toujours possible de procéder ainsi et que parfois, le nombre de LO différentes dans une même classe était insuffisant pour éviter le regroupement des élèves de même LO. Elles ont alors mentionné qu'elles devaient faire preuve de souplesse, en permettant par exemple que les élèves s'expliquent certaines choses dans leur LO, tout en s'assurant que le travail était fait en français.

Les participantes ont également relevé des situations où le recours aux LO est permis, voire encouragé. Par exemple, lorsqu'il y a incompréhension, il arrive que les élèves se tournent vers d'autres qui ont la même LO pour demander des clarifications ou des explications, ce qu'elles tolèrent. Les enseignantes ont toutefois spécifié qu'il y avait moins de tolérance lorsque les élèves discutent, dans leur LO, de choses qui ne semblent pas en lien avec le cours (p. ex., parler de leur fin de semaine) et qu'à ce moment, les élèves étaient invitées, invités à continuer leur conversation durant la pause. Les participantes ont également identifié des situations où le recours aux LO dans les interactions entre élèves est planifié : par exemple, lors de la première journée d'un groupe débutant, il peut être intéressant d'inviter des élèves de mêmes LO qui sont plus avancées, avancés dans leur parcours pour venir présenter les règlements du centre ou de la classe. Cela

permet entre autres de s'assurer que le volet administratif est bien compris des élèves, afin de partir sur de bonnes bases. Cela permet également aux élèves débutantes, débutants d'avoir un repère, une personne-ressource en cas de besoin. Le recours à l'interprétariat peut également se faire au cours de la session si l'enseignante remarque des problématiques avec une, un élève en particulier (p. ex., retards répétés, absentéisme, etc.). Les règles du centre et de la classe lui sont alors rappelées dans sa LO, par une, un membre de la famille, par une, un élève plus avancé, ou par une, un interprète.

Enfin, les participantes ont relevé d'autres situations où les interactions élève-élève en LO étaient encouragées. Elles ont indiqué qu'il leur arrivait de regrouper les élèves qui partagent une même LO à certaines occasions, notamment dans le cadre d'un événement culturel ou d'un événement de financement. Par exemple, une participante a indiqué que des élèves pouvaient être invitées, invités à cuisiner et à vendre des bouchées traditionnelles de leur pays, et étaient donc réunis selon leur pays/culture d'origine. Même si l'événement se déroule en français, la préparation et la mise en place vont engendrer l'utilisation des LO. Finalement, sur une note plus didactique, les participantes ont mentionné que lorsqu'une LO entrainait des difficultés particulières chez ses locutrices, locuteurs (p. ex., la prononciation d'un son en français qui n'existe pas dans la LO), il était possible de regrouper les élèves par LO en émettant l'hypothèses qu'elles, ils seraient confrontés aux mêmes difficultés. De cette façon, un soutien particulier de l'enseignante, en fonction de ces difficultés spécifiques à la LO, peut être offert.

Interaction élève – ressource(s) ou action individuelle de l'élève

Les discussions de groupe ont également mené à l'identification de situations où prenaient place des interactions des élèves avec des ressources en LO ou des actions menées individuellement par les élèves, en LO. D'abord, les participantes ont souligné que certaines, certains élèves utilisaient des traducteurs mobiles (p. ex., Google translate) pour traduire des mots ou des phrases. Le recours à la

traduction via le téléphone cellulaire est parfois encouragé, parfois interdit. Elles ont également relevé que certaines, certains élèves faisaient parfois des liens entre leur LO et le français, par eux-mêmes, par exemple en relevant des ressemblances entre les deux langues. Cette stratégie était perçue positivement par les participantes, qui ont ajouté qu'elle permettait aux élèves de se baser sur des connaissances qu'elles, ils ont déjà pour en créer de nouvelles. Les participantes ont toutefois mentionné l'importance de l'**équilibre** dans l'utilisation des outils de traduction et des LO plus largement. Elles ont notamment indiqué que le recours aux LO et le recours à la traduction étaient de bonnes stratégies mais qu'il importait de veiller à ce que leur usage ne soit pas abusif, en invitant les élèves à mobiliser d'autres stratégies d'apprentissage. Une façon de faire qui a été nommée par les participantes était d'alterner les moments où l'on peut utiliser la LO et les moments où l'on travaille uniquement en français.

2) Défis et obstacles rencontrés par les intervenantes dans la mise en place de pratiques pédagogiques en lien avec les LO

Les discussions de groupe avec les participantes ont permis d'identifier certains **défis** qui peuvent être rencontrés lorsqu'on tente de faire une place aux LO en salle de classe. D'abord, certaines, certains enseignants peuvent être réfractaires à l'utilisation des LO parce que le règlement (du centre, de la direction, du ministère etc.) l'interdit. Ce règlement teinte négativement la perception du personnel quant à l'utilisation des LO, ce qui pousse les enseignantes à s'y coller au possible. Ensuite, les participantes ont indiqué que les élèves elles-mêmes, eux-mêmes semblent mitigés quant à la place qui pourrait être accordée aux LO : elles ont en effet mentionné qu'il pouvait arriver que les élèves s'autorégulent entre elles, eux lorsqu'ils entendent d'autres élèves recourir à leur LO (en demandant, par exemple « en français s'il vous plait »). Toujours selon les participantes, les objectifs personnels des élèves peuvent influencer leur perception de l'utilisation des LO en classe. Par exemple, certaines, certains élèves ayant comme objectif de se trouver un emploi le plus rapidement possible vont avoir tendance à vouloir

être en immersion complète en français à l'école/au centre. D'autres élèves ont des relations conflictuelles avec leur communauté/pays/culture d'origine et essaient de s'en détacher; dans ce cas, l'utilisation de leur LO n'est pas nécessairement perçue comme quelque chose de positif. Les enseignantes ont d'ailleurs remarqué qu'il arrive que des élèves craignent d'être associées, associés à d'autres élèves (p. ex., des élèves moins motivées, motivés) juste parce qu'ils partagent la même LO. Finalement, les participantes ont dit qu'il pouvait arriver que des conflits entre les élèves éclatent en classe, en LO, ce qui est difficile à gérer pour les enseignantes qui ne parlent pas nécessairement la LO en question.

Un certain nombre d'**obstacles** à l'utilisation des LO en classe ont également été identifiés par les participantes. D'abord, les règlements qui prescrivent l'usage unique du français ont un effet dissuasif sur les enseignantes. De plus, les enseignantes ont laissé entendre que même lorsque le règlement le permettait, elles ne savaient pas nécessairement comment s'y prendre pour intégrer les LO dans la classe. Elles ont notamment dit qu'elles manquaient de formation à ce sujet, que des notions de base sur les LO des élèves leur semblaient nécessaires et qu'elles n'avaient pas les ressources pédagogiques adéquates pour proposer des activités en lien avec les LO. Elles ont aussi mentionné que si une place était faite aux LO, il fallait que ce soit pour toutes les LO présentes dans la classe, par souci de justice et d'équité envers les élèves. Par exemple, parfois, si une seule élève est locutrice d'une LO, l'usage de toutes les LO sera interdit pour les élèves, pour éviter qu'il y ait injustice. Cette condition est venue réaffirmer le désir et le besoin de formation des intervenantes qui trouveraient utile d'avoir quelques notions de base sur les LO des élèves ainsi que des pratiques et des ressources pour prendre en compte la LO des élèves. Finalement, les participantes ont accordé beaucoup d'importance à la recherche d'équilibre dans l'utilisation des LO en classe : à défaut d'avoir des ressources et des connaissances adéquates pour intégrer les LO en classe, les enseignantes, craignant les débordements, se tournent souvent vers l'interdiction d'utiliser les LO. Cette recherche d'équilibre

pour baliser et encadrer le recours aux LO était présentée comme un obstacle par les participantes.

3) Ressources disponibles et besoins à combler en lien avec les LO

Nous avons également abordé la question des ressources qui sont actuellement disponibles en LO pour les élèves ainsi que l'enjeu des ressources disponibles en LO/sur les LO pour soutenir les enseignantes. Les participantes ont mentionné que pour les élèves, le plus souvent il n'y avait pas de ressources didactiques disponibles en LO en tant que telles. Néanmoins, les élèves peuvent parfois compter sur des services d'interprétariat lorsqu'elles, ils ont besoin d'aide, mais cette aide se situe plutôt sur le plan psychosocial que sur le plan didactique ou pédagogique (p. ex., recherche de logement, réception ou envoi de papiers officiels, etc.). Ces services peuvent 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 participantes ont d'ailleurs souligné l'importance qui était accordée par les élèves à l'entraide entre elles-mêmes, eux-mêmes et les membres d'une même communauté linguistique. Elles ont toutefois indiqué que selon les régions, l'accès aux services dans les LO des élèves pouvait être plus ou moins difficile.

Les participantes ont aussi parlé des initiatives mises sur pied en LO pour le recrutement des élèves ou pour la transmission des informations jugées importantes. Elles ont notamment relevé la volonté du MIFI de traduire les formulaires d'inscription à la francisation dans plusieurs langues et souligné la réalisation de vidéos publicitaires pour promouvoir les cours de francisation tout en valorisant la culture et la LO des élèves ainsi que l'organisation de présentations de la francisation animées par des ambassadrices, ambassadeurs d'une communauté donnée. Finalement, les participantes ont mentionné qu'à l'occasion, certaines CP organisaient des activités pour valoriser les LO et pour

donner aux élèves un espace pour parler leur LO (p. ex., activités d'orientation, activités artistiques, ateliers divers, animations pendant les cours, etc.).

Du côté des ressources disponibles en LO/sur les LO pour soutenir les enseignantes, les participantes ont principalement déploré le manque de telles ressources. Elles ont également signifié leur impatience d'avoir un programme-cadre et de nouvelles ressources. Elles ont toutefois indiqué que lorsqu'il y a une vague d'immigration provenant d'une même communauté linguistique, des informations et des listes de mots (glossaire) pouvaient être rédigées en LO et être fournies aux enseignantes pour faciliter la communication de base.

Les discussions sur les défis et les obstacles liés à l'utilisation des LO en classe ainsi que sur les ressources (non)disponibles ont entrainé des échanges sur les besoins des participantes en lien avec les LO. Elles ont principalement parlé de leur besoin d'avoir un programme ou des balises pour encadrer l'utilisation des LO en classe. Elles ont entre autres exprimé le besoin de soutien dans la planification des activités qui comprennent des LO ainsi que dans l'intégration des LO dans les intentions de communication. Elles sont également revenues sur la recherche d'équilibre entre les LO et le français en énonçant une fois de plus leur besoin d'encadrement à ce sujet.

Les participantes ont listé d'autres besoins pédagogico-didactiques, par exemple le besoin d'en savoir plus sur les compétences en littératie des élèves dans leur LO. Elles ont précisé qu'en ce moment, aucun outil ne leur permettait d'évaluer le niveau de littératie des élèves dans leur LO et donc qu'elles le faisaient de façon informelle en le demandant aux élèves. Pour ces participantes, plus une, un élève maitrise sa LO, plus il devrait être facile pour lui d'en apprendre une autre. Identifier les difficultés en LO pourrait également aider à comprendre et à prédire les difficultés en français. Elles ont nommé des avenues pour répondre à ce besoin de favoriser le développement de la littératie en LO, comme par exemple la création d'un niveau « alpha 0 » où les élèves pourraient développer quelques

compétences de base en littératie dans leur LO avec une locutrice, un locuteur natif de cette langue, ce qui faciliterait ensuite leur apprentissage du français. Deux modalités de mise en place ont été discutées : la possibilité de faire un niveau alpha 0 en LO avant de commencer la francisation, et la possibilité de suivre des cours de mise à niveau en LO en même temps que le début de la francisation. Elles ont précisé que ces initiatives seraient valorisantes pour les élèves et qu'elles pourraient être facultatives, c'est-à-dire disponibles seulement pour les élèves qui le souhaitent. Quelques défis liés à cette idée ont aussi été listés : surcharge cognitive possible si le cours « alpha 0 » s'ajoute aux cours actuels (si suivis en même temps) et difficulté de mettre une telle initiative en place dans les régions où les locutrices, locuteurs natifs sont peu nombreux.

Les participantes se sont aussi prononcées sur les besoins de matériels didactiques et administratifs en lien avec les LO, en précisant qu'à l'heure actuelle, peu de ressources existaient. Concernant les matériels didactiques, elles ont indiqué que ces matériels devaient permettre de légitimer et d'explorer l'utilisation des LO, qu'ils devaient être significatifs pour les élèves et qu'ils devraient être intégrés dans le manuel ou le cahier de l'élève lorsque possible. Du côté des matériels administratifs, elles ont donné comme exemple des vidéos pour présenter les règles du centre ou la procédure pour se connecter à un ordinateur du centre, qui répondent en ce moment au défi de la gestion du multilinguisme en étant muets. Les participantes ont indiqué qu'elles préféreraient que de tels vidéos soient traduites dans plusieurs langues, mais qu'elles ressentaient peu d'ouverture dans leurs milieux respectifs en général quant à cette possible traduction.

Dans les discussions de groupe, il a aussi été question des besoins en ressources humaines pour répondre au défi du multilinguisme. Les participantes ont souligné qu'il était impossible que toutes les enseignantes soient plurilingues, même si ce serait, selon elles, le scénario idéal, mais que certaines personnes spécialement désignées pourraient faciliter la communication entre l'enseignante et les élèves. Elles ont notamment donné comme exemple les animatrices, animaeurs bilingues

qui pourraient soutenir l'enseignante en classe dans l'utilisation des LO. Enfin, les participantes ont également réaffirmé leur besoin de formation en précisant avoir suivi des ateliers sur l'utilisation des LO en classe mais manquer de temps pour mettre en place les apprentissages réalisés dans les ateliers.

4) L'arrimage entre les LO et le futur PCG

Pour clore nos discussions dans le cadre du *Chantier 5* | *Les langues d'origine des élèves*, nous nous sommes intéressées à l'arrimage entre les LO et le futur PCG. D'entrée de jeu, nous avons demandé aux participantes quelle serait, selon elles, la place des LO dans le futur PCG. Personne n'a pu proposer de réponse claire, ce qui laisse croire que les enjeux entourant les LO des élèves sont complexes. En effet, toutes s'entendaient pour dire que les LO semblaient avoir leur place dans le futur PCG, mais aucune d'entre elles ne semblait savoir où, plus exactement. Un parallèle a été tracé avec le Programme-cadre de francisation régulière, où les LO sont rapidement mentionnées dans la compétence interculturelle, ce qui semble insuffisant pour en garantir la valorisation, ou même la présence, dans les cours de francisation. Ainsi, les participantes ont évoqué la possibilité d'intégrer les LO avec les stratégies d'apprentissage, dans l'idée que la LO peut être un outil au service de l'apprentissage du français. Il a également été question de la possibilité d'intégrer les LO directement dans les contenus ou dans le matériel didactique. Ces pistes sont restées sans réponse dans le cadre des discussions de groupe mais elles seront sans doute examinées plus largement, dans le contexte de l'ensemble de la recherche.

Certaines pistes ont toutefois entrainé des consensus chez les participantes des groupes de discussion : toutes étaient effectivement d'accord pour dire que les LO, faisant partie intégrante de la culture et de l'identité des élèves, devaient être valorisées. Elles ont également mentionné qu'il fallait reconnaitre les élèves comme des porteuses, porteurs de cultures souvent différentes de celle de l'enseignante. Malgré ces différences, les participantes semblaient accorder de

l'importance au fait de miser sur les éléments rassembleurs, par exemple le fait de ne pas avoir le français comme LO, qui est un point commun à toutes, tous les élèves de la classe. Toutefois, lorsqu'une langue est commune aux élèves et à l'enseignante (p. ex., l'anglais, l'arabe ou l'espagnol), les enseignantes ont dit qu'elles y recouraient parfois. Elles ont cependant souligné que le recours à une langue « commune » pouvait être injuste, voire discriminatoire, si toutes, tous les élèves ne comprennent pas cette langue.

D'autres enjeux de taille ont également été soulevés, notamment le fait que même si la place des LO dans le PCG restait à déterminer, l'essentiel était surtout d'y intégrer des valeurs de souplesse et de flexibilité. Cette condition nous a amenées à discuter des balises ou orientations que devrait prendre le PCG au regard des LO, de la liberté pédagogique des enseignantes et des différents moyens pouvant être mis en place pour assurer la cohérence entre les enseignantes. Encore ici, les discussions ont généré plus de questions que de réponses, notamment au sujet de l'obligation pour les élèves et le personnel d'utiliser le français en tout temps, règle qui pourrait être remise en question sans toutefois que de propositions claires n'aient été exprimées en ce sens.

Finalement, les participantes ont mentionné que les croyances et les pratiques des enseignantes en lien avec les LO ont changé au cours des 10 dernières années et qu'aujourd'hui, il semblait normal ou acquis pour les enseignantes d'avoir recours aux LO en classe alors qu'il y a 10 ans, on favorisait principalement l'utilisation exclusive du français. Cela donne à penser que les LO pourraient effectivement se tailler une place dans le futur PCG.

Chantier 6 – L'intégration sociale et les liens avec la communauté

Dans le *Chantier 6* | *L'intégration sociale et les liens avec la communauté* nous souhaitions former une équipe de travail composée des intervenantes suivantes : 4 enseignantes, 3 CP ou membres de la direction, les 2 cochercheuses principales et la coordonnatrice du projet. Or, nous n'avons pu recruter que les personnes suivantes : [redacted] (voir section *Défis rencontrés*, p. 171, pour plus de détails). Dans ce chantier, les deux rencontres qui étaient prévues ont eu lieu. Les personnes présentes et absentes à chaque rencontre sont indiquées le tableau qui suit (Tableau 19, en noir les personnes présentes et en gris les absentes), auxquelles s'ajoutent 3 des 4 membres de l'équipe de recherche présentes à la rencontre 1 ([redacted] et les 4 membres de l'équipe de recherche présentes à la rencontre 2.

Préparation et déroulement anticipé

Dans ce chantier, nous avons d'abord souhaité connaitre les initiatives que les milieux mettent déjà en place pour favoriser l'intégration sociale des élèves et les liens avec la communauté, puis nous nous sommes intéressées aux défis que les participantes rencontrent, en lien avec l'intégration. Les besoins et les souhaits concernant l'intégration sociale et les liens avec la communauté ont ensuite été recueillis, puis nous avons réfléchi à l'arrimage entre l'intégration et le futur PCG. Le détail de la préparation de chaque rencontre peut être consulté aux annexes M.1 et M.2.

Déroulement et contenus

En plus d'indiquer la date et la durée des rencontres ainsi que les personnes présentes et absentes, le Tableau 19 met de l'avant l'objectif ou les objectifs de

chacune des rencontres, les thèmes abordés avec les participantes et la mission (tâche) qui leur a été confiée entre la première et la deuxième rencontre.

Tableau 19. Chantier 6 | L'intégration sociale et les liens avec la communauté

RENCONTRE 1		
Date et durée	24/03/2021 2h38	
Participantes présentes et absentes	**Enseignante** [redacted] **Direction** [redacted]	Aucune
Objectifs de la rencontre	· Explorer les pratiques en lien avec l'intégration sociale et les liens avec la communauté que les participant·e·s mettent en place	
Thèmes abordés	· Activités ou projets socioculturels et socioprofessionnels mis en place dans les milieux · Défis et obstacles	
Mission	· Identifier une pratique qui aurait du potentiel afin de favoriser l'intégration sociale et les liens avec la communauté, puis réfléchir aux défis qui pourraient être rencontrés.	

RENCONTRE 2		
Date et durée	28/04/2021 2h41	
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** Aucune **Direction** [redacted]	**Enseignantes** [redacted] **Direction** [redacted]
Objectifs de la rencontre	· Identifier les besoins et les souhaits en lien avec l'intégration culturelle et les liens avec la communauté · Réfléchir à l'arrimage de l'intégration sociale et du PCG	
Thèmes abordés	· Besoins concernant l'intégration sociale et les liens avec la communauté · Souhaits concernant l'intégration sociale et les liens avec la communauté · Arrimage PCG et intégration · Approche par profils	

Faits saillants

Les discussions de groupe menées dans le cadre de ce chantier se sont articulées autour des thèmes suivants : 1) les initiatives des milieux en lien avec l'intégration sociale des élèves et les liens avec la communauté; 2) les défis actuels en lien avec l'intégration sociale et les liens avec la communauté; 3) les besoins et les souhaits en lien avec l'intégration sociale et les liens avec la communauté; et 4) l'arrimage entre l'intégration sociale et les liens avec la communauté avec le futur PCG.

1) Initiatives des milieux en lien avec l'intégration sociale des élèves et les liens avec la communauté

Les initiatives qui sont mises sur pied par les milieux pour favoriser l'intégration sociale des élèves semblent s'organiser principalement autour de deux axes : les activités socioculturelles et les activités socioprofessionnelles.

Activités socioculturelles

Les participantes ont rapporté que plusieurs activités et projets étaient mis en place par leur milieu afin de favoriser l'intégration socioculturelle des élèves ainsi que les liens avec la communauté. Elles ont d'abord nommé les sorties culturelles ou éducatives, comme une visite au musée, à la bibliothèque, à la cabane à sucre, etc. Elles ont également souligné l'importance de visiter certains organismes communautaires (p. ex., banques alimentaires, organismes d'aide aux femmes, etc.) afin d'en faciliter l'accès aux élèves qui pourraient en avoir besoin. Les participantes ont notamment donné comme exemple un organisme communautaire dont la mission est d'aider les familles dans la première transition scolaire, c'est-à-dire l'entrée des enfants à la maternelle.

Les participantes (toutes du MIFI) ont toutefois noté qu'une autorisation du MIFI était nécessaire afin d'organiser ces sorties, qui sont limitées à une par session.

Lorsque l'autorisation du ministère n'est pas accordée, les participantes ont mentionné qu'elles tentaient parfois de reproduire l'activité au centre d'enseignement plutôt que de faire déplacer les élèves (p. ex., organiser une cabane à sucre dans le stationnement de l'école plutôt que d'aller à la cabane à sucre). Dans le même ordre d'idées, des acteurs de différentes ressources communautaires sont parfois invités en classe, comme des policières, policiers, des pompières, pompiers, des anciennes, anciens élèves de francisation ou de cours FIPA/d'alphafrancisation qui sont plus avancés dans leur processus d'intégration socioculturelle, etc. Les participantes ont nommé d'autres projets socioculturels qui peuvent être menés à l'intérieur même du centre d'enseignement, notamment l'organisation d'échanges avec des élèves de francisation régulière (p. ex., lors d'une fête de Noël avec toutes, tous les élèves du centre ou lors d'un diner d'échange culturel) ou, dans certains cas, avec des étudiantes, étudiants du cégep où se donnent des cours FIPA/d'alphafrancisation. Enfin, il a été mentionné que les animatrices, animateurs organisaient aussi des activités hors des heures de classe sous forme de groupes de discussion où l'on présente et discute de films, de pièces de théâtre ou d'autres œuvres culturelles.

Activités socioprofessionnelles

Dans un deuxième temps, les participantes ont affirmé mettre en place plusieurs activités en lien avec l'intégration socioprofessionnelle des élèves. En effet, certains centres d'enseignement offrent des services d'aide à la recherche d'emploi (aide à la rédaction d'un CV, préparation à une entrevue, etc.), des séances de formation à l'emploi afin d'éviter les problèmes potentiels en lien avec un premier travail (règles du travail, droits des travailleurs, impôts, etc.), un suivi d'accompagnement à l'emploi (préparation à la première journée de travail, suivi avec l'employeur, etc.) ainsi qu'une présentation du système scolaire québécois afin de présenter les parcours et les débouchés possibles. Dans le même ordre d'idées, elles ont également mentionné le Programme d'aide d'intégration à l'emploi (PAIE), qui vise à soutenir les élèves du niveau FIPA 1 jusqu'au niveau

FIPA 4, en proposant d'aborder la réalité socioprofessionnelle du marché de l'emploi. Ce programme poursuit l'objectif de faciliter l'intégration des élèves au marché du travail québécois et il est cautionné par le MIFI. Les participantes ont aussi mentionné inviter des organismes partenaires locaux (p. ex., *Petites-mains*, qui offre des formations en couture) afin qu'ils présentent leur programme d'aide à l'emploi aux élèves.

Les participantes ont mentionné que dans certains milieux, des programmes de stages étaient aussi mis en place, sans égard au niveau de français ou aux compétences des élèves (p. ex., stage en entretien ménager). Précédés d'une formation à l'emploi en français d'une durée de 8 semaines, ces stages permettent aux élèves d'être en action à l'extérieur de la classe et misent sur leurs compétences autres que langagières. Les participantes ont également nommé le Projet intégration Québec (PIC), qui permet aux finissantes, finissants des cours FIPA de s'intégrer dans des entreprises d'insertion sociale. Cette initiative de 5 semaines prévoit 4 semaines de francisation en classe axée sur le monde de l'emploi au Québec, puis à la 5^{e} semaine, les élèves travaillent 4 jours au sein d'une des entreprises participantes, et la cinquième et dernière journée prévoit un retour en classe afin d'échanger sur leurs expériences.

2) Défis actuels en lien avec l'intégration sociale et les liens avec la communauté

Le défi le plus important mentionné par les participantes quant à l'intégration socioculturelle des élèves concerne **l'organisation de sorties** ou **d'activités,** qui est jugée comme trop restreinte par le MIFI. En effet, beaucoup de restrictions existent et la lourdeur des démarches nécessaires à l'obtention de l'autorisation pour réaliser des activités socioculturelles décourage de nombreuses enseignantes. Selon les participantes, les demandes de sorties sont souvent refusées et ce sans que les enseignantes n'en comprennent les raisons. Certaines sont allées jusqu'à dire que les personnes responsables d'autoriser les sorties « mettaient des bâtons dans les roues » de celles qui souhaitaient en organiser,

voire qu'elles « sabotaient » les initiatives des milieux qui souhaitent en planifier. Les participantes ont affirmé que selon elles, le ministère et certaines CP semblaient peu connaitre la réalité du terrain en ce qui concerne l'intégration socioculturelle et socioprofessionnelle des élèves FIPA et que cette méconnaissance pouvait les empêcher de considérer l'importance des sorties. D'ailleurs, les participantes se questionnaient quant à savoir qui entre Emploi-Québec et le MIFI devrait prendre en charge l'accompagnement socioprofessionnel des élèves, et elles ont déploré le manque de communication entre les différentes parties prenantes, qui peut entrainer de la confusion pour les enseignantes comme pour les élèves.

Dans le même ordre d'idées, **le financement** d'initiatives d'intégration a été relevé comme un défi important par les participantes. Effectivement, elles ont dit qu'il y avait une grande différence entre les centres en régions rurales ou semi-rurales qui comptent souvent peu d'élèves FIPA/d'alphafrancisation et qui ont donc moins de budget et de ressources, et les centres en milieu urbain. De plus, les centres d'enseignement n'ont pas toujours droit au financement d'Emploi-Québec en ce qui concerne l'intégration socioprofessionnelle, ce qui oblige parfois les élèves à avoir recours à leurs économies puisque les stages d'emploi ainsi que les autres initiatives mentionnées précédemment ne sont pas rémunérés.

Ensuite, l'**hétérogénéité** des profils d'élèves dans les classes a été rapporté comme étant un autre défi important en lien avec l'intégration. En effet, les participantes ont dit que certaines sorties entrainaient des défis particuliers, car les élèves ont souvent des caractéristiques qui peuvent varier largement d'une personne à l'autre (âge, années de scolarité, problèmes de santé ou de mobilité, intérêts et besoins, etc.). Elles ont aussi mentionné se questionner à savoir comment favoriser l'intégration socioprofessionnelle alors que ce ne sont pas toutes, tous les élèves qui désiraient travailler en raison, par exemple, de leur âge ou de leur culture.

Les participantes se sont aussi questionnées quant aux personnes qui devraient être **responsables de l'intégration**. Elles ont notamment souligné que ce n'était peut-être pas le rôle de l'enseignante de veiller à favoriser l'intégration sociale des élèves dans leurs milieux de vie (ville, quartier, etc.), car certaines n'habitent pas dans le milieu où elles enseignent (p. ex., une enseignante habitant sur la Rive-Sud de Montréal mais travaillant à Laval). De plus, les enseignantes participantes ont dit manquer de temps pour mettre en place des activités d'intégration. Dans certains milieux, l'intégration relève surtout de l'animatrice, l'animateur, ce que les participantes considèrent comme une bonne façon de faire, puisque les animatrices, animateurs connaissent bien les besoins des élèves.

Enfin, **d'autres facteurs** ont été mentionnés, comme la barrière de la langue qui rend la communication difficile ainsi que l'horaire des cours de francisation qui laisse souvent peu de place aux activités d'intégration. Les participantes ont aussi affirmé que les élèves n'en étaient pas toutes, tous au même point dans leur intégration et que certaines, certains rencontraient des défis supplémentaires liés à leur réalité psychosociale (p. ex., traumatismes du passé, parcours migratoire difficile, etc.). Enfin, les participantes ont souligné le fait que l'intégration sociale et les liens avec la communauté d'accueil ne font pas officiellement partie de leur mandat, qui est d'enseigner le français ou d'être à la direction d'un centre. Elles ont cependant mentionné qu'elles accordaient une place à l'intégration socioculturelle et à l'intégration socioprofessionnelle des élèves parce qu'elles trouvent que c'est important, et non pas parce que cela fait partie de leurs responsabilités.

3) Les besoins et les souhaits en lien avec l'intégration sociale et les liens avec la communauté

Les participantes ont identifié plusieurs besoins en lien avec l'intégration sociale des élèves. D'abord, concernant les besoins spécifiques des enseignantes, les participantes ont rappelé l'enjeu des **sorties** que nous avons présenté à la section

2) Les défis actuels en lien avec l'intégration (p. 115) : elles ont réaffirmé qu'il faudrait absolument encourager et faciliter l'organisation des sorties plutôt que de les décourager et les restreindre.

Du côté des directions de centres, les participantes ont souligné le besoin d'avoir plus de **soutien du MIFI** : elles ont besoin que le MIFI connaisse mieux les milieux et qu'il reconnaisse le travail des directions de centre. Cela permettrait, selon elles, de mieux gérer les partenariats avec les organismes du milieu qui offrent des services d'intégration. De plus, l'intégration socioculturelle et socioprofessionnelle devrait être considérée comme faisant partie intégrale du mandat des centres d'enseignement, puisque, à l'heure actuelle, le mandat semble limité à la francisation. Les participantes ont à nouveau mentionné qu'elles avaient l'impression que le MIFI cherchait à leur mettre « des bâtons dans les roues » plutôt que de les aider à favoriser l'intégration sociale des élèves.

Plusieurs souhaits ont aussi été évoqués par les participantes, toujours dans l'objectif d'encourager l'intégration sociale des élèves. D'abord, elles ont indiqué que les élèves devraient avoir accès à du **soutien à l'intégration** une fois les cours de francisation terminés. Les participantes ont mentionné que lorsque les élèves complètent le niveau 4, elles, ils sont laissés à eux-mêmes, sans être nécessairement au courant des opportunités professionnelles ou sociales (p. ex., bénévolat). Cette situation semble d'ailleurs affecter particulièrement les femmes. Ces élèves auraient besoin de commencer à développer leur réseau de contacts avant la fin de leur parcours en francisation. Elles souhaiteraient aussi que les élèves aient la possibilité de **prolonger leur parcours** en francisation : il semble que les élèves qui évoluent dans le réseau du MIFI soient contraintes, contraints de terminer leur parcours en francisation en 2 200 heures, et qu'il soit compliqué de pouvoir poursuivre la francisation au-delà de ce plafond. Pourtant, selon les participantes, les élèves pourraient profiter de l'occasion de continuer leurs apprentissages, par exemple en suivant la francisation à temps partiel tout en intégrant le marché du travail. Pour plusieurs participantes, par ailleurs, quatre

niveaux de cours FIPA semble tout simplement insuffisant pour permettre l'intégration sociale, certes, mais aussi pour permettre de développer les compétences langagières nécessaires à l'autonomie des élèves dans la société d'accueil.

Les participantes ont aussi mentionné souhaiter « **sortir** les élèves **de la salle de classe** » afin de favoriser l'apprentissage du français dans des contextes plus réels et plus représentatifs des besoins des élèves, et de maximiser leurs opportunités d'être des citoyennes, citoyens actifs. Certaines participantes ont aussi dit que les **réalités psychosociales** devraient être **mieux connues** et mieux prises en compte dans les initiatives d'intégration puisque certaines, certains élèves, en particulier les personnes réfugiées, ne sont pas toujours psychologiquement disponibles pour l'apprentissage.

Finalement, les participantes se sont prononcées sur le **rôle** perçu **des CP** et sur le rôle souhaité qu'elles pourraient être amenées à jouer dans l'intégration sociale des élèves. Elles ont dit que d'entrée de jeu, les CP devraient mieux connaitre les besoins du milieu des cours FIPA et qu'elles devraient avoir de l'expérience en enseignement de ce type de cours de francisation pour pouvoir occuper le poste de CP. Elles ont précisé que les CP étaient la porte d'entrée pour toutes les demandes des milieux au MIFI, mais que leur définition de tâche n'était pas claire. Selon les participantes, dans l'organisation actuelle des actrices, acteurs des cours FIPA, les CP ne sont pas des ressources qui facilitent l'intégration sociale des élèves, bien au contraire (voir section 2) Les défis actuels en lien avec l'intégration, p. 115). Enfin, si les CP devenaient des ressources sur lesquelles les enseignantes peuvent compter pour soutenir l'intégration sociale des élèves, les participantes souhaiteraient que les CP aient une meilleure connaissance des organismes qui offrent des services d'intégration socioprofessionnelle.

4) L’arrimage de l’intégration sociale et des liens avec la communauté avec le futur PCG

De façon générale, les participantes ont affirmé désirer un meilleur **arrimage entre l’intégration sociale des élèves et le futur PCG**, puisqu’elles considèrent que l’intégration socioculturelle et socioprofessionnelle occupe présentement une place minime dans les programmes qui sont utilisés dans les différents milieux. Dans un premier temps, le futur programme pourrait inclure une pré-session d’accueil à temps partiel qui aurait pour objectif de mieux connaitre les élèves afin de mieux les référer aux services ou aux organismes communautaires pertinents. Cela pourrait même permettre de proposer différentes offres de formations selon les besoins spécifiques des élèves (p. ex., des cours pour apprendre le français, des cours pour le marché du travail, des cours pour développer seulement les compétences orales, etc.).

Ensuite, l’idée d’inclure des **stages** ou du **bénévolat** dans le futur PCG est perçu comme positive par toutes les participantes. Selon certaines, il est d’ailleurs essentiel que le futur PCG propose des stages (p. ex., jardinage, couture, etc.) aux élèves afin de les mettre dans des situations de communication autres que la salle de classe et afin de faciliter leur intégration 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), tout en offrant une certaine souplesse aux intervenantes, intervenants sur le terrain. Certaines participantes ont en effet souligné qu’une, un élève parent monoparental n’a pas les mêmes contraintes d’horaire qu’une, un jeune dans la vingtaine, par exemple. De la même manière, les élèves plus âgées, âgés n’auront peut-être pas le même intérêt ou la même capacité à compléter un stage professionnalisant. Il faudrait réfléchir à une formule qui permet d’adapter ces stages aux élèves. Les participantes ont aussi insisté sur le fait que les stages ne devaient pas apparaitre comme « quelque chose en plus » mais qu’ils devaient plutôt s’insérer dans le programme, dans le nombre total d’heures

d’apprentissage. Cette insertion pourrait prendre la forme d’une dernière session, à la fin du parcours de francisation, où les élèves sont davantage sur le terrain, ou encore, comme le proposaient certaines, être mis en place dès le début du parcours et faire partie de l’offre de service en continu durant le parcours de francisation. Cependant, toutes ne s’entendaient pas sur la place que devaient prendre les jours de stage : certaines ont souligné qu’il serait peut-être trop demandant pour les élèves de faire une journée de stage par semaine. Enfin, les participantes ont précisé que bien souvent, ces stages existent déjà, mais qu’ils ne sont pas reconnus par le MIFI. Elles ont suggéré de miser sur les partenariats qui existent déjà entre les centres d’enseignement et les organismes communautaire, en reconnaissant officiellement ces stages dans le futur PCG.

Finalement, nous avons discuté du contenu socioculturel et de sa place dans le programme, en tentant de répondre à la question suivante : est-ce que, dans le futur PCG, le contenu socioculturel devrait être identique partout et imposé à tous les établissements de la province, ou est-ce qu’il vaudrait mieux l’adapter à chaque milieu de fonction de la réalité des élèves? Parmi les pistes de réponse que nous avons pu dégager, nous avons retenu que selon les participantes, un contenu de base serait intéressant parce qu’autrement, il n’y aurait pas de trace de ce qui est vu en classe. Cependant, les enseignantes et les animatrices, animateurs devraient avoir la liberté de présenter aux élèves des contenus socioculturels plus spécifiques, selon les besoins de ces dernières, derniers, et selon l’offre culturelle du milieu où se trouve le centre.

Chantier 7 – L'évaluation des compétences

Pour le *Chantier 7* | *L'évaluation des compétences,* nous souhaitions mettre en place une équipe de travail composée des intervenantes suivantes : 4 enseignantes, 3 CP, les 2 cochercheuses principales, un cochercheur invité (Gabriel Michaud, Université de Montréal, spécialiste en évaluation des apprentissages en français langue seconde) et la coordonnatrice du projet. Cependant, nous n'avons pu recruter que les personnes suivantes : [redacted] (voir section *Défis rencontrés*, p. 171, pour plus de détails). Dans ce chantier, les trois rencontres qui étaient prévues ont eu lieu. Les personnes présentes et absentes à chaque rencontre sont indiquées le tableau qui suit (Tableau 20, en noir les personnes présentes et en gris les absentes), auxquelles s'ajoutent les 4 membres de l'équipe de recherche, présentes aux rencontres 1 et 3 ([redacted]). Également, le tableau met de l'avant l'objectif ou les objectifs de chacune des rencontres, les thèmes abordés avec les participantes et la mission (tâche) qui leur était confiée d'ici la prochaine rencontre.

Préparation et déroulement anticipé

Pour ce chantier, nous étions intéressées à en apprendre plus sur les défis liés à l'évaluation, sur les modalités d'évaluation et sur les contenus d'évaluation. Ensuite, nous souhaitions discuter de l'évaluation par le portfolio. Enfin, nous avons recueilli les besoins et les souhaits des intervenantes en lien avec l'évaluation, et nous avons réfléchi à l'arrimage entre l'évaluation et le futur PCG. Le détail de la préparation de chaque rencontre peut être consulté aux annexes N.1 à N.3.

Déroulement et contenus

Tableau 20. Chantier 7 | L'évaluation des compétences

RENCONTRE 1	
Date et durée	15/03/2021 3h00
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] [redacted] Aucune **CP** [redacted] [redacted]
Objectifs de la rencontre	· Recueillir les pratiques des participantes en lien avec l'évaluation des compétences · Explorer les perceptions des participantes sur les modalités d'évaluation formatives et sommatives
Thèmes abordés	· Pratiques d'évaluation des compétences · Modalités d'évaluation : formatives et sommatives
Mission	· Prendre un outil d'évaluation que quelqu'un d'autre a présenté, le mettre à l'essai et documenter cette mise à l'essai
RENCONTRE 2	
Date et durée	19/04/2021 3h00
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] [redacted] **CP** [redacted] [redacted] **CP** [redacted]
Objectifs de la rencontre	· Poursuivre l'exploration des perceptions des participantes sur les modalités d'évaluation formatives et sommatives · Discuter des contenus pouvant faire l'objet d'une évaluation
Thèmes abordés	· Modalités d'évaluation : formatives et sommatives · Passage au niveau suivant · Objets de l'évaluation
Mission	· Réfléchir aux questions qui entourent la mise en place et l'utilisation et du portfolio

RENCONTRE 3

Date et durée	03/05/2021 3h00
Participantes présentes et absentes	**Enseignantes** [redacted] [redacted] **CP** **CP** [redacted] [redacted]
Objectifs de la rencontre	· Recueillir les perceptions des intervenantes sur l'utilisation du portfolio pour l'évaluation des compétences · Identifier les besoins des élèves, des enseignantes, des conseillères pédagogiques et des ministères en lien avec l'évaluation · Lister les souhaits des intervenantes, en lien avec l'évaluation
Thèmes abordés	· Perceptions des intervenantes sur l'utilisation du portfolio · Besoins des différentes intervenantes, en lien avec l'évaluation · Souhaits des intervenantes, en lien avec l'évaluation · Arrimage entre PCG et évaluation · Approche par profils

Faits saillants

Les discussions de groupe menées dans le cadre de ce chantier se sont articulées autour des thèmes qui avaient été relevés en préparation de ce chantier et qui, pour rappel, concernent 1) les défis liés à l'évaluation; 2) les modalités d'évaluation; 3) les contenus d'évaluation; 4) l'évaluation par le portfolio; 5) les besoins et les souhaits des intervenantes; et 6) l'arrimage entre l'évaluation et le futur PCG. Les faits saillants sont présentés en lien avec ces six thèmes.

1) Les défis liés à l'évaluation

Les participantes se sont prononcées au sujet des principaux défis qu'elles rencontrent dans leur pratique, en lien avec l'évaluation des compétences. Certaines participantes ont dit que le plus grand défi qu'elles rencontrent dans leur pratique est la création d'évaluations pour les élèves de niveau 1. Comme la

communication est souvent limitée en raison de la compétence en français des élèves qui débutent, il devient difficile de les préparer aux examens, c'est-à-dire leur expliquer ce qu'est un examen, quelles en sont les consignes, etc. Chez les élèves qui savent déjà ce qui les attend lors de la passation d'un examen, c'est le stress engendré par l'évaluation qui pose un défi pour les enseignantes.

D'autres participantes ont mentionné que c'était plutôt le manque de programme, de matériels et d'évaluations pour mener les élèves vers l'obtention du niveau 4 pour la citoyenneté qui posait un sérieux défi. Elles ont manifesté l'intérêt de pouvoir compter sur une évaluation ministérielle pour répondre aux besoins des PIPSPA qui souhaitent atteindre le niveau de français requis pour l'obtention de la citoyenneté canadienne. Le fait de ne pas avoir d'évaluations uniformes a été relevé par plusieurs autres participantes, qui ont ajouté qu'il était difficile, pour les équipes-écoles, de s'entendre sur les aspects à évaluer. Si toutes s'entendent sur le fait que les compétences langagières doivent faire partie de l'évaluation, plusieurs ajoutent toutefois qu'il est impératif d'évaluer d'autres facteurs qui interviennent dans le processus d'apprentissage, par exemple les stratégies d'apprentissage, le savoir-être, les attitudes, etc. Il semble en effet que pour les participantes rencontrées, l'évaluation des compétences des PIPSPA soit plus large que l'évaluation des compétences langagières uniquement.

Nous avons également noté que d'arriver à déterminer les attentes associées à chaque niveau dans la création des évaluations représentait un défi chez les participantes rencontrées. De la même manière, pour plusieurs participantes, il est difficile de déterminer si une, un élève peut passer d'un niveau à l'autre puisqu'il n'y a pas de balises claires. Enfin, le défi de l'évaluation à distance, principalement imposé par la crise sanitaire de 2020-2021, a été mentionné par les participantes.

2) Les modalités d'évaluation

Nous avons proposé aux participantes d'aborder le sujet des évaluations formatives et sommatives, dans l'idée d'en savoir plus sur l'utilité de chacune de

ces modalités, sur la manière dont les outils d'évaluation formatifs et sommatifs sont choisis et sur la manière dont les participantes perçoivent les évaluations formatives et sommatives.

L'évaluation formative

Nous avons d'abord discuté de ce qu'était l'évaluation formative, de comment elle était mise en place par les enseignantes et des **utilisations** qu'il était possible d'en faire. Les participantes ont d'emblée mentionné que la répétition était la clé : il faut revenir sur ce qui a été évalué. Elles ont précisé qu'il n'est pas souhaitable qu'une seule évaluation formative soit proposée pour une compétence, mais qu'il faudrait plutôt y revenir à plusieurs reprises pendant la session. En ce sens, l'évaluation formative doit être utilisée de manière régulière au cours de la session. Certaines participantes ont également mentionné qu'il faudrait considérer les évaluations formatives dans la note finale pour passer au niveau suivant plutôt que de ne considérer que l'évaluation sommative, comme c'est présentement le cas dans plusieurs milieux. D'autres participantes ont toutefois spécifié qu'il serait important de déterminer si une évaluation formative est vraiment *formative* si elle est comptabilisée dans une note finale. Des participantes ont par ailleurs donné en exemple les évaluations formatives en continu qui sont effectuées au minimum trois fois par session, qui sont créées par les enseignantes et qui priment sur l'évaluation sommative finale, c'est-à-dire qu'il est au bon jugement de l'enseignante de décider de se fier aux évaluations formatives en continu ou à l'évaluation sommative finale pour attribuer ou non la réussite du niveau à l'élève. Enfin, l'ensemble des participantes rencontrées semblaient d'accord pour dire que l'évaluation formative devait être intégrée aux pratiques de classe plutôt que de se présenter comme étant quelque chose qui s'y ajoute.

Nous avons ensuite discuté des **outils** que les participantes privilégiaient pour la réalisation des évaluations formatives. Notons toutefois que l'évaluation formative semble être faite de façon non officielle par les participantes rencontrées;

conséquemment, il est difficile de cerner ce qu'elles font précisément. Certaines ont parlé de mini-tests hebdomadaires qui concernent tantôt l'étude du vocabulaire, tantôt la pratique de l'écriture par les dictées, d'autres ont dit que l'évaluation formative s'inscrivait dans les activités de classe et que les élèves n'en étaient pas nécessairement mises, mis au courant, et d'autres, de petits milieux, ont dit connaitre si bien leurs élèves que le suivi de la progression se faisait dans leur tête plutôt que par des évaluations formatives. Enfin, plusieurs ont rapporté que l'évaluation formative était utilisée comme outil de pratique avant de faire l'évaluation sommative. [redacted] mentionné que les évaluations formatives étaient réalisées par la collection de traces ou de preuves des atteintes minimales pour chaque compétence. Dans ce cas précis, les outils utilisés sont au libre choix des enseignantes, le plus important étant qu'une trace soit collectée pour chaque compétence.

Nous avons aussi abordé les **avantages** que comporte l'évaluation formative. Les participantes ont effectivement dit que ce type d'évaluation était primordial en cours FIPA/d'alphafrancisation, car 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. De plus, l'évaluation formative permettrait aux élèves de développer des stratégies d'apprentissage et elle aiderait à la préparation de l'évaluation sommative. Ce type d'évaluation contribuerait également 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. Dans le cas de l'évaluation formative par collection de traces, un des avantages qui a été relevé est que les traces collectées dans le dossier de l'élève le suivent tout au long de son parcours : la prochaine enseignante de l'élève peut donc consulter le dossier pour avoir une idée de ce que l'élève peut faire, dans chaque compétence.

Nous avons également parlé des **difficultés et** des **questionnements** entrainés par l'évaluation formative. Les participantes ont d'abord souligné qu'il n'était pas simple de déterminer qui devait créer ces évaluations formatives. Elles se questionnaient à savoir si les mêmes évaluations formatives devaient être toujours utilisées dans tout le centre ou si la création et l'utilisation des évaluations formatives relevaient de la responsabilité des enseignantes. Elles se demandaient notamment si le fait d'avoir les mêmes évaluations formatives serait aidant pour les élèves, dans l'idée où ces dernières, derniers seraient peut-être plus en mesure de comprendre ce qu'on attend d'elles, eux. Par ailleurs, les participantes ont souligné l'importance d'avoir des évaluations formatives qui reflètent bien les apprentissages de la semaine, du thème ou du module. Dans cet esprit, il faudrait également s'assurer que les évaluations sont adéquates pour toutes, tous les élèves, et ce même dans le contexte hétérogène qui caractérise plusieurs classes FIPA/d'alphafrancisation. L'enjeu du nombre d'évaluations formatives a aussi été soulevé. Les participantes ont entre autres formulé la question suivante : à partir de combien d'évaluation formatives considérons-nous qu'il y en a trop? Finalement, les participantes ont rapporté que certaines enseignantes utilisaient des évaluations finales sommatives en tant qu'évaluations formatives au cours de la session et que cette pratique semblait contre-productive, car cela revient à mesurer la capacité à reproduire le même examen et non à rendre compte des apprentissages réalisés par les élèves.

L'évaluation sommative

Nous nous sommes aussi intéressées aux **utilisations** de l'évaluation sommative. Les participantes semblaient d'accord pour dire que l'objectif principal de l'évaluation sommative était de sanctionner le degré d'atteinte des compétences des élèves selon les compétences attendues au niveau qu'elles, ils poursuivent. Le plus souvent, l'évaluation sommative permet également de déterminer s'il y aura ou non passage au niveau suivant. Cependant, il a été mentionné qu'il n'était pas souhaitable que les évaluations soient semblables à celles de la francisation

régulière, où l'examen final compte pour 100 % de la note pour la session. Pour leur part, les participantes qui œuvrent dans de plus petits milieux ont dit qu'elles avaient beaucoup de contrôle et de flexibilité sur le plan des évaluations sommatives. Elles ont dit, par exemple, que toutes, tous les élèves ne faisaient pas la même évaluation, que toutes, tous les élèves n'étaient pas soumis à l'évaluation au même moment et que c'était principalement l'enseignante qui décidait du moment où l'évaluation serait réalisée, quand elle sent que les élèves sont prêtes, prêts. Pour finir, les participantes ont souligné que l'évaluation sommative devait reprendre les mêmes structures, thèmes et contenus que ceux qui ont été vus en classe, et qu'il était important de bien préparer les élèves et de bien leur expliquer les évaluations sommatives.

Concernant les **outils** que les participantes utilisent pour réaliser des évaluations sommatives, nous avons surtout discuté de l'examen de fin de session. Les participantes se sont montrées peu appréciatives de ce type d'examen, en disant notamment qu'il était peu efficace et peu représentatif de l'apprentissage des élèves, qui n'est pas linéaire. Elles ont ajouté qu'il arrive que les élèves apprennent quelque chose, l'oublient, qu'elles le retravaillent en classe, etc. Elles ont également dit que l'examen de fin de session ne permettait pas de refléter l'hétérogénéité des classes en précisant que certaines, certains élèves ont besoin de 15 semaines pour compléter un niveau alors que pour d'autres, 8 semaines suffisent. Les participantes ont ajouté qu'en plus, l'examen de fin de session était très anxiogène pour les élèves. Au cours de nos discussions, il a également été question de l'entrevue individuelle comme outil d'évaluation sommative, qui permet d'éviter de poser des questions écrites à l'élève pour mesurer ses compétences en compréhension orale, par exemple.

Nous avons relevé les **avantages** de l'évaluation sommative. D'abord, certaines participantes rencontrées semblaient accorder une grande importance à l'évaluation sommative, plus précisément au rôle qu'elle est amenée à jouer pour sanctionner la fin de niveau. Elles mettaient de l'avant notamment le fait que

l'évaluation sommative permet de standardiser, de mesurer et d'uniformiser le parcours et les connaissances des élèves. En effet, ces participantes accordaient de l'importance au fait que l'évaluation sommative permette de dire que « toutes, tous les élèves du Québec ayant réalisé le niveau 1 ont développé telles et telles compétences ».

Du côté des **difficultés et** des **questionnements** qui découlent de l'évaluation sommative, les participantes rencontrées se sont demandé de quelle manière les enseignantes pourraient être soutenues dans la création d'évaluations sommatives qui répondent aux programmes. Elles ont également parlé de leur désir d'en savoir plus sur la manière de créer un lien entre les évaluations formatives prenant place tout au long de la session, et les évaluations sommatives. Le lien entre les considérations pédagogiques et les considérations administratives a également été identifié comme une difficulté associée à l'évaluation sommative : les participantes ont effectivement mentionné que même si c'était pratique courante dans plusieurs milieux, il n'était pas souhaitable qu'advenant un échec à l'évaluation sommative finale, l'élève doive reprendre le niveau complet plutôt que l'évaluation seulement. Enfin, la question de l'uniformisation des évaluations sommatives d'un centre à l'autre et d'un ministère à l'autre est revenue, laissant croire qu'il s'agit d'une préoccupation importante pour les participantes.

En somme, nous retenons de nos échanges que l'évaluation formative est principalement utilisée pour assurer le suivi des apprentissages des élèves et pour offrir aux élèves des occasions de se pratiquer à compléter des évaluations, alors que l'évaluation sommative est utilisée pour permettre le passage d'un niveau à l'autre. Selon les participantes rencontrées, les deux types d'évaluations sont souvent utilisés en parallèle par les enseignantes.

3) Les contenus d'évaluation

Au cours des discussions avec les participantes, nous avons tenté de répondre à la question suivante : que veut-on évaluer? Nous ne nous sommes pas attardées à dresser la liste de tous les contenus qui pourraient ou qui devraient faire partie des évaluations; nous avons plutôt cherché à en dégager les grandes lignes.

Concernant l'évaluation, les participantes étaient unanimes quant au fait que l'enseignement et l'évaluation devaient privilégier les compétences orales, par rapport aux compétences écrites. Elles ont ajouté que les compétences orales gagnaient à être évaluées de manière formative tout au long de la session, toujours en lien avec des intentions de communication qui relèvent de la vie quotidienne, par exemple faire l'épicerie, communiquer avec un médecin, prendre le transport en commun, etc. Elles ont également mentionné que les compétences orales devaient aussi être évaluées de manière sommative. Finalement, certaines participantes ont dit qu'il fallait accorder autant d'importance au contenu qu'au contenant, en mentionnant que plusieurs éléments devaient être pris en compte dans l'évaluation des compétences orales, pour que les élèves puissent passer de « je me fais comprendre » à « je parle bien français ».

Du côté des compétences écrites, les participantes ont réaffirmé la moindre importance de l'évaluation de l'écrit, en insistant sur le fait que ce sont les compétences à l'oral qui priment. Elles ont néanmoins suggéré que les compétences écrites soient évaluées tout au long de la session, de manière formative, et que les intentions de communication à l'évaluation relèvent de la vie quotidienne des élèves. Les exemples suivants ont été mentionnés : lecture de petites annonces, lecture de circulaire, lecture de posologie ou d'étiquette de médicaments et écriture d'une lettre pour l'absence d'un enfant à l'école; en somme, rien de bien long ou d'abstrait. Dans le cas de l'évaluation sommative, les participantes ont avancé que les compétences en lecture devaient en faire partie, mais pas nécessairement les compétences en écriture. Cela donne à penser qu'il

y aurait lieu de revisiter les évaluations dans les quatre compétences (ou les trois, quand l'interaction orale comprend la compréhension et la production) comme nous les connaissons actuellement.

Finalement, les participantes ont indiqué que de façon générale, les évaluations gagneraient à être pensées selon une progression en spirale : plus on progresse dans les niveaux, plus les exigences langagières sont élevées, en prenant soin de revenir sur le « déjà-là ».

4) L'évaluation par le portfolio

Nous avons pu échanger sur la question du portfolio. Nous avons d'abord présenté des exemples de portfolio (voir Annexe N.4) afin d'en établir une définition commune et de pouvoir discuter en ayant le même point de référence. À partir de cette courte présentation, nous avons établi, avec les participantes, que dans le cadre de ce chantier, on entendait par portfolio 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*. Nous avons ensuite discuté du format souhaité, de ce qui pourrait ou devrait y être inclus, de la manière dont il pourrait être utilisé, des avantages qu'il présente et des limites qu'il comporte. Nous avons également déterminé que le portfolio pouvait constituer un objet d'évaluation (évaluation **du** portfolio) tout comme il pouvait servir d'outil pour l'évaluation (évaluation **par le** portfolio).

Nous avons donc d'abord parlé du **format** du portfolio souhaité par les participantes. Nous avons établi que le plus souvent, le cartable ou la pochette étaient choisis par les enseignantes souhaitant mettre en place le portfolio dans leur classe. Les participantes ont toutefois mentionné qu'elles souhaiteraient pouvoir y inclure des supports audio pour attester des compétences en production orale des élèves. La possibilité de créer et d'utiliser un portfolio numérique a alors été évoquée. Cette avenue pourrait également être intéressante dans le contexte

de l'enseignement à distance. Toutefois, le fait que plusieurs élèves semblent avoir de la difficulté à naviguer dans un univers numérique a été souligné, rendant difficile l'utilisation d'un portfolio numérique si ce dernier devait être pris en charge par l'élève elle-même, lui-même (par opposition à une prise en charge par l'enseignante).

Nous avons également abordé la question de l'**utilisation** du portfolio. Les participantes ont dit que selon elles, le portfolio devrait être un outil utilisé en classe seulement mais qu'il serait toutefois possible de permettre aux élèves de l'apporter à la maison à l'occasion pour étudier. De plus, le portfolio pourrait servir à compiler les évaluations formatives et il pourrait être utilisé à la fin de la session ou du parcours de l'élève (sans remplacer l'évaluation sommative) pour que cette dernière, ce dernier puisse faire un survol de tous les apprentissages réalisés pendant la session ou pendant son parcours FIPA/d'alphafrancisation. Les participantes se questionnaient tout de même à savoir si les élèves seraient en mesure de poser un regard critique sur leurs apprentissages via le portfolio. Elles ont précisé que ce serait surement possible pour l'oral (p. ex., une élève qui réécoute une de ses anciennes productions orales pourrait apprécier les améliorations qu'elle remarque), mais que cet exercice serait sans doute plus complexe à réaliser pour l'écrit. La question de l'inclusion de l'oral dans le portfolio a une fois de plus été soulevée. Les participantes ont mentionné que l'évaluation de la compétence à l'oral demandait que soient faites plusieurs observations et évaluations en précisant qu'une seule trace des apprentissages à l'oral pour affirmer que la compétence est atteinte n'était pas suffisante. Elles ont expliqué qu'il était hasardeux de prendre pour acquis, sur la base d'une seule preuve, qu'une compétence était maitrisée : il faudrait à l'inverse toujours revenir sur les concepts étudiés et les réévaluer à plusieurs reprises (cette idée reflète par ailleurs l'incohérence, pour plusieurs, associée à l'évaluation des compétences et du passage au niveau suivant dans une seule évaluation sommative de fin de session). Enfin, comme l'utilisation du portfolio semblait représenter un défi pour les participantes rencontrées, elles ont suggéré que le portfolio soit d'abord utilisé

avec les élèves les plus avancées, avancés. Elles ont également soulevé des questions quant à l'utilisation du portfolio à l'échelle provinciale, en insistant sur le fait qu'une uniformité ou une standardisation de l'utilisation serait souhaitable, dans l'idée que le portfolio d'une, un élève puisse le suivre partout, même lors d'un changement de centre ou d'enseignante.

Quand nous avons parlé des **contenus** du portfolio, de ce qu'on pourrait y retrouver, les participantes ont d'emblée souligné que le portfolio devait être construit en gardant en tête que la synthèse et la qualité (plutôt que la quantité) étaient essentielles. Elles ont précisé que seules les activités les plus importantes pour chaque niveau devaient s'y trouver. On pourrait notamment y retrouver le vocabulaire obligatoire à apprendre (organisé par thème) et certaines règles de grammaire et d'orthographe. Après chaque thème étudié, une évaluation formative permettrait d'observer les progrès de l'élève et d'en garder une trace sur le plan des compétences à l'oral (CO et PO) et des compétences écrites (CÉ et PÉ). Ce serait à l'enseignante de dire aux élèves quels sont les documents qui iraient dans le portfolio et quels sont ceux qui seraient classés ailleurs. Selon certaines, les traces d'atteinte des compétences pourraient être des activités en elles-mêmes, ou encore des grilles complétées par les enseignantes à la suite d'activités d'évaluation.

Certains **avantages** du portfolio ont été relevés par les participantes. D'abord, sur le plan des avantages pour le personnel enseignant, il a été mentionné que le portfolio serait idéal pour suivre la progression des apprentissages, car les traces récoltées témoigneraient bien des progrès réalisés. Dans le même esprit, le portfolio offrirait aux enseignantes l'opportunité d'offrir un meilleur suivi individuel aux élèves. L'utilisation du portfolio comme outil pour garder des traces des apprentissages pourrait permettre une documentation plus systématique de ces apprentissages. Enfin, un tel outil pourrait être utile pour les remplaçantes ou pour les CP, dans l'idée d'obtenir un portrait de l'élève et de pouvoir poser un regard externe sur ce qui se passe dans la classe. En ce qui concerne les élèves, les

participantes ont dit que le portfolio pourrait être utile pour revoir et réviser les notions qui ont été abordées en classe, en vue d'une éventuelle évaluation sommative à la fin du cours. Elles ont également dit que le portfolio pourrait répondre plus adéquatement aux besoins des élèves, en plus d'être encourageant, motivant et empouvoirant pour elles, eux.

Plusieurs **limites** du portfolio ont également été mises de l'avant par les participantes. D'abord, elles ont mentionné que l'idée de départ que certaines pouvaient avoir du portfolio comme un endroit où rassembler certains travaux sans but précis, idée basée sur des expériences passées, ne leur paraissait pas intéressante; cependant, elles étaient plus ouvertes à l'utilisation d'un portfolio visant des objectifs précis et proposant une structure prédéterminée. Aussi, il a été dit que la collection de preuves à intégrer au portfolio était une responsabilité qui ne pouvait pas revenir entièrement aux élèves (qui n'ont pas nécessairement l'autonomie, le sens de l'organisation ou les compétences réflexives pour le faire) ni entièrement aux enseignantes (dont la tâche est déjà assez lourde). Elles ont aussi dit que si l'objectif était de donner aux élèves une partie de la responsabilité de la construction du portfolio, il était essentiel de leur enseigner à le faire, ce qui pouvait vite devenir chronophage. Plusieurs participantes ont précisé qu'en ce sens, le portfolio pouvait être un outil d'évaluation précieux en francisation régulière, mais qu'il n'était pas nécessairement adapté (en l'état) aux cours FIPA/d'alphafrancisation. Il a également été mentionné par certaines que l'évaluation à partir d'un portfolio était trop subjective et qu'il était par conséquent essentiel de bien définir et de bien baliser les critères permettant d'attribuer des niveaux aux élèves, alors que pour d'autres une évaluation de type portfolio était souhaitable, car elle permet de réellement suivre les progrès des élèves. Finalement, les participantes ont émis des mises en garde quant à l'implantation du portfolio : en effet, il serait nécessaire de réfléchir à la manière dont le portfolio pourrait être implanté sur le terrain ainsi qu'aux ressources qui seraient déployées pour la formation du personnel, advenant le cas où le portfolio serait une avenue que les responsables du futur PCG souhaitent explorer.

[redacted] un **exemple concret** de méthode d'évaluation basée sur la collection de preuves, comme l'est le portfolio. [redacted] début d'année, chaque enseignante de francisation aux PIPSPA reçoit une boite contenant un dossier pour chaque élève. Tout au long de la session, l'enseignante récolte des preuves ou des traces des apprentissages, qu'elle consigne dans ce dossier. Le centre lui fournit aussi un tableau de suivi où elle peut associer les traces accumulées à la réussite de chaque compétence; elle doit récolter une trace par compétence. L'enseignante a également un document qui décrit les objectifs et les attentes minimales pour chaque niveau, ce qui la guide pour déterminer si le niveau est atteint ou pas, grâce aux preuves accumulées tout au long de la session. Cette méthode est combinée aux évaluations formatives que le centre fournit aux enseignantes et à l'évaluation sommative de fin de session, qui consiste en la réalisation d'une évaluation orale individuelle, avec l'enseignante. Cette rencontre individuelle avec l'enseignante permet de faire le suivi des apprentissages, de donner du sens aux activités réalisées qui sont devenues des traces de l'atteinte d'une compétence, et de fixer des objectifs plus clairs et plus représentatifs des besoins de chaque élève. [redacted] cette façon de faire présentait l'avantage de rendre les apprentissages et les évaluations plus significatives pour les élèves.

5) Les besoins et les souhaits des intervenantes

Les besoins

Plusieurs besoins ont été identifiés par les participantes. Tout d'abord, les participantes ont relevé les besoins des **élèves** en lien avec l'évaluation. Elles ont notamment mentionné que les évaluations devaient être en lien avec ce qui a été travaillé en classe, autant sur le plan de la forme que du contenu, et qu'elles devaient notamment porter sur des contenus qui peuvent avoir une utilité réelle pour les élèves dans la vie de tous les jours, à l'extérieur de la classe. Elles ont également précisé que les élèves avaient besoin de beaucoup de répétition dans

les évaluations, que ce soit sur le plan des tâches d'évaluation ou sur le plan des contenus évalués. Elles ont souligné que les élèves avaient besoin que la forme des évaluations respecte leurs capacités et que les tâches d'évaluation mesurent bien ce qu'elles souhaitent mesurer. L'exemple suivant a été nommé : un élève qui ne sait pas lire en français ne pourra pas répondre à des questions écrites de compréhension orale. Les questions devraient être lues à l'élève puisqu'on souhaite mesurer ses compétences en compréhension orale et non pas sa capacité à lire et à comprendre une question écrite. Pour finir, les participantes ont également précisé que les évaluations devraient être agréables et le moins anxiogènes possible.

Sur le plan des besoins des **enseignantes**, les participantes ne partageaient pas nécessairement les mêmes opinions. Essentiellement, certaines adoptaient une approche mettant de l'avant l'uniformité et la standardisation des évaluations (sommatives), alors que d'autres semblaient privilégier une approche plus souple et adaptative. Les premières ont ainsi dit avoir besoin d'évaluations sommatives finales fournies par les ministères, uniformes à l'échelle provinciale, dans l'idée d'offrir aux élèves des évaluations qui tendent vers une plus grande objectivité et une plus grande transférabilité (p. ex., la réussite des évaluations du niveau 1 atteste l'obtention du niveau 1 pour l'élève, partout dans la province). Elles ont cependant mentionné que si les évaluations sommatives étaient fournies et imposées par les ministères, plus d'une version du même examen serait nécessaire pour que l'élève qui échoue la version A puisse reprendre l'évaluation avec la version B. À l'heure actuelle, différentes versions d'examen existent dans les centres, mais elles sont « maison » et non-officielles. Les participantes qui adhèrent à la volonté de standardiser les évaluations sommatives ont finalement dit que les grilles de correction devraient être quantifiables et uniformes pour toutes les enseignantes des cours FIPA/d'alphafrancisation. De l'autre côté, des participantes étaient plutôt d'avis que les évaluations gagneraient à être souples pour que les enseignantes puissent les adapter aux besoins des élèves. Certains éléments clés pourraient être fournis aux enseignantes par les ministères

responsables, mais les évaluations (fournies ou non) seraient faciles à adapter aux besoins des élèves. En somme, toutes les participantes étaient d'accord pour dire que les évaluations formatives ne devraient pas être imposées aux enseignantes pour ne pas alourdir leur tâche.

Les participantes ont pu s'exprimer sur les besoins des **directions** en lien avec l'évaluation des élèves, mais elles ont seulement mentionné qu'il était important que les directions puissent avoir facilement accès aux informations et à la progression des élèves. Concernant les besoins des **ministères**, peu d'éléments de discussion sont à rapporter. Les participantes ont uniquement mentionné que les ministères devraient mieux connaitre la réalité des cours FIPA/d'alphafrancisation et mieux connaitre les difficultés des élèves.

Les souhaits

Après s'être exprimées sur leurs besoins, les participantes ont pu formuler des souhaits concernant l'évaluation des compétences des élèves. Globalement, on retient que les participantes sont à la recherche à la fois de standardisation, et d'uniformité d'un côté, et de flexibilité de l'autre. En effet, certaines ont dit qu'elles souhaitaient que les évaluations sommatives, spécialement celles qui sanctionnent les niveaux, soit uniformes à l'échelle provinciale. En même temps, elles ont dit se questionner sur la manière de faire et d'imposer des évaluations qui tiennent compte de la réalité des différents milieux. En ce sens, elles ont proposé que les enseignantes puissent garder une certaine liberté d'évaluation sommative, notamment concernant le moment où l'élève sera soumise, soumis à l'évaluation. En effet, certaines souhaitent que toutes, tous les élèves complètent les évaluations, mais au moment opportun pour chacune d'entre elles, eux. Elles ont mentionné que ce serait une bonne manière de respecter l'hétérogénéité des profils d'élèves et de leur rythme d'apprentissage. Elles ont ajouté que de cette manière, l'hétérogénéité des profils d'élèves pourraient se refléter dans le temps

passé à préparer les élèves à l'évaluation sommative, plutôt que dans les évaluations en tant que telles.

Toujours en lien avec les évaluations sommatives qui seraient potentiellement fournies par les ministères et implantées à l'échelle provinciale, les participantes ont émis le souhait d'avoir du temps pour consulter les évaluations et se les approprier. Elles souhaiteraient effectivement avoir accès aux évaluations en amont, par exemple au début de la session, pour s'assurer de proposer aux élèves des exercices de préparation ayant le même format que ceux des évaluations. En effet, elles ont rappelé l'importance de différencier l'évaluation des compétences de l'élève de l'évaluation de la capacité à compléter un examen. Elles ont également ajouté que les examens étaient parfois trop difficiles et qu'il était essentiel de consulter plus d'enseignantes dans la conception des examens, dans l'idée de proposer aux élèves des tâches d'évaluation réalistes. Enfin, les participantes ont dit qu'elles souhaiteraient avoir accès à des examens qui seraient adaptés pour l'enseignement à distance. À noter que certaines participantes ont exprimé le souhait de supprimer complètement les évaluations sommatives de fin de session, mais que toutes n'étaient pas d'accord sur ce point.

Chez les participantes qui ont exprimé le souhait de créer elles-mêmes les évaluations, le manque de temps a aussi été évoqué. Elles ont rappelé qu'il était essentiel qu'elles aient le temps de créer des évaluations pertinentes, ce qui ne semble pas être le cas en ce moment. Elles ont formulé le souhait d'avoir du temps reconnu qui serait dédié à la création d'évaluations. Finalement, elles ont dit qu'il était souhaitable que les évaluations créées par les enseignantes soient partagées à l'ensemble du corps enseignant du centre.

6) L'arrimage entre l'évaluation et le futur PCG

Les participantes ont été pratiquement unanimes dans leurs commentaires concernant l'arrimage entre l'évaluation et le futur PCG. Elles ont tout d'abord dit que les évaluations et les programmes allaient de pair et qu'il était essentiel que

le ministère offre des évaluations en lien avec le futur PCG. Dans cet esprit, les participantes ont précisé que le futur PCG devait baliser le passage d'un niveau à l'autre et que des évaluations uniformes pour chaque niveau devaient être fournies aux enseignantes, sans que la forme de ces évaluations n'ait fait état de consensus (évaluations standardisées vs grilles d'observation en continu). Elles ont d'ailleurs précisé que souvent, le souhait de passer d'un niveau à l'autre venait des élèves elles-mêmes, eux-mêmes, qui veulent voir leur progrès. Enfin, elles ont souligné que les enseignantes de la province auront besoin de soutien et d'encadrement avant la mise en place du programme et des évaluations qui s'y rattachent. Il faudra également garder en tête que la gestion du changement devra se faire de manière judicieuse pour obtenir l'appui des enseignantes, dont l'adhésion aux nouvelles façons d'évaluer pourrait être complexe.

Finalement, la question de la reconnaissance du niveau 4 des cours FIPA/d'alphafrancisation pour l'obtention de la citoyenneté a de nouveau été soulevée par les participantes. Elles ont déploré le fait que seul l'examen du niveau 4 de la francisation régulière soit considéré pour l'obtention de la citoyenneté, même si, selon elles, il est pratiquement impossible que les élèves FIPA/d'alphafrancisation puisse le réussir.

L’approche par profils

Préambule

Dès le début de notre mandat, la lecture de plusieurs articles scientifiques portant sur l’enseignement aux PIPSPA dans lesquels l’hétérogénéité du contexte d’enseignement aux PIPSPA (p. ex., âge des élèves, bagages linguistique et culturel, compétences en littératie, objectifs d’apprentissage, etc.) était mise de l’avant a guidé nos travaux et réflexions.

Ces réflexions ont également été nourries lors de la collecte de données (Volet A), qui nous a permis d’aller à la rencontre des actrices, acteurs du milieu, sur le terrain, et de mieux cerner leur réalité. Effectivement, lors des entrevues que nous avons menées, et tel que relevé dans le rapport final du volet A.2, le principal souci exposé tant par les intervenantes que par les élèves touche la grande hétérogénéité des apprenantes, apprenants, qui a des répercussions notamment sur le classement initial dans les groupes, les pratiques enseignantes et l’évaluation dans chacun des niveaux. Cette hétérogénéité semble être un grand défi pour toutes, tous dans le quotidien (plusieurs élèves ont aussi fait part de cela comme étant un aspect insatisfaisant de leur cours de français), en plus d’une préoccupation pour le programme à venir. À ce sujet, de nombreuses personnes rencontrées ont exprimé le souhait que le PCG permette une certaine flexibilité et soit représentatif des différentes réalités (des régions, des élèves, etc.). Certaines, certains proposaient par ailleurs spontanément que plus d’un profil de cheminement soit offert, et ce, sans que nous leur ayons spécifiquement posé de question à ce sujet. Elles, ils ont mentionné que 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 et qui ont déjà appris à lire 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, d’autre part, celles, ceux qui ne s’y destinent

pas, notamment les élèves plus âgées, âgés). Ces constats, observés d'abord dans la littérature scientifique puis confirmés par nos travaux sur le terrain, nous amènent à nous questionner sur la structure optimale d'un éventuel programme cadre afin de répondre aux besoins, hétérogènes aussi, par le fait même, de ces élèves. Dans ces réflexions, nous avons commencé à explorer l'idée de créer différents profils de cheminement basés sur les objectifs des élèves, ou encore de construire un programme basé sur les profils de compétence des élèves, plutôt que d'avoir un seul programme pour l'ensemble des PIPSPA.

Par ailleurs, nous avons eu la chance d'assister, à l'automne 2020, à la présentation de Fernanda Minuz, coordonnatrice des travaux du CECR concernant les personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées. Cette rencontre, organisée par le MIFI et intitulée 'Literacy and Second Language for the Linguistic Integration of Adult Migrants : A Reference Guide from Initial Contact to A1 (LASLLIAM)', nous a permis de constater que les enjeux soulevés par plusieurs de nos participantes concernant l'hétérogénéité en contexte d'enseignement aux PIPSPA étaient aussi au cœur des travaux menés par l'équipe du CECR. En effet, cette rencontre a mis en lumière la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves dans les classes par une structure de programme basée sur les profils des élèves, plutôt que sur des niveaux. Les élèves sont ainsi définies, définis en termes de profils de compétences (compétences langagières et compétences en littératie), lesquels sont construits à l'aide de *can do statements*, ou d'énoncés permettant de reconnaitre ce qu'une, un élève est en mesure de faire (p. ex., l'élève peut comprendre de courts textes en lisant une phrase après l'autre). Nous avons ainsi été en mesure de mieux comprendre l'approche par profils telle que préconisée par le CECR pour les PIPSPA. Cela a contribué à la poursuite de nos réflexions en équipe de recherche sur la faisabilité de la mise en œuvre d'une approche par profils comme structure du PCG.

Dans la foulée de nos réflexions, nous avons poursuivi notre exploration de différents programmes destinés aux PIPSPA dans le monde et avons constaté que

certains de ces programmes étaient basés sur une approche par profils. C'est notamment le cas du programme utilisé en Finlande, qui propose différents profils selon des étapes préétablies de développement de la littératie (p. ex., compétences à l'oral sans forme écrite, alphabète débutant, alphabète en développement, alphabète dans un alphabet non-romain, etc.). La parcours de chaque élève dans le programme est flexible et divisé en modules, et un plan d'étude individuel est déterminé en fonction de ses besoins et objectifs (voir Annexes O et P).

Au fil de nos lectures et de nos réflexions, l'approche par profils est donc apparue comme une structure susceptible de tenir davantage compte de l'importante hétérogénéité qui se dégage du contexte d'enseignement aux PIPSPA. Nous avons ainsi décidé, dans le cadre de nos chantiers 2 à 7[3], d'aborder l'approche par profils, et ce sans égard au thème du chantier, pour obtenir la rétroaction (notamment, concernant les craintes et les apports anticipés de cette approche) de personnes œuvrant auprès de ces élèves. En effet, nous voulions saisir l'occasion qui se présentait d'en discuter avec les gens du milieu, de mettre cette proposition de structure à l'épreuve du réel. Concrètement, après avoir parlé de l'arrimage entre le thème du chantier et le PCG, 30-45 minutes de la dernière rencontre de chacun de ces chantiers ont été consacrées à la présentation d'une proposition de structure de programme par profils.

Une première présentation (voir Annexe Q) a été préparée pour les chantiers de l'automne 2020. Celle-ci, basée sur la présentation par le CECR dans le cadre du futur référentiel *Literacy And Second Language for the Linguistic Integration of Adult Migrants: A reference guide from initial contact to A1* (LASLLIAM), présentait d'abord les grandes lignes de l'approche par profils. D'entrée de jeu, nous avons précisé qu'elle se différencie de l'approche par niveaux et que le profil de chaque

[3] Lors de la troisième et dernière rencontre du Chantier 1 | Les pratiques enseignantes, [redacted]; l'approche par profils n'a donc pas été abordée dans le cadre de ce chantier.

élève est défini par des descripteurs pour chacune des compétences (réception orale, écrite / production orale, écrite / interaction orale, écrite, voir diapo 2). À ce sujet, nous avons fait le parallèle avec des programmes de francisation aux adultes au Québec (Programme-cadre du MIFI et Programmes d'études du MÉQ), qui sont basés sur l'approche par niveaux (voir diapo 3).

Les profils par compétences ont été expliqués aux participantes en donnant l'exemple d'un élève qui aurait des compétences de différents niveaux, par exemple Niveau 4 pour la réception orale, Niveau 3 pour l'interaction orale, Niveau 1 pour la production écrite, etc. (voir diapo 4). Nous avons précisé qu'afin d'arriver à établir le niveau de l'élève dans chaque compétence, des descripteurs généraux de progression sont utilisés (voir diapo 6). Ces descripteurs prennent la forme suivante : L'élève… peut [quelque chose] (réfère à une activité communicative) en lisant/écrivant/écoutant/produisant à l'oral [quelque chose] (réfère à la longueur et à la complexité linguistique). Par exemple, l'élève peut *trouver de l'information numérale (numéro de téléphone, prix, poids) en lisant des mots déjà pratiqués*. Pour rendre ces précisions plus concrètes pour les participantes, nous avons utilisé une intention de communication tirée du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (Niveau 2 – Compréhension écrite, voir diapo 7) et l'avons déclinée en descripteurs de progression différents selon les niveaux (voir diapo 8). Nous avons également mis de l'avant, en plus des profils par compétences, les profils par objectifs de vie des élèves en lien avec l'apprentissage de la langue, ou encore objectifs de sortie (utilisation de la langue dans la sphère privée, utilisation dans la sphère publique, apprentissage de la langue pour le travail, apprentissage de la langue pour les études, voir diapo 5).

La présentation ayant été construite à partir d'idées issues des travaux du CECR, les enseignantes rencontrées à l'automne 2020 ne s'identifiaient pas toujours à ce qui était présenté, et le fait de présenter à la fois l'approche par profil de compétence et par objectifs de sortie pouvait être confondant : nous avons ainsi préparé une deuxième version de la présentation et nous avons opté, pour cette

nouvelle mouture, pour une présentation qui s'ancrait davantage dans les réalités des milieux et qui donnait plus de place à l'approche par profils de compétences, moins bien comprise (voir section *Modifications apportées à la présentation de l'automne*, p. 151, pour plus de détails).

Dans les sections suivantes, nous présentons les éléments saillants qui ressortent de la rétroaction des participantes à la suite de ces deux présentations. Comme nous avons revisité la présentation pour les chantiers de l'hiver 2021, nous avons jugé important de distinguer les rétroactions en fonction des deux versions présentées. Il est également important de rappeler que les groupes de discussion comprenaient relativement peu de participantes au départ, et que dans certains cas, certaines étaient absentes lors de la dernière rencontre. Ainsi, comme pour l'ensemble des données collectées lors des chantiers, il convient de mettre en perspective la rétroaction présentée.

Nous souhaitons également préciser qu'étant donné que l'approche par profils ne faisait pas l'objet d'un chantier en tant que tel, des ébauches de recommandations ne sont pas présentées en lien avec cette possible structure de programme. Toutefois, dans le Rapport final de septembre 2021, nous mettrons en relation la littérature scientifique concernant l'approche par profils, les résultats obtenus dans le cadre de notre collecte de données ainsi que les faits saillants issus des commentaires récoltés chez les participantes aux différents chantiers.

Automne 2020

Dans le cadre des chantiers 2, 3 et 4 de l'automne, un total de 7 participantes étaient présentes lorsque nous avons abordé l'approche par profils. Nous présentons leur rétroaction en deux sections séparées, selon s'il s'agit de commentaires plutôt positifs, ou plutôt négatifs. Notons que dans chacune de ces sections, nous avons divisé la rétroaction selon que les participantes parlaient de l'approche par profils selon les compétences des élèves, ou encore selon les

objectifs de vie des élèves. Nous présentons ensuite les principaux questionnements ayant été soulevés par les participantes.

Commentaires plutôt positifs

Approche par profils selon les compétences des élèves

D'emblée, certaines participantes ont indiqué que l'approche par profils était déjà présente dans les classes FIPA/d'alphafrancisation, même avec la structure actuelle par niveaux, sans toutefois être nommée comme telle ou sans que l'organisation scolaire ne soit prévue à cet effet. Cela se traduit notamment par des attentes et des évaluations qui sont bien souvent adaptées pour chaque élève, ou pour un sous-groupe d'élèves, pour mieux correspondre à leur niveau de compétence (par exemple, au niveau 1 : l'élève reconnait et nomme le magasin; au niveau 2 : l'élève reconnait et nomme le magasin, avec le bon déterminant; au niveau 3 : l'élève fait une phrase complète). Aussi, quand des élèves parlent bien français (p. ex., certaines, certains élèves d'origine africaine), des activités différentes peuvent leur être proposées afin de mettre davantage l'accent sur le développement de leurs compétences à l'écrit ou, lorsque le nombre d'élèves le permet, des classes distinctes peuvent même leur être proposées afin d'axer l'enseignement davantage sur leurs besoins de développement de l'écrit. De plus, dans certains centres, même dans le même niveau, il peut y avoir des profils « lents » pour y regrouper des élèves qui ont davantage de difficultés (p. ex., Niveau 1, lent). Également, lors d'une activité précise (p. ex., une dictée), il est possible que des élèves plus faibles aient droit à certaines ressources (p. ex., un aide-mémoire avec le vocabulaire). Il semble donc que, dans de nombreux milieux, des principes d'une approche par profils de compétence soit mise en place, parfois sans même que les enseignantes en soient pleinement conscientes. Pour plusieurs, l'approche par profils selon les différents niveaux dans les différentes compétences est une avenue prometteuse, mais qui demanderait des changements de mentalité dans les milieux.

Approche par profils selon les objectifs de vie des élèves

Les commentaires recueillis montrent que certains centres prennent déjà en compte le profil des élèves quant à leurs objectifs de vie (p. ex., profil études, profil personnes plus âgées, etc.), car ces élèves ont souvent des intérêts et une capacité à apprendre similaires. À cet effet, des centres ont déjà des collaborations avec des organismes d'insertion à l'emploi, ce qui permet à certaines, certains élèves une alternance entre la francisation et le travail. Ces initiatives sont considérées comme porteuses.

Bref, l'approche par profils peut être comprise comme une nouvelle organisation pour décrire la réalité des classes multiniveaux que l'on retrouve dans le contexte d'enseignement aux PIPSPA. En discutant avec les participantes, nous avons pu comprendre que plusieurs mettaient déjà en place certains éléments caractéristiques de l'approche par profils, tant en ce qui a trait aux compétences des élèves qu'à leurs objectifs de vie. Il a été rapporté dans les commentaires que l'approche par profils semblait une façon pertinente de structurer un éventuel programme, notamment parce que cela permettrait d'appuyer les enseignantes dans leur enseignement plus individualisé, ce que plusieurs font déjà mais qui est limité par la structure actuelle par niveaux. De surcroit, il a été mentionné que les élèves seraient plus motivées, motivés par une approche par profils que par une structure par niveaux car elle leur permettrait de savoir, de façon individualisée, où elles, ils en sont dans leurs apprentissages.

Commentaires plutôt négatifs

Certains commentaires plutôt négatifs ont également été émis à la suite de notre présentation de l'approche par profils dans les chantiers de l'automne. Il s'agit surtout des limites de cette approche que les participantes perçoivent, tant en ce qui concerne une approche par profils selon les compétences des élèves que selon leurs objectifs de vie. Ensuite, les principales limites administratives relevées par les participantes sont exposées.

Approche par profils selon les compétences des élèves

D'abord, certaines participantes ont indiqué que la mise en place d'un profil pour chaque élève dans chaque compétence semblait complexe et difficilement applicable, notamment en ce qui concerne la gestion des activités d'enseignement. Par exemple, comment une seule enseignante pourrait-elle proposer un enseignement adéquat pour tous les profils représentés dans sa classe ? Des commentaires concernant la lourde charge de travail qui serait demandée aux enseignantes pour mettre en œuvre l'approche par profils en classe afin de prendre en compte les différentes compétences de leurs élèves ont aussi été entendus. La difficulté de gérer un enseignement différencié en fonction des profils peut aussi être causée par le fait que ces élèves sont souvent peu autonomes et ont besoin de beaucoup de soutien de la part des enseignantes : une approche par profils semble alors plus appropriée pour les niveaux avancés, mais moins chez les débutantes, débutants. À ce sujet, il a également été souligné que les élèves débutantes, débutants ont souvent peu d'autonomie et demandent beaucoup d'attention de la part des enseignantes et que ce qui est à enseigner à ces élèves (p. ex., l'alphabet, les sons) est difficilement transposable à de l'enseignement multiniveaux. Une des participantes a aussi précisé que dans son cas spécifique, comme elle travaille avec le même groupe depuis plusieurs années (elle est enseignante dans la seule classe d'alphafrancisation de son centre), ses apprenantes, apprenants progressent de façon similaire dans les différentes compétences.

Approche par profils selon les objectifs de vie des élèves

Des limites de l'approche par profils selon les objectifs de vie des élèves (p. ex., études, travail, socialisation, etc.) ont aussi été discutées. Il a entre autres été relevé que le regroupement des élèves en lien avec de tels profils était certes possible, mais que cela prendrait un grand bassin d'apprenantes, apprenants. Par exemple, cette approche serait idéale, pour certaines participantes, dans les grands centres avec beaucoup d'élèves mais pourrait s'avérer plus difficile à mettre en place dans les petits milieux. La souplesse des profils semble aussi être

un enjeu important : comme les vagues d'immigration sont très différentes les unes des autres, les profils seraient en changement constant. De plus, une approche par profils en lien avec les objectifs de vie des élèves semble être problématique puisque plusieurs d'entre elles, eux, lorsqu'ils arrivent, ne connaissent pas nécessairement leurs objectifs, leurs possibilités. Les élèves pourraient ainsi changer d'objectifs; il ne faudrait pas que le profil qui leur a été attribué initialement les bloque dans leur progression.

Limites administratives

Les participantes ont aussi été nombreuses à craindre les problèmes administratifs qui pourraient être engendrés par la mise en œuvre de l'approche par profils, notamment la complexité organisationnelle qu'elles entrevoient déjà. À ce sujet, il a été mentionné qu'il était nécessaire de prendre en compte la durée des sessions de cours, le nombre d'apprenantes, apprenants par classe, la possibilité d'ajouter des élèves en cours de session, le fait de pouvoir poursuivre le même niveau ou non (au MIFI, il n'est pas possible de recommencer un niveau, alors que cela se fait au MEQ), etc. [redacted]'une structure similaire à l'approche par profils selon les objectifs de vie avait déjà été mise en place, dans le passé, avec les élèves scolarisées, scolarisés au MIFI (p. ex., profil emploi, profil études, profil insertion sociale, etc.). [redacted]il y avait beaucoup de demandes pour certains profils et très peu pour d'autres.

En bref, selon les commentaires recueillis, l'approche par profils semblerait idéale à plusieurs égards, mais pas nécessairement réaliste dans les différents contextes dans lesquels œuvrent les participantes. De façon générale, des craintes ont été émises quant à la difficulté de l'implantation d'un programme qui mettrait de l'avant cette approche, et ce en lien avec les changements engendrés tant au plan pédagogique qu'organisationnel.

Questionnements

Dans chacun des chantiers, la présentation de l'approche par profils a suscité de nombreux questionnements. Nous rapportons ci-dessous les principales interrogations des participantes, en lien plus spécifiquement avec un programme par profils qui serait basé sur les compétences des élèves ainsi qu'en lien avec un programme par profils qui serait plutôt basé sur les objectifs de vie des élèves.

Approche par profils selon les compétences des élèves

- Concrètement, comment pourrait-on structurer cette approche en contexte de classe?
- Comment faire de la différenciation pédagogique pour répondre à tous les profils présents dans la classe, surtout en considérant le fait que les élèves sont peu ou pas autonomes et qu'elles, ils ont peu de stratégies?
- Comment l'approche par profils pourrait-elle s'arrimer au programme? Serait-elle rattachée à des contenus et à des intentions de communication?

Approche par profils selon les objectifs de vie des élèves

- Comment seraient créés les groupes dans une approche par profils? Comment regrouper les apprenantes, apprenants afin de former des groupes les plus homogènes possible, sachant qu'elles, ils n'ont pas les mêmes compétences ?
- Comment s'assurer de la justesse du profil des élèves? Est-ce qu'on connaitrait assez les élèves pour établir un tel profil? Pourrait-on le faire en collaboration avec des organismes communautaires?
- Dans le classement initial des élèves, est-ce qu'on devrait avoir des indicateurs pour mieux connaitre les besoins des apprenantes, apprenants en ce qui concerne leurs objectifs de vie ?
- Comment accompagner les enseignantes afin de bien déterminer le profil de leurs apprenantes, apprenants? Quelles formations offrir?

Ces questions générales nourrissent notre réflexion concernant l'approche par profils, sans toutefois que nous puissions offrir de réponse précise à chacune d'elles, certaines touchant davantage les considérations organisationnelles associées à l'implantation possible de cette approche dans le futur PCG.

Modifications apportées à la présentation de l'automne

Si nous avons pu recueillir des commentaires intéressants au sujet de l'approche par profils, nous avons néanmoins remarqué que notre présentation, axée davantage sur la définition des profils (par compétences et par objectifs de vie) ne semblait pas toujours claire pour les participantes, qui ne se reconnaissaient pas nécessairement dans ce qui était présenté. Pour les chantiers de l'hiver, nous avons donc retravaillé notre présentation afin de l'ancrer davantage dans la réalité des milieux telle qu'elle nous a été présentée par les différentes personnes rencontrées. La présentation préparée pour les chantiers d'hiver (voir Annexe R) commençait donc en présentant le profil fictif de de trois élèves qui pourraient se retrouver dans le même groupe (voir diapos 2 à 4). Questionnées à savoir si ces profils d'élèves reflétaient la réalité de leurs milieux, les participantes ont très majoritairement dit se retrouver parfaitement dans ces portraits. Ensuite, à la première question que nous avons soulevée, qui touchait la différenciation dans les pratiques d'enseignement, les participantes ont affirmé, en très grande majorité, que l'enseignement n'était pas le même pour toutes, tous les élèves de la classe; il a été question d'enseignement individualisé, des élèves plus fortes, forts qui aident les plus faibles, d'attentes et d'approches d'enseignement variées et adaptées aux compétences des élèves. En ce qui concerne les pratiques d'évaluation, la situation semble plus complexe en raison des exigences gouvernementales, mais certaines ont dit ajuster notamment le moment de l'évaluation.

À partir du constat à l'effet que les compétences des élèves en français ainsi que par rapport à leur expérience scolaire et leurs contacts avec la littératie peuvent

être très variables et que, dans les milieux, les enseignantes étaient souvent poussées à différencier leur enseignement et leur évaluation, nous avons soulevé deux grands enjeux (voir diapo 5): 1) une, un élève poursuit les objectifs et est évalué selon les compétences à développer dans le niveau où il est classé, peu importe son niveau réel de compétences à l'oral et à l'écrit; et 2) pour une compétence langagière donnée, toutes, tous les élèves ont les mêmes objectifs, indépendamment de leurs habiletés dans cette compétence langagière. L'approche par profils de compétence langagière était alors présentée et différenciée de l'approche par niveaux, laquelle est mise en œuvre dans les cours aux PIPSPA offerts dans différentes institutions du Québec, et laquelle est aussi celle qui a été retenue pour le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (MICC, 2011, voir diapos 6 et 7). Enfin, nous avons discuté, avec les participantes, du programme d'ILSS (classes d'accueil au primaire et au secondaire, voir diapo 8) en place dans les écoles primaires et secondaires du Québec, lequel est basé sur une approche par profils. En effet, le programme ILSS utilise une structure à cinq paliers afin d'apprécier la progression de l'élève dans les différentes compétences (interaction orale, production et compréhension écrites). Chaque élève en classe d'accueil possède donc son propre profil; elle, il peut, par exemple, se situer au palier 1 (le premier palier d'apprentissage) pour la production écrite, au palier 2 pour la compréhension écrite et au palier 4 pour l'interaction orale. Le personnel enseignant a ainsi la responsabilité de suivre la progression de chaque élève à travers les différents paliers, pour chacune des compétences, et de faire évoluer l'élève par le biais d'activités adaptées à son niveau. Dans la présentation aux participantes, nous avons fait valoir le fait que le contexte d'enseignement en classe d'accueil, même s'il s'adresse à des élèves d'âge primaire et secondaire dont le profil de sortie est l'intégration à une classe ordinaire, comporte tout de même plusieurs similarités avec le contexte d'enseignement aux PIPSPA. En effet, les classes d'accueil représentent aussi un milieu très hétérogène, où l'on retrouve des élèves d'âges différents, ayant des bagages linguistiques, culturels et éducatifs divers, et démontrant des niveaux de maitrise différents des compétences langagières.

Dans ce contexte, la différenciation pédagogique se retrouve au cœur du travail du personnel enseignant, qui s'assure que chaque élève progresse à son rythme, lui permettant ainsi d'être motivée, motivé dans ses apprentissages.

Enfin, la présentation s'est terminée par l'ouverture d'une discussion avec les participantes au sujet des forces, des difficultés anticipées, de l'arrimage avec le PCG et des besoins de soutien associés avec la mise en place d'une approche par profils. Dans ce qui suit, nous présentons les principaux commentaires recueillis lors de cette discussion dans les différents chantiers de l'hiver 2021. À noter que contrairement à ce qui a été mis de l'avant dans la présentation de l'automne, celle de l'hiver se concentrait sur l'approche par profils selon les compétences des élèves et n'abordait pas explicitement l'approche par profils d'objectifs de vie. Conséquemment, les commentaires présentés ci-dessous ne concernent que l'approche par profils de compétences.

Hiver 2021

Commentaires plutôt positifs

L'approche par profils a été perçue par plusieurs participantes comme ayant le potentiel de mieux répondre à l'hétérogénéité des élèves. Si certaines enseignantes font déjà des profils d'élèves afin de mieux les connaitre et répondre à leurs besoins, d'autres ne le font pas et ont une approche plus uniforme; une approche par profils pousserait toutes les intervenantes à se pencher sur le profil réel de leurs élèves, ce qui est considéré comme souhaitable.

On considère par ailleurs que l'idée des niveaux et l'évaluation, dans leurs formes actuelles, sont plutôt contradictoires avec l'objectif de la francisation des PIPSPA qui relève davantage de l'autonomie au quotidien que de la progression dans le monde scolaire.

L'approche par profils de compétences, telle qu'elle a été présentée, a ainsi été perçue positivement par plusieurs participantes, notamment parce qu'elle offre

une vision plus positive de la progression des élèves en mettant l'accent sur les acquis, plutôt que sur la mesure de l'échec ou de la réussite, et en enlevant un stress inutile aux élèves, lequel est souvent vécu quand la période d'examen arrive et que cette dernière est décisive quant à leur passage au niveau suivant.

Aussi, plusieurs ont mentionné que l'enseignement différencié était déjà largement implanté dans les milieux pour répondre à l'hétérogénéité des groupes, et que l'approche par profils était donc déjà, officieusement, largement en place. Des intervenantes du MIFI ont par ailleurs ajouté que comme les groupes du MIFI sont déjà constitués de niveaux multiples, un programme qui serait pensé dans cette logique permettrait peut-être de mieux répondre aux besoins des enseignantes et des élèves et de rendre compte de tout le travail qui est fait.

Enfin, la relation de cohérence entre l'approche par profils de compétences et l'utilisation du portfolio a aussi été établie par certaines, qui considèrent nécessaire l'idée de garder des traces des apprentissages des élèves.

Commentaires plutôt négatifs

Si le principe derrière l'approche par profils, à l'effet de planifier l'enseignement selon le niveau de compétence réelle des élèves plutôt qu'à partir des objectifs d'un niveau donné semble intéressant, certaines participantes ont questionné la mise en place d'une telle approche. Il a été mentionné qu'il pourrait être difficile pour les enseignantes de jongler avec les différents profils au sein de la même classe. À ce sujet, il a également été mentionné qu'il semble plus facile d'enseigner par niveau que par profil. Un autre avantage de l'approche par niveau en place actuellement serait de permettre à toutes, tous les élèves d'avoir les mêmes bases, surtout si toutes, tous les élèves commencent au niveau 1 peu importe leurs compétences réelles, [redacted].

Questionnements

De nombreuses questions ont été soulevées par les participantes des chantiers de l'hiver à la suite de notre présentation. La question de la formation des groupes a notamment été amenée : comment regrouper les élèves dans différentes classes? À partir de quel critère (niveau de compétence à l'oral? Niveau de littératie? Expérience de scolarisation?)? Il a également été question du matériel (du matériel adapté sera-t-il disponible?) et de la formation (l'approche sera-t-elle expliquée? Y aura-t-il des suivis?).

Au final, nous avons été en mesure de présenter aux participantes les grandes lignes de l'approche par profils, telle qu'elle pourrait possiblement être implantée dans le contexte d'enseignement aux PIPSPA, et de recueillir leurs principaux commentaires sur cette approche. Il convient de rappeler que ces commentaires ont donc été émis par un échantillon très limité de personnes, non représentatif de l'ensemble du personnel œuvrant auprès de cette population d'élèves. Également, il s'agit d'une rétroaction sur le vif : nous avons demandé aux participantes de s'exprimer sur cette approche tout juste après avoir assisté à la présentation, sans avoir mûri leur réflexion. Il s'agit sans aucun doute de limites importantes à prendre en compte. Dans le rapport final de septembre 2021, ces commentaires seront néanmoins mis en relation, avec toutes les précautions nécessaires, avec la littérature scientifique sur le sujet et avec les résultats de l'importante collecte de données réalisées dans le cadre du Volet A de notre mandat.

Autres enjeux abordés par les participantes

Dans cette section, nous présentons les autres enjeux que nous avons pu dégager des discussions de groupe. Ces enjeux ont été amenés par les participantes et concernent des thèmes autres que le thème spécifique traité dans le chantier auquel elles participaient. Par exemple, lorsque des participantes des discussions de groupe ont parlé des besoins de formation, leurs commentaires n'ont pas été intégrés à la section *Chantier 0* | *La formation du personnel* : ils apparaissent plutôt ci-dessous, dans la section dédiée aux autres enjeux.

À noter que comme pour l'approche par profils, les autres enjeux mis de l'avant ne font pas l'objet, dans le présent rapport, d'ébauches de recommandations. Ces enjeux pourront toutefois êtes mis en relation, dans le Rapport final de septembre 2021, avec la littérature scientifique, les résultats obtenus dans le cadre de notre collecte de données ainsi que les faits saillants issus des commentaires récoltés chez les participantes aux différents chantiers.

Les besoins de formation

Dans plusieurs chantiers autres que celui sur la formation, les participantes ont dit avoir des besoins de formation. Par exemple, les participantes du *Chantier 5* | *Les langues d'origine des élèves* ont explicitement mentionné le besoin de formation des enseignantes et des CP pour répondre, notamment, aux questions suivantes : comment planifier l'utilisation des LO en classe ? Comment trouver l'équilibre dans l'utilisation de la LO et du français ? Comment intégrer les LO dans les intentions de communication ? Dans le *Chantier 7* | *L'évaluation des compétences*, les participantes qui ont émis le souhait d'avoir accès à des évaluations arrimées au futur PCG ont souligné qu'il était important que les futures utilisatrices de ces évaluations et du PCG (enseignantes et CP) reçoivent la formation nécessaire à une excellente compréhension de ces nouveaux outils.

Les relations entre les divers intervenantes, intervenants

Dans plusieurs chantiers, les intervenantes ont partagé des commentaires et des opinions qui se rapportent aux liens entre les différentes parties impliquées dans les cours FIPA/d'alphafrancisation.

Tensions entre les différentes intervenantes

D'entrée de jeu, il convient de préciser que les commentaires compris dans cette section ont été formulés par des intervenantes (enseignantes, CP, directions, responsables de francisation) du MIFI exclusivement et qu'aucune information ne nous a été partagée sur la situation au MÉQ ou dans les CSS (voir la section Défis rencontrés, p. 171). D'abord, nombre d'enseignantes ont souligné qu'il y avait un fossé important entre elles et les CP. Elles ont mentionné que les CP n'étaient pas sur le terrain, qu'elles n'avaient souvent que très peu ou pas d'expérience en enseignement avec la clientèle FIPA et qu'elles ne connaissaient pas les besoins des élèves ni ceux des enseignantes. Des participantes enseignantes sont allées jusqu'à dire qu'elles ne pouvaient pas compter sur le soutien des *conseillères pédagogiques*, que ce soit pour des *conseils* ou pour tout autre élément lié à la *pédagogie*. Elles déploraient cette situation en soulignant que le mandat des CP n'est pas clair et qu'elles [les enseignantes] sont sous l'impression que leur tâche revient plus à surveiller qu'à conseiller ou soutenir les enseignantes. Les CP elles-mêmes ont également formulé des commentaires qui vont dans le sens de la surveillance, en parlant par exemple de « mesures mises en place pour superviser les enseignant-es » et de « mettre en place des mesures correctives avant ou très tôt dans le processus d'enseignement ». Elles ont également émis le souhait de voir les enseignantes participer à des formations obligatoires sur différentes thématiques.

Les directions et les responsables de francisation que nous avons rencontrées, qui œuvrent exclusivement dans le réseau du MIFI, ont également dénoncé le fait que les CP n'étaient souvent d'aucun soutien pour les milieux et qu'au contraire,

elles « mettaient des bâtons dans les roues » et « sabotaient » les initiatives que les milieux tentaient de mettre en place. Elles ont toutefois souligné que certaines CP n'étaient pas problématiques.

Ces différents témoignages donnent à penser que des enjeux importants existent sur le plan des relations entre les différentes parties impliquées dans les cours FIPA/d'alphafrancisation. Certains de ces enjeux font écho à ce que nous avions déjà observé dans le volet A ; la mise en commun de toutes les informations recueillies à ce sujet sera présentée dans le rapport final en septembre 2021.

Tensions entre le ministère et les milieux

Des participantes qui relèvent du MIFI ont formulé des commentaires qui laissent transparaitre animosité et désolation. Elles ont mentionné à plusieurs reprises que le ministère était « complètement déconnecté de la réalité des PIPSPA », par exemple en demandant aux élèves d'avoir une connexion internet à haut débit illimité pour suivre les cours à distance, ce qui est jugé complètement aberrant par les participantes. [redacted] sera important que les personnes qui travailleront sur l'élaboration du PCG aient « une grande connaissance de la clientèle en l'ayant côtoyée depuis plusieurs années et ce dans différents lieux d'enseignement de la province ». [redacted] « avoir la sensation de recevoir des informations déconnectées de [la] réalité [des enseignantes FIPA] ».

Les participantes ont aussi dit qu'elles se questionnaient fréquemment sur la finalité de la francisation, en se demandant pour qui, au bout du compte, elles travaillent. Elles ont le sentiment de travailler pour les élèves, pour les citoyennes, citoyens, et elles sont sous l'impression que le ministère ne travaille pas, lui, pour les élèves. Certaines ont également dit que le ministère traitait les élèves « comme des numéros ».

La question du contrôle et de la surveillance qui est ressentie par certaines participantes a également été mentionnée en lien avec le MIFI, ce qu'on explique par le fait qu'il y a peut-être eu des abus ou des dérapages par le passé. Néanmoins, les participantes ont exprimé le souhait que le MIFI trouve l'équilibre entre le laxisme et le contrôle, tout en acceptant qu'il ne voit pas les enseignantes au jour le jour et qu'il existe toutes sortes d'employées, employés qu'on ne peut pas surveiller de la même façon. Elles ont affirmé que les enseignantes avaient besoin de plus de liberté et que le lien de confiance entre le MIFI et les enseignantes devait être réparé.

L'offre de services

Plusieurs éléments en lien avec l'offre et l'organisation des services FIPA/d'alphafrancisation ont été relevés par les participantes aux chantiers.

- Cohérence et concordance entre le calendrier scolaire des enfants et celui de la francisation : des participantes ont dit qu'il était très embêtant que le début de la session FIPA ait lieu une semaine avant la rentrée scolaire du primaire et du secondaire et qu'il n'y ait pas de semaine de relâche au MIFI. Comme de très nombreuses, nombreux élèves ont des enfants d'âge scolaire, il serait plus avisé de faire concorder le calendrier des cours FIPA avec celui des écoles de la région.
- Classement des élèves : certaines participantes ont mentionné qu'il ne fallait pas combiner les élèves FIPA et les élèves FIA dans les mêmes groupes.
- Accès à la citoyenneté et niveau 4 : des participantes ont dit qu'il serait souhaitable qu'à la fin du parcours FIPA/d'alphafrancisation, les élèves soient automatiquement acceptées, acceptés pour passer leur examen de citoyenneté canadienne, ou que le MIFI s'adapte à la réalité particulière de cette population pour lui offrir un autre chemin vers la citoyenneté.
- Poursuite du parcours en francisation : une participante a souligné que le nouveau PCG devrait permettre aux élèves de poursuivre leur cheminement en francisation ou au secondaire, selon le profil et les objectifs de vie des élèves.

Les ressources

Des participantes ont réaffirmé le besoin d'avoir accès à des matériels et des évaluations adaptées pour la clientèle FIPA/d'alphafrancisation. Ces besoins ont été mentionnés dans les chantiers langue d'origine et évaluation.

La place de l'intégration sociale

L'importance de la prise en compte de l'intégration sociale a été mentionnée d'autres chantiers. Certaines participantes du chantier sur les langues d'origine ont notamment proposé de repenser les cours FIPA pour favoriser l'intégration, en se questionnant sur les aspects suivants : est-ce que tout l'enseignement-apprentissage doit absolument se faire en salle de classe? Le nombre d'heures d'enseignement devrait-il être revu? Y aurait-il possibilité d'inclure du bénévolat dans les cours? Ce sont des pistes qui ont été lancées et qui mériteraient réflexion dans les travaux à venir.

Dans le chantier sur le classement, les participantes ont mentionné que dans certains milieux, la procédure de classement permettait d'identifier certaines, certains élèves à qui seraient offerts différents parcours. Par exemple, pour répondre aux besoins de certaines, certains élèves n'ayant jamais fréquenté l'école, un centre a mis sur pied un projet d'insertion socioprofessionnelle-francisation en usine. Les élèves apprennent à travailler en français à raison de 30 heures par semaine, dont 12 heures sont dédiées à des ateliers de francisation en petits groupes. Le programme est orienté autour du travail, p. ex. : Comment travailler au Québec? Comment comprendre le talon de paie? Comment comprendre les tâches exigées? D'autres exemples ont aussi été nommés : dans d'autres centres, quand certaines personnes arrivent avec des besoins en littératie, on leur fait rencontrer une conseillère en formation pour les diriger vers des services d'alphabétisation. D'autres centres encore ne proposent pas d'office un cheminement particulier, mais permettent aux élèves de rencontrer la

conseillère en orientation pour clarifier leurs objectifs (diplomation, marché du travail, socialisation) lorsqu'un même niveau est repris plusieurs fois. Toutes ces initiatives étaient perçues très positivement par les participantes du chantier sur le classement.

Ce survol des autres enjeux d'importance pour les participantes nous permettra d'approfondir notre réflexion et de faire des liens entre les thématiques des chantiers, jusqu'ici cloisonnées. Le fruit de ces réflexions sera présenté dans le rapport final, en septembre 2021, dans lequel seront également exposés les liens entre toutes les données collectées depuis le début du projet et la revue de la littérature que nous avons effectuée dans le volet A.

Ébauche de recommandations

Dans cette section, nous présentons une synthèse des faits saillants qui ont retenu notre attention dans les différents chantiers qui ont été menés. Nous avons formulé les énoncés comme des conditions qu'il serait souhaitable de remplir, selon les personnes qui ont participé aux chantiers visés. Nous insistons sur l'importance de considérer ces énoncés pour ce qu'ils sont : une synthèse des données recueillies après d'un **nombre très limité** de personnes (ce qui est d'autant plus important pour les Chantiers 1 à 7, par rapport aux commentaires recueillis via un questionnaire en ligne auprès de davantage de personnes pour le Chantier 0), qui rendent compte d'**une** des phases du projet et qui n'ont pas été analysées (c.-à-d. n'ayant pas été sélectionnées ou n'ayant pas fait état d'une analyse critique) par l'équipe de recherche ni mises en relation avec les données collectées dans les autres phases. Nous invitons à la prudence dans la lecture et dans l'interprétation de ces énoncés.

La formation du personnel

- → Il semblerait pertinent d'inclure les thèmes suivant dans l'offre de formation destinée aux enseignantes : l'alphabétisation et les premiers apprentissages en littératie; les troubles/difficultés d'apprentissage; l'enseignement de la compréhension orale; l'enseignement de la production orale.
- → Il serait profitable d'inclure les thèmes suivant dans l'offre de formation destinée aux CP concernant les PIPSPA : l'alphabétisation et les premiers apprentissages en littératie; les troubles/difficultés d'apprentissage; l'évaluation des apprentissages.
- → Il serait souhaitable d'offrir aux CP des formations en lien avec leur accompagnement des enseignantes sur les thèmes de l'organisation et de la mise en place de formations pour les enseignantes et de contenus particuliers, notamment les compétences à l'écrit et à l'oral.
- → Il pourrait s'avérer judicieux de privilégier les enseignantes d'expérience ainsi que les chercheuses, chercheurs universitaires pour animer les formations destinées aux enseignantes.

→ Il semblerait important de privilégier les CP d'expérience, les enseignantes 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 et les CP.

→ Il serait souhaitable que soient mises en place des structures d'accompagnement en continu pour les enseignantes, notamment des rencontres de partages en enseignantes du même centre ou avec différents centres.

→ Lors de l'implantation du nouveau PCG, il semblerait particulièrement porteur d'offrir aux enseignantes et aux CP des formations concernant le matériel didactique arrimé au PCG, l'utilisation du PCG dans la planification et l'enseignement et la présentation du PCG et des documents complémentaires.

Les pratiques enseignantes

→ Il semblerait prometteur de mettre en place des pratiques de différenciation pédagogique où les élèves fortes, forts seraient sollicités comme modèles. Ce faisant, les élèves pourraient travailler selon différents degrés d'autonomie.

→ Les pratiques enseignantes dépendraient du profil, des besoins et des objectifs des élèves : il serait important de prendre ces éléments en compte et il serait hasardeux de tenter de souhaiter trouver et mettre en place une recette qui convient à toutes et à tous.

→ Il pourrait être 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 ne serait vraisemblablement pas le cas.

→ Il semblerait important que les contenus enseignés soient contextualisés; il serait préférable de partir des réalités des élèves plutôt que de présenter la langue de façon décontextualisée (p.ex., en apprenant l'alphabet dès le début de la scolarisation).

Le classement

→ Il semblerait qu'un test en deux étapes soit souhaitable : la première, qui pourrait être faite dans la langue d'origine ou qui pourrait viser des habiletés associées à la littératie (p. ex., traçage, etc.) ou à la numératie (p. ex., résolution de problèmes mathématiques) viserait à identifier les élèves ayant des besoins en littératie, et la seconde, en français, viserait plutôt à classer les élèves dans les différents niveaux ou profils des cours FIPA/d'alphafrancisation.

→ Dans une procédure de classement par tâches, il serait important de distinguer la compréhension de l'accomplissement de la tâche : est-ce que l'élève n'a pas répondu parce qu'elle, il ne connaissait pas la réponse ou parce qu'elle, il ne comprenait pas la question? Le recours à la langue d'origine permettrait de répondre à ce défi, mais demanderait une logistique plus importante dans la mise en place de la procédure de classement. L'utilisation d'images pourrait également faciliter la compréhension des questions posées à l'oral.

→ Il serait utile d'avoir un test standardisé, possiblement en ligne, que les élèves pourraient faire dans leur langue d'origine lorsque leurs compétences numériques le permettent. Ce test n'aurait pas nécessairement besoin d'être administré à toutes, tous les élèves, mais seulement à celles, ceux pour lesquels il serait plus difficile de déterminer si le niveau de littératie dans la LO permet l'accès à la francisation régulière ou non.

→ L'idée d'avoir un test de classement unique et standardisé pour toute la province serait attrayante : cela permettrait entre autres de mieux suivre les élèves qui déménagent d'une région à l'autre ou qui passent d'un réseau à l'autre (MIFI-MÉQ).

→ Le plus grand défi viendrait du fait que souvent, le, la même élève peut avoir des compétences inégales à l'oral ou à l'écrit, ce qui complexifierait le classement dans un système par niveaux.

→ Même s'il était possible de faire du cas par cas, il resterait difficile de proposer un classement adapté aux élèves qui parlent et comprennent déjà le français sans le lire ni l'écrire.

→ Il serait profitable que les élèves puissent avoir accès à un pont entre les classes de français d'alphafrancisation (incluant les cours FIPA) et d'alphabétisation régulière.

Le numérique

→ L'accès au numérique serait une condition de base au développement des compétences numériques pour l'apprentissage de la langue.

→ Il faudrait, dans le futur PCG, que la compétence numérique soit une des compétences à développer, au même titre que les compétences langagières.

→ Dans le 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).

→ Il faudrait entreprendre une réflexion de fond sur les compétences numériques qui sont les plus importantes à développer pour les PIPSPA et proposer une progression des apprentissages de ces compétences pour soutenir les enseignantes.

→ D'un exercice à l'autre, la navigation devrait être simple, claire, et similaire. La complexité devrait être graduelle et les activités devraient être similaires d'un thème à l'autre. Ainsi, la première tâche réalisée à l'ordinateur devrait être très facile et elle devrait être liée à l'utilisation de l'outil numérique et non à l'apprentissage de la langue.

→ Les utilisations numériques de la vie quotidienne (p. ex., se connecter à un compte, se créer une adresse courriel, etc.) devraient être intégrées au programme pour aller au-delà des manipulations.

→ Il serait profitable de mettre en lien ce que les élèves font déjà (usages sociaux) et ce qu'on pourrait leur demander de faire (usages éducatifs).

→ Il faudrait développer un outil *Lexique*. Ce lexique devrait être téléchargeable et imprimable. La même association image-mot serait réutilisée dans toutes les activités, sans égard au niveau ou à l'intention de communication. Le lexique pourrait être classé par thème et les images devraient être rattachées à une intention de communication (p. ex., les parties du corps pour parler de la santé). Chaque mot pourrait être représenté par une image, par lettre (mot écrit) et par son (symbole cliquable pour entendre la prononciation du mot). Les images devraient être claires, en couleur et adaptées à un public adulte.

→ Il serait judicieux que les activités/tâches/exercices soient accompagnés de stratégies ou de pratiques gagnantes que les enseignantes peuvent mettre en place dans l'enseignement de la compétence numérique.

Le matériel didactique

- → Plutôt que de se demander de quels matériels les enseignantes auraient besoin, il serait plus approprié de se poser la question suivante : comment pourrait-on faciliter l'adaptation des matériels? Il ne faudrait pas que les matériels qui seront développés pour accompagner le PCG rendent difficile leur adaptation.
- → Un classement des matériels par niveau pourrait s'avérer pertinent, notamment pour les enseignantes qui débutent.
- → Les matériels clé en main représentaient un avantage surtout pour les nouvelles enseignantes. La solution parfaite n'existerait pas et un équilibre entre des matériels de base essentiels, des matériels adaptables et un cahier serait nécessaire.
- → Un document disponible dans un format Word serait préférable à son homologue en version PDF en raison de la possibilité d'y apporter des modifications selon les besoins de l'enseignante et des élèves. Les matériels préparés par les ministères devraient permettre des modifications sur le plan du contenu comme sur le plan de la forme.
- → Les contenus devraient être contextualisés, représentatifs du quotidien des élèves, concrets, utiles et pertinents pour les élèves.
- → Les élèves devraient pouvoir comprendre les repères socioculturels et le vocabulaire québécois (et non pas franco-européen).
- → Il est préférable que les matériels utilisent toujours les mêmes images, les mêmes consignes et la même mise en page, et ce spécialement dans les premiers niveaux.
- → La mise en page devrait être épurée, aérée.
- → Les enseignantes devraient avoir accès à une banque d'images sur les thèmes récurrents.
- → Les enseignantes auraient besoin d'un dictionnaire illustré ou d'un imagier qui comprendrait tout le vocabulaire nécessaire aux élèves des cours FIPA/d'alphafrancisation. Chaque concept ou chaque mot devrait être représenté par la même photo, tirée d'une situation authentique, qui se retrouvait ensuite dans tous les matériels utilisés.
- → Les images devraient être libres de droits et culturellement accessibles pour les élèves, mais aussi être en couleur, claires, réalistes, facilement compréhensibles, et elles devraient idéalement être disponibles sous forme de photos qui renvoient à des objets ou des situations de la vie courante.

→ Pour tenter de répondre au défi de l'hétérogénéité des classes, il est souhaitable qu'un même matériel/une même tâche puisse se décliner pour être utilisée auprès d'élèves de plusieurs niveaux.

→ Il devrait y avoir un équilibre entre le document audio/audiovisuel authentique, dont le débit est souvent rapide et qui peut comprendre des référents culturels qui ne sont pas encore accessibles aux élèves, et le document audio/audiovisuel didactisé, dont le débit est habituellement lent, mais dont le contenu peut être peu représentatif de la « vraie vie ».

→ Les documents audio/audiovisuels devraient pouvoir s'utiliser dans plusieurs niveaux de francisation pour PIPSPA et être accompagnés d'activités ou de tâches différentes selon le niveau.

→ Il faudrait pouvoir activer ou désactiver les sous-titres dans les vidéos qui seraient potentiellement proposés par les ministères.

Les langues d'origine des élèves

→ Une réflexion de fond serait nécessaire pour permettre l'inclusion des LO dans le futur PCG. Le recours aux LO pourrait, par exemple, être inclus dans les stratégies d'apprentissage.

→ Il faudrait non seulement reconnaitre que les élèves sont porteuses, porteurs d'un bagage linguistique et culturel, mais réfléchir aux moyens de traduire cette reconnaissance en actions. Le simple fait de mentionner que les élèves doivent développer une compétence interculturelle semblerait insuffisant pour que soient réellement valorisées leurs LO.

→ Il serait nécessaire d'avoir des balises pour encadrer l'utilisation des LO en classe ainsi que du soutien dans la planification des activités qui comprennent des LO comme dans l'intégration des LO dans les intentions de communication. La recherche d'équilibre entre les LO et le français devrait guider ces balises.

→ Il serait important d'être capable de décrire les compétences des élèves en littératie dans leur LO : cela pourrait permettre aux enseignantes de comprendre et de prédire certaines difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves.

→ Il semblerait nécessaire de considérer la création d'un niveau « pré-alpha », ou « alpha 0 », dont un des objectifs serait d'offrir aux élèves une certaine mise à niveau en littératie dans leur LO (compétences de base en lecture et en écriture).

→ Il serait judicieux d'envisager le déploiement de ressources humaines pour soutenir les enseignantes dans l'intégration des LO des élèves (p. ex., des animatrices ou animateurs bilingues).

→ Il faudrait s'assurer que les enseignantes et les CP puissent accéder à la formation nécessaire pour bien exploiter et valoriser les LO des élèves.

→ Il serait souhaitable que le futur PCG soit souple et flexible.

L'intégration sociale et les liens avec la communauté

→ L'intégration socioculturelle et socioprofessionnelle devrait être considérée comme faisant partie intégrale du mandat des centres d'enseignement. En ce sens, les directions de centre devraient pouvoir compter sur le soutien du MIFI pour faciliter cette intégration.

→ Il faudrait revisiter le processus qui encadre les sorties à l'extérieur du centre : le MIFI et les CP devraient agir comme des acteurs facilitants, les sorties devraient être encouragées, et des fonds devraient être dégagés pour ces sorties.

→ Il serait important de se pencher sur des initiatives pouvant soutenir les élèves après leur parcours en FIPA/alphafrancisation.

→ Il faudrait réfléchir à une offre de services qui permettrait aux élèves de prolonger leur parcours en francisation à temps partiel tout en menant des activités socioprofessionnelles comme des stages ou du bénévolat.

→ Le nombre de niveaux et le nombre d'heures maximales devraient être revus, car il semble que quatre niveaux de cours FIPA et 2 200 heures soient tout simplement insuffisants pour permettre l'intégration sociale et le développement des compétences langagières nécessaires à l'autonomie des élèves dans la société d'accueil.

→ Les réalités psychosociales devraient être mieux connues et mieux prises en compte dans les initiatives d'intégration.

→ Les CP devraient mieux connaitre les besoins du milieu et elles devraient avoir de l'expérience en enseignement de cours FIPA pour pouvoir occuper le poste de CP. Elles devraient également jouer un rôle actif dans l'intégration sociale des élèves et être au courant des ressources disponibles pour ces dernières, derniers.

→ Le futur PCG devrait prévoir une place de choix pour l'intégration sociale et les liens avec la communauté. Le futur PCG pourrait inclure une pré-session d'accueil à temps partiel dont l'objectif serait d'apprendre à

connaitre les élèves afin de mieux les référer aux services ou aux organismes communautaires pertinents. Cette pré-session d'accueil pourrait également permettre de proposer différentes offres de formations selon les besoins spécifiques des élèves et répondre en partie au défi que représente la gestion de l'hétérogénéité des profils d'élèves.

→ Le futur PCG pourrait fournir des balises et des objectifs en lien des initiatives socioprofessionnelles (p. ex., stages, bénévolats), tout en offrant une certaine souplesse aux intervenantes sur le terrain. Il faudrait également que ces initiatives socioprofessionnelles soient reconnues officiellement par le MIFI et dans le PCG.

→ Il serait judicieux de miser sur les partenariats qui existent déjà entre les centres d'enseignement et les organismes communautaire ; les directions et responsables de francisation jouent souvent ce rôle de liaison, sans cependant que ce ne soit reconnu ni valorisé dans leur tâche.

L'évaluation des compétences

→ Il serait important de s'assurer que les évaluations sont adéquates pour toutes, tous les élèves, et ce même dans le contexte hétérogène qui caractérise plusieurs classes FIPA/d'alphafrancisation.

→ Il n'est pas souhaitable que les évaluations soient semblables à celles de la francisation régulière, où l'examen final compte pour 100 % de la note pour la session.

→ L'utilisation du portfolio semble être une avenue prometteuse, mais qui comprend néanmoins plusieurs défis. En ce sens, il serait judicieux de l'utiliser d'abord avec les élèves les plus avancées, avancés.

→ Une standardisation de l'utilisation du portfolio pourrait être intéressante ; le portfolio pourrait ainsi suivre l'élève partout, même lors d'un changement de centre ou d'enseignante.

→ Il serait nécessaire de réfléchir à la manière dont le portfolio pourrait être implanté sur le terrain ainsi qu'aux ressources qui seraient déployées pour la formation du personnel.

→ De façon générale, les évaluations devaient être en lien avec ce qui a été travaillé en classe, autant sur le plan de la forme que du contenu. Il est aussi primordial qu'elles portent sur des contenus qui peuvent avoir une utilité réelle pour les élèves dans la vie de tous les jours, à l'extérieur de la classe.

→ Il est nécessaire de tenir compte du besoin de répétition des élèves dans les évaluations, que ce soit sur le plan des tâches d'évaluation ou sur le plan des contenus évalués.

→ Il est important que la forme des évaluations respecte les capacités des élèves et que les tâches d'évaluation mesurent bien ce qu'elles souhaitent mesurer.

→ Il serait souhaitable de mettre en place des évaluations qui soient le plus agréables et le moins anxiogènes possible.

→ Il est important que les enseignantes puissent garder une certaine liberté d'évaluation sommative, notamment concernant le moment où l'élève sera soumise, soumis à l'évaluation. Cela permettrait de prendre en compte et de respecter l'hétérogénéité des profils d'élèves et de leur rythme d'apprentissage.

→ Il serait pertinent que les enseignantes puissent avoir le temps nécessaire pour consulter les évaluations sommatives qui seraient potentiellement fournies par les ministères et implantées à l'échelle provinciale, le cas échéant, et se les approprier.

→ Il serait essentiel que le ministère offre des évaluations en lien avec le futur PCG.

→ Il est souhaité qu'une certaine standardisation soit mise en place pour qu'une, un élève ayant atteint un certain niveau de compétence dans une école soit plus ou moins équivalent à une, un élève de même niveau dans une autre école.

Défis rencontrés

Automne 2020

La préparation et la réalisation des chantiers de l'automne 2020 ont entrainé plusieurs défis pour l'équipe de recherche. D'abord, le **recrutement** ne s'est pas déroulé comme nous l'avions anticipé : trop peu de gens ont manifesté leur intérêt à participer aux chantiers, et certaines personnes se sont présentées à la première rencontre, mais ne sont pas revenues aux rencontres subséquentes (voir section Attrition). Ce faible engouement pourrait être expliqué par plusieurs facteurs : alourdissement de la tâche des enseignantes en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19, obligation pour les enseignantes de participer sur leur temps hors classe qui est normalement dédié au soutien aux élèves ou à la préparation des cours, ou encore manque de clarté, lors du recrutement, sur les intentions de l'équipe de recherche et sur les objectifs des chantiers. Concernant ce dernier point, nous avons en effet eu l'impression que certaines participantes souhaitaient participer aux chantiers pour l'occasion de formation qu'ils représentaient. Or, nous avions mis en place les chantiers dans un esprit d'aller *chercher* des expertises, des expériences et des pratiques gagnantes plutôt que de *donner* de la formation. Il aurait sans doute fallu que cette nuance soit clairement exposée dès le recrutement. Nous avons ainsi recruté tout juste le nombre de participantes que nous visions, parfois même un peu moins que ce que nous recherchions.

Nous avons également fait face au défi de l'**attrition** importante dans chacun des chantiers. En effet, alors qu'un total de 16 participantes étaient présentes aux premières rencontres, on n'en comptait que 9 aux dernières rencontres. C'est donc plus de 40% des participantes qui ont mis fin à leur participation en cours de route. Pour des raisons d'éthique en lien avec le droit de retrait sans justification, nous n'avons pas pu demander aux participantes quelles raisons motivaient leur départ. Certaines personnes ont tout de même mentionné que d'autres engagements (p.ex., collecte de données de l'Université de Montréal) entraient en conflit d'horaire avec les rencontres que nous avions prévues ou que des tâches

supplémentaires (p. ex., formations obligatoires) s'étaient ajoutées à leur horaire, rendant leur participation impossible par manque de temps. Le Tableau 21 indique le nombre de personnes présentes aux rencontres de chaque chantier, par catégorie d'intervenantes et par réseau ministériel (en orange le MIFI et en vert le MEQ).

Tableau 21. Nombre de participantes et attrition, automne 2020

	Rencontre 1	Rencontre 2	Rencontre 3	Attrition
Chantier 1 Pratiques enseignantes	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
Chantier 2 Classement	[redacted]	[redacted]		[redacted]
Chantier 3 Numérique	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
Chantier 4 Matériel didactique	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]

La **communication** avec les participantes aurait également pu être plus efficace. Nous avons bien malgré nous multiplié les plateformes (Zoom pour les rencontres, Teams pour le partage de documents et courriel pour les communications) et il s'est avéré compliqué pour tout le monde de naviguer entre ces plateformes. L'utilisation de Teams était particulièrement mal avisée puisque les participantes avaient pour la plupart déjà un compte Teams et parce que le fait de basculer entre

leurs équipes habituelles et les nôtres entrainait plus de complications que d'efficacité. Enfin, bien que nous ayons décidé ensemble, pendant la première rencontre, des dates des rencontres subséquentes et que les calendriers étaient disponibles sur Teams, certaines personnes ne se sont pas présentées à la 2e rencontre parce qu'elles n'avaient pas reçu un courriel de rappel. Pour les rencontres suivantes, nous nous sommes assurées qu'un courriel de rappel était envoyé à toutes.

Nous avons également été confrontées au fait que le **questionnaire en ligne** sur la formation du personnel n'a pas suscité l'engouement anticipé. À l'automne 2020, nous n'avons obtenu que très peu de réponses, chez les enseignantes comme chez les conseillères pédagogiques. Il est toutefois possible que le moment de la diffusion ait été mal choisi. Nous avons cependant été préoccupées par le fait que lors d'une rencontre de travail avec des participantes, [redacted] l'opinion selon laquelle la participation à la recherche-action était inutile semblait se répandre dans les milieux. Nous voyons un lien possible entre cette problématique et le peu de réponses que nous avons pu récolter via le questionnaire en ligne sur la formation du personnel, à l'automne 2020.

Dans l'idée de répondre aux défis que nous avons rencontrés dans les chantiers de l'automne 2020 et de nous inscrire dans une démarche réflexive, nous avons créé en cours de route un **sondage d'appréciation** (voir Annexe S) que nous avons pu faire remplir anonymement par les participantes lors des dernières rencontres de 3 chantiers sur 4. [redacted] : les participantes ont généralement apprécié leur expérience, elles ont trouvé les thèmes pertinents et elles sentaient qu'elles apportaient une contribution importante aux échanges. Les points qui étaient à améliorer concernent principalement l'organisation : l'utilisation de *Teams* n'a pas été tellement appréciée, et les participantes auraient aimé échanger avec un plus grand nombre de personnes. Pour les chantiers de l'hiver 2021, nous avons donc proposé une formule bonifiée dans laquelle nous avons délaissé *Teams* pour basculer sur une

autre plateforme de partage plus conviviale et nous avons, dans la mesure de ce qui était possible de faire, augmenté le nombre souhaité de personnes participant aux rencontres.

Hiver 2021

Malgré notre volonté d'échapper aux défis que nous avions déjà rencontrés à l'automne 2020 en ajustant les éléments sur lesquels nous avions du contrôle, l'organisation et la mise en place des chantiers de l'hiver 2021 ont aussi entrainé leur lot de défis.

Le **recrutement** a de nouveau été complexe et nous avons recruté moins de participantes que nous le souhaitions. Un nombre insuffisant de personnes se sont montrées intéressées par les chantiers et lors de la création des équipes des chantiers, l'incompatibilité des horaires de chacune a compliqué la tâche encore davantage. Nos pistes d'explication pour ce faible engouement reprennent en partie ceux de l'automne : alourdissement de la tâche des enseignantes en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19 et obligation pour les enseignantes de participer sur leur temps hors classe qui est normalement dédié au soutien aux élèves ou à la préparation des cours. Enfin, en modifiant notre manière de présenter les chantiers lors du recrutement (en clarifiant nos attentes ainsi que les objectifs des chantiers), nous avons remarqué que les personnes intéressées ne voyaient plus les chantiers comme une occasion de formation, mais bien comme une occasion d'échanges entre expertes. Il est à noter par ailleurs que ces difficultés de recrutement ont entrainé des déséquilibres dans la représentation des deux ministères. Par exemple, dans le *Chantier 6* | *L'intégration sociale et les liens avec la communauté*, la dernière rencontre de groupe s'est déroulée en l'absence d'intervenantes relevant du MÉQ. Nous avons observé la même chose dans le *Chantier 7* | *L'évaluation des compétences*, où [redacted]. Il faut donc garder en tête que pour le chantier sur l'intégration sociale, nous n'avons pas d'informations sur la situation dans les CSS,

qui relèvent du MÉQ et que pour le chantier sur l'évaluation, nous avons presqu'exclusivement l'opinion d'intervenantes au MÉQ.

Comme à l'automne, nous avons aussi dû surmonter le défi de l'**attrition** importante dans chacun des chantiers. En effet, alors qu'un total de 12 participantes étaient présentes aux premières rencontres, on n'en comptait que 8 aux dernières rencontres. C'est donc 33 % des participantes qui ont mis fin à leur participation en cours de route. Encore une fois, pour des raisons d'éthique en lien avec le droit de retrait sans justification, nous n'avons pas pu demander aux participantes quelles raisons motivaient leur départ. Certaines personnes ont tout de même mentionné que d'autres engagements (p.ex., changement de session donc changement d'horaire, congé de maternité, changement d'emploi) entraient en conflit d'horaire avec les rencontres que nous avions prévues. Le Tableau 22 indique le nombre de personnes présentes aux rencontres de chaque chantier, par catégorie d'intervenantes et par réseau ministériel (en orange le MIFI et en vert le MEQ).

Tableau 22. Nombre de participantes et attrition, hiver 2021

	Rencontre 1	Rencontre 2	Rencontre 3	Attrition
Chantier 5 Langues d'origine	[redacted]	[redacted]		· Ø
Chantier 6 Intégration sociale	[redacted]	[redacted]		[redacted]
Chantier 7 Évaluation	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]

À venir

Le dépôt du rapport final du projet (volets A et B) est prévu pour le 30 septembre 2021. Ce rapport sera l'occasion de mettre en lien tous les travaux effectués dans le cadre de notre mandat depuis janvier 2019, ce qui nous permettra de formuler des recommandations pour le développement du Programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie.

Bibliographie

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.

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

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Montréal, Québec: Gouvernement du Québec.

Vinogradov, P. (2008). "Meastra! The letters speak." Adult ESL students learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal*, *25*.

Vinogradov, P. (2010). Balancing top and bottom: Learner-generated texts for teaching phonics. 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.

Young-Scholten, M., Kreeft Peyton, J. et Sosinski, M. (2015). LESLLA teachers' views of the knowledge and skills they need: an international study. Dans I. van de Craats, J. Kurvers et R. van Hout (dir.), *Adult literacy, second language and cognition* (p. 165-185). Nijmegen, Pays-Bas: Centre for Language Studies.

Annexes

Annexe A.1
Formation du personnel impliqué dans les cours FIPA/d'Alphafrancisation – Personnel enseignant

Bonjour,

Vous êtes invité·e à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet. En répondant au questionnaire qui suit, vous consentez à participer à cette recherche. Pour vos dossiers, vous pourrez imprimer et télécharger une copie complète du présent formulaire.

Titre du projet de recherche	Projet de recherche-action menant au développement d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie
Cochercheuses principales	Valérie Amireault, Ph.D., Université du Québec à Montréal Véronique Fortier, Ph.D., Université du Québec à Montréal
Membres de l'équipe	Suzie Beaulieu, Ph.D., Université Laval Simon Collin, Ph.D., Université du Québec à Montréal Nathalie Lacelle, Ph.D., Université du Québec à Montréal Chantal Ouellet, Ph.D., Université du Québec à Montréal Michael Zuniga, Ph.D., Université du Québec à Montréal Alexandra H. Michaud, M.A., Université du Québec à Montréal
Organisme de financement	La présente collecte de renseignements est effectuée par l'Université du Québec à Montréal au nom du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, mandant du projet de recherche-action.

Objectif du projet

L'objectif de la deuxième phase de ce projet est d'approfondir certains thèmes ayant émergé dans la première phase par le biais d'une recherche-action, et ce, dans le but de fournir des recommandations pour l'élaboration d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie.

Nature de la participation

Vous êtes invité·e à participer à ce projet de la façon suivante :

- Répondre à un questionnaire en ligne. Il vous faudra environ 15 minutes pour y répondre et vous devrez compléter le questionnaire en une seule fois (sans possibilité d'enregistrer vos réponses pour y revenir plus tard). Le questionnaire porte sur la formation du personnel œuvrant dans la francisation des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées au Québec. Il contient notamment des questions sur les besoins de formation et sur les préférences dans les modalités de formation.

Avantages
Dans le cadre de ce projet, vous aurez l'occasion de vous exprimer sur les besoins de formation du personnel œuvrant dans la francisation des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées et, notamment, de faire valoir vos propres besoins et vos préférences en ce qui a trait à la formation. Votre point de vue est essentiel à la compréhension de la réalité dans son ensemble.

Risques et inconvénients
En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

Compensation
Aucune rémunération ni compensation n'est offerte pour votre participation à ce questionnaire en ligne.

Confidentialité
Durant votre participation à ce projet de recherche, la coordonnatrice du projet de recherche sera responsable de recueillir et de consigner les réponses et autres informations que vous fournirez. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Aucune autre information de nature personnelle n'est demandée ni recueillie. De plus, ni l'adresse IP, ni l'adresse de courriel ne sera incluse dans les données et aucun fichier témoin (cookie) ne sera inscrit sur votre ordinateur.

Les données de recherche pourront être publiées ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais aucune publication ou communication scientifique ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier. Les données seront détruites cinq ans après les dernières publications.

Participation volontaire et droit de retrait
Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps, en fermant la fenêtre de votre navigateur web, sans terminer le questionnaire. Les données seront alors effacées. Toutefois, lorsque vous aurez rempli et soumis le questionnaire, il sera impossible de détruire les données puisqu'aucune information permettant d'identifier les personnes participantes n'aura été recueillie.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information ne permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits. Vous ne libérez pas non plus les cochercheuses, ou l'institution impliquée, de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources

Vous pouvez contacter les responsables du projet (Valérie Amireault, [redacted] et Véronique Fortier, [redacted]) pour parler du projet et leur poser des questions.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et est responsable de son suivi. Pour toute information, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151).

Merci!

Votre collaboration est importante pour la réalisation de notre projet et les co-chercheuses principales tiennent à vous en remercier.

Consentement du participant

En cliquant sur le bouton « J'accepte », j'atteste :

a) avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
b) comprendre les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
c) reconnaitre avoir eu la possibilité de contacter les responsables du projet (ou la coordonnatrice du projet de recherche) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante;
d) comprendre que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner;
e) consentir volontairement et librement à participer à ce projet de recherche.

[BOUTON J'ACCEPTE]

Télécharger une copie de ce texte

Section 1 – Informations générales

Les premières questions ont pour objectif de mieux cerner votre contexte d'enseignement.

Q101

Êtes-vous enseignant·e en francisation pour les personnes immigrantes peu alphabétisées (FIPA) ou en alphafrancisation?

Oui Non

Si non à Q101

Q101a

Merci pour votre intérêt à participer à notre questionnaire!

Vous pouvez continuer à répondre aux questions, mais vos réponses ne seront pas retenues aux fins d'analyse ou de diffusion.

Q102

Dans quel(s) type(s) d'établissement œuvrez-vous auprès des personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie?

☐ Dans un établissement partenaire du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (cours FIPA)

☐ Dans un établissement relevant d'un centre de services scolaires (cours d'alphafrancisation)

☐ Autre :

Section 2 – Thèmes des formations

La deuxième section porte sur les thèmes que vous aimeriez aborder dans le cadre de séances de formation. Elle a pour but de mieux comprendre quels sont vos besoins de formation et quels thèmes vous intéressent le plus.

Q201

Veuillez, s'il vous plait, indiquer votre niveau d'intérêt à en apprendre plus sur chacun des items de la liste.

En lien avec les élèves FIPA/d'alphafrancisation…	Je suis très intéressé·e et avide d'en apprendre plus	Je suis intéressé·e à en apprendre plus	Je suis peu intéressé·e à en apprendre plus	Je ne suis pas intéressé·e à en apprendre plus	Ne sait pas/Ne s'applique pas
Portrait psychosocial P. ex. : manière dont les conditions physiques, psychologiques et sociales affectent l'apprentissage					
Troubles/difficultés d'apprentissage P. ex. : principales difficultés rencontrées par les élèves FIPA/d'alphafrancisation et pistes d'intervention possibles					
Langues d'origine P. ex. : rôle des langues d'origine des élèves FIPA/d'alphafrancisation dans l'apprentissage du français, exemples d'activités à mettre en place pour favoriser la prise en compte du bagage linguistique des élèves					
Approches d'enseignement/apprentissage P. ex. : approche actionnelle, apprentissage par projets					
Alphabétisation, premiers apprentissages en littératie P. ex. : pistes d'intervention ciblées pour les personnes peu scolarisées et différence par rapport aux personnes scolarisées					
Enseignement de la production orale P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la production orale					
Enseignement de la production écrite P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la production écrite					
Enseignement de la compréhension orale P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la compréhension orale					

Enseignement de la compréhension écrite P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la compréhension écrite					
Enseignement/apprentissage de la grammaire P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la grammaire					
Enseignement/apprentissage du vocabulaire P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement du vocabulaire					
Ressources externes P. ex. : principaux organismes communautaires dans ma région, services aux nouveaux arrivants, ressources disponibles, etc.					
Développement et adaptation de matériel didactique P. ex. : lignes directrices pour le choix, l'adaptation et le développement de matériel pour les élèves FIPA/d'alphafrancisation					
Évaluation des apprentissages P. ex. : façons de suivre et de témoigner de la progression des élèves					
Principes andragogiques P. ex. : en quoi l'enseignement/apprentissage des adultes diffère de l'enseignement/apprentissage des enfants et des adolescents					
Utilisation du numérique P. ex. : façons dont les élèves l'utilisent et façons de l'utiliser pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage					

Q202

Y a-t-il d'autres thèmes que vous aimeriez aborder en formation? Si oui, veuillez, s'il-vous-plait, les indiquer ci-bas.

Q203

Commentaires

Indiquez vos commentaires en lien avec la section 2 sur les thèmes susceptibles de faire l'objet de formations.

Section 3 – Organisation des formations

Dans la section 3, nous souhaitons connaitre vos préférences en lien avec les aspects pratiques et organisationnels des formations.

Q301

Parmi les choix suivants, quelles sont vos préférences quant aux formateurs et formatrices?

☐ Conseillères, conseillers pédagogiques
☐ Enseignantes, enseignants d'expérience
☐ Expertes, experts du MIFI ou du MÉQ
☐ Chercheuses, chercheurs universitaires
☐ Pas de préférence
☐ Autre (svp précisez)

Q302

Parmi les choix suivants, quelles sont vos préférences quant aux modalités et aux lieux des formations?

☐ En ligne en mode synchrone (en direct)
☐ En ligne en mode asynchrone (en différé)
☐ En présentiel dans votre région/votre centre
☐ En présentiel avec d'autres intervenant·e·s de différent·e·s régions/centres
☐ Pas de préférence
☐ Autres (svp précisez)

Q303

Combien d'heures par année souhaiteriez-vous pouvoir consacrer à la formation?

☐ Moins de 5 heures
☐ 5 à 10 heures
☐ Plus de 10 heures
☐ Je ne sais pas/Ne s'applique pas

Q304

Parmi les choix suivants, quelles sont vos préférences quant au format des formations?

☐ Courtes formations ciblées (p. ex. : lors de journées pédagogiques, après les cours, capsules de formation en ligne)
☐ Formations étendues sur plusieurs semaines (davantage que des petites formations de quelques heures)
☐ Pas de préférence

☐ Autres (svp précisez)

Q305

Souhaiteriez-vous que soient mises en place certaines des structures d'accompagnement en continu suivantes?

☐ Mentorat (p. ex. : jumelage entre enseignant·e·s d'expérience et enseignants ayant peu d'expérience avec les élèves FIPA/d'alphafrancisation)
☐ Organisation de rencontres de partage entre enseignant·e·s du même centre ou avec différents centres
☐ Création d'un espace virtuel d'échange et de partage de matériels et de pratiques
☐ Pas de préférence
☐ Je ne suis pas intéressé·e par l'accompagnement en continu
☐ Autres (svp précisez)

Section 4 – Implantation du PCG

Dans la section 4, nous souhaitons connaitre vos besoins de formation en lien avec l'implantation du programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie (désormais PCG).

Q401

Quels seraient vos besoins relativement à l'implantation du nouveau PCG?

☐ Présentation du PCG et des documents complémentaires
☐ Formation sur l'utilisation du PCG dans la planification et l'enseignement
☐ Présentation de matériel didactique arrimé au PCG
☐ Accompagnement en continu dans l'utilisation du PCG
☐ Aucun
☐ Autres (svp précisez)

Section 5 – Commentaires

Par exemple, vous pouvez indiquer ce qui vous encourage à suivre des formations ou ce qui, au contraire, vous décourage. Vous pouvez également formuler d'autres commentaires que vous aimeriez voir pris en compte dans l'offre et dans la mise en place de formations en lien avec les cours FIPA/d'Alphafrancisation.

Q501

Commentaires généraux

FIN | Soumettre le questionnaire

Annexe A.2

Formation du personnel impliqué dans les cours FIPA/d'Alphafrancisation - CP

Bonjour,

Vous êtes invité·e à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet. En répondant au questionnaire qui suit, vous consentez à participer à cette recherche. Pour vos dossiers, vous pourrez imprimer et télécharger une copie complète du présent formulaire.

Titre du projet de recherche	Projet de recherche-action menant au développement d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie
Cochercheuses principales	Valérie Amireault, Ph.D., Université du Québec à Montréal Véronique Fortier, Ph.D., Université du Québec à Montréal
Membres de l'équipe	Suzie Beaulieu, Ph.D., Université Laval Simon Collin, Ph.D., Université du Québec à Montréal Nathalie Lacelle, Ph.D., Université du Québec à Montréal Chantal Ouellet, Ph.D., Université du Québec à Montréal Michael Zuniga, Ph.D., Université du Québec à Montréal Alexandra H. Michaud, M.A., Université du Québec à Montréal
Organisme de financement	La présente collecte de renseignements est effectuée par l'Université du Québec à Montréal au nom du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, mandant du projet de recherche-action.

Objectif du projet

L'objectif de la deuxième phase de ce projet est d'approfondir certains thèmes ayant émergé dans la première phase par le biais d'une recherche-action, et ce dans le but de fournir des recommandations pour l'élaboration d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie.

Nature de la participation

Vous êtes invité·e à participer à ce projet de la façon suivante :

- Répondre à un questionnaire en ligne. Il vous faudra environ 15 minutes pour y répondre et vous devrez compléter le questionnaire en une seule fois (sans possibilité d'enregistrer vos réponses pour y revenir plus tard). Le questionnaire porte sur la formation du personnel œuvrant dans la francisation des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées au Québec. Il contient notamment des questions sur les besoins de formation et sur les préférences dans les modalités de formation.

Avantages
Dans le cadre de ce projet, vous aurez l'occasion de vous exprimer sur les besoins de formation du personnel œuvrant dans la francisation des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées et notamment de faire valoir vos propres besoins et vos préférences en ce qui a trait à la formation. Votre point de vue est essentiel à la compréhension de la réalité dans son ensemble.

Risques et inconvénients
En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

Compensation
Aucune rémunération ni compensation n'est offerte pour votre participation à cette entrevue.

Confidentialité
Durant votre participation à ce projet de recherche, la coordonnatrice sera responsable de recueillir et de consigner les réponses et autres informations que vous fournirez. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Aucune autre information de nature personnelle n'est demandée, ni recueillie. De plus, ni l'adresse IP, ni l'adresse de courriel ne sera incluse dans les données et aucun fichier témoin (cookie) ne sera inscrit sur votre ordinateur.

Les données de recherche pourront être publiées ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais aucune publication ou communication scientifique ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier. Les données seront détruites cinq ans après les dernières publications.

Participation volontaire et droit de retrait
Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps, en fermant la fenêtre de votre navigateur web, sans terminer le questionnaire. Les données seront alors effacées. Toutefois, lorsque vous aurez rempli et soumis le questionnaire, il sera impossible de détruire les données puisqu'aucune information permettant d'identifier les personnes participantes n'a été recueillie.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, communications scientifiques) les

renseignements recueillis à la condition qu'aucune information ne permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

Responsabilité
En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits. Vous ne libérez pas non plus les cochercheuses, ou l'institution impliquée, de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources
Vous pouvez contacter les responsables du projet (Valérie Amireault, [redacted] et Véronique Fortier, [redacted]) pour parler du projet et leur poser des questions.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et est responsable de son suivi. Pour toute information, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151).

Merci!

Votre collaboration est importante pour la réalisation de notre projet et les co-chercheuses principales tiennent à vous en remercier.

Consentement du participant
En cliquant sur le bouton « J'accepte », j'atteste :

f) avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
g) comprendre les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
h) reconnaitre avoir eu la possibilité de contacter les responsables du projet (ou la coordonnatrice du projet) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante;
i) comprendre que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner;
j) consentir volontairement et librement à participer à ce projet de recherche.

[BOUTON J'ACCEPTE]

Télécharger une copie de ce texte

Section 1 – Informations générales

Les premières questions ont pour objectif de mieux cerner votre contexte d'intervention auprès des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées.

Q101

Êtes-vous CP en francisation pour les personnes immigrantes peu alphabétisées (FIPA) ou en alphafrancisation?

Oui Non

Si non à Q101

Q101a

Merci pour votre intérêt à participer à notre questionnaire!

Vous pouvez continuer à répondre aux questions, mais vos réponses ne seront pas retenues aux fins d'analyse ou de diffusion.

Q102

Dans quel(s) type(s) d'établissement œuvrez-vous auprès des personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie?

☐ Dans un ou des établissement(s) partenaire(s) du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (cours FIPA)

☐ Dans un ou des établissement(s) relevant d'un centre de services scolaire (cours d'alphafrancisation)

☐ Autre :

Section 2

La deuxième section porte sur les thèmes que vous aimeriez aborder dans le cadre de séances de formation. Elle a pour but de mieux comprendre quels sont vos besoins de formation et quels thèmes vous intéressent le plus.

Q201

Veuillez s'il vous plait indiquer votre niveau d'intérêt à en apprendre plus sur chacun des items de la liste.

En lien avec les élèves FIPA/d'alphafrancisation…	Je suis très intéress·.e et avide d'en apprendre plus	Je suis intéressé·e à en apprendre plus	Je suis peu intéressé·e à en apprendre plus	Je ne suis pas intéressé·e à en apprendre plus	Ne sait pas/Ne s'applique pas
Portrait psychosocial P. ex. : manière dont les conditions physiques, psychologiques et sociales affectent l'apprentissage					
Troubles/difficultés d'apprentissage P. ex. : principales difficultés rencontrées par les élèves FIPA/d'alphafrancisation et pistes d'intervention possibles					
Langues d'origine P. ex. : rôle des langues d'origine des élèves FIPA/d'alphafrancisation dans l'apprentissage du français, exemples d'activités à mettre en place pour favoriser la prise en compte du bagage linguistique des élèves					
Approches d'enseignement/apprentissage P. ex. : approche actionnelle, apprentissage par projets, etc.					
Alphabétisation, premiers apprentissages en littératie P. ex. : pistes d'intervention ciblées pour les personnes peu scolarisées et différence par rapport aux personnes scolarisées					
Enseignement de la production orale P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la production orale					
Enseignement de la production écrite P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la production écrite					
Enseignement de la compréhension orale P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la compréhension orale					
Enseignement de la compréhension écrite					

P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la compréhension écrite					
Enseignement/apprentissage de la grammaire P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement de la grammaire					
Enseignement/apprentissage du vocabulaire P. ex. : pratiques gagnantes et stratégies pour l'enseignement du vocabulaire					
Ressources externes P. ex. : principaux organismes communautaires dans ma région, services aux nouveaux arrivants, ressources disponibles, etc.					
Développement et adaptation de matériel didactique P. ex. : lignes directrices pour le choix, l'adaptation et le développement de matériel pour les élèves FIPA/d'alphafrancisation					
Évaluation des apprentissages P. ex. : façons de suivre et de témoigner de la progression des élèves					
Principes andragogiques P. ex. : en quoi l'enseignement/apprentissage des adultes diffère de l'enseignement/apprentissage des enfants et des adolescents					
Utilisation du numérique P. ex. : façons dont les élèves l'utilisent et façons de l'utiliser pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage					

Q202

Y a-t-il d'autres thèmes que vous aimeriez aborder en formation? Si oui, veuillez s'il vous plait les indiquer ci-bas.

Q203

Quels sont vos principaux besoins de formation en lien avec l'accompagnement des enseignant·e·s dans le cadre de votre travail de CP? (p. ex.: leadership, animation et encadrement de groupes de travail, organisation et mise en place de formations, etc.)

Q204

Commentaires

Indiquez vos commentaires en lien avec la section 2 sur les thèmes susceptibles de faire l'objet de formations.

Section 3 – Organisation des formations

Dans la section 3, nous souhaitons connaitre vos préférences en lien avec les aspects pratiques et organisationnels des formations.

Q301

Parmi les choix suivants, quelles sont vos préférences quant aux formateurs et formatrices?

☐ Conseillères, conseillers pédagogiques d'expérience
☐ Enseignantes, enseignants d'expérience
☐ Expertes, experts du MIFI ou du MÉQ
☐ Chercheuses, chercheurs universitaires
☐ Pas de préférence
☐ Autre (svp précisez)

Q302

Parmi les choix suivants, quelles sont vos préférences quant aux modalités et aux lieux des formations?

☐ En ligne en mode synchrone (en direct)
☐ En ligne en mode asynchrone (en différé)
☐ En présentiel dans votre région/votre centre
☐ En présentiel avec d'autres intervenant·e·s de différent·e·s régions/centres
☐ Pas de préférence
☐ Autres (svp précisez)

Q303

Combien d'heures par année souhaiteriez-vous pouvoir consacrer à la formation?

☐ Moins de 5 heures
☐ 5 à 10 heures
☐ Plus de 10 heures
☐ Je ne sais pas/Ne s'applique pas

Q304

Parmi les choix suivants, quelles sont vos préférences quant au format des formations?

☐ Courtes formations ciblées (p. ex. : lors de journées pédagogiques, après les cours, capsules de formation en ligne)
☐ Formations étendues sur plusieurs semaines (davantage que des petites formations de quelques heures)
☐ Pas de préférence

☐ Autres (svp précisez)

Q305

Souhaiteriez-vous que soient mises en place certaines des structures d'accompagnement en continu suivantes?

☐ Mentorat (p. ex. : jumelage entre CP d'expérience et CP ayant peu d'expérience avec les élèves FIPA/d'alphafrancisation)
☐ Organisation de rencontres de partage entre enseignant·e·s ou CP du même centre ou avec différents centres
☐ Création d'un espace virtuel d'échange et de partage de matériels et de pratiques
☐ Pas de préférence
☐ Je ne suis pas intéressé·e par l'accompagnement en continu
☐ Autres (svp précisez)

Section 4 – Implantation du PCG

Dans la section 4, nous souhaitons connaitre vos besoins de formation en lien avec l'implantation du programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie (désormais PCG).

Q401

Quels seraient vos besoins relativement à l'implantation du nouveau PCG?

☐ Présentation du PCG et des documents complémentaires
☐ Formation sur l'utilisation du PCG dans la planification et l'enseignement
☐ Présentation de matériel didactique arrimé au PCG
☐ Accompagnement en continu dans l'utilisation du PCG
☐ Aucun
☐ Autres (svp précisez)

Section 5 – Commentaires

Par exemple, vous pouvez indiquer ce qui vous encourage à suivre des formations ou ce qui, au contraire, vous décourage. Vous pouvez également formuler d'autres commentaires que vous aimeriez voir pris en compte dans l'offre et dans la mise en place de formations en lien avec les cours FIPA/d'alphafrancisation.

Q501

Commentaires généraux

FIN | Soumettre le questionnaire

Annexe B.1

Chantier 1 | Les pratiques enseignantes

Rencontre 1
Lundi 2 novembre 2020
9h30 à 12h30

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
2	Présentation/tour de table a) Nom b) Fonction/milieu c) Principal défi que vous rencontrez • ENS : dans votre pratique en lien avec le choix et la mise en œuvre de vos pratiques d'enseignement. • CP : dans votre conseillance auprès des enseignant.e.s en lien avec les pratiques d'enseignement
3	Plan de la rencontre a) Présentation du déroulement de la rencontre b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui * Au fil de la rencontre, gardez en tête les choses qui vous intéressent particulièrement (en vue d'une possible mise à l'essai)

	2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE
4	Ce qu'on a fait et comment on en est arrivé.e.s là a) Powerpoint
5	Ce qu'on a trouvé dans la littérature a) Pour appuyer ce qu'on a fait dans la phase 1; b) Pour se dégager des opinions ou de nos seules observations
6	Résultats de juin 2020 a) Questionnaire en ligne enseignants b) Entrevues enseignant c) Entrevues CP et DIR

7 Objectif du chantier

3. L'ORAL, LA LITTÉRATIE ET LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE : QUELLE(S) INTERACTION(S) ?

8 Dans votre expérience, quelle place prennent ces trois éléments?

a) L'oral
b) La littératie
c) Les stratégies d'apprentissage

Comment vous définissez/fixez les limites (ou pas) entre ce qui appartient à ces trois éléments?

Quelles sont les pratiques que vous associez à l'oral/la littératie/les stratégies d'apprentissage?

Comment voyez-vous l'interaction entre ces trois éléments? En grand groupe, tableau blanc

9 Mini-synthèse à partir du tableau blanc
… et aujourd'hui on fait plutôt l'oral

4. PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

10 Pratiques d'enseignement

Revenir sur les pratiques présentées au point précédent sous ORAL.

a) Qu'est-ce qui fonctionne bien? (pratiques gagnantes) Pourquoi?

11 Choix des contenus à travailler à l'oral

Comment choisissez-vous les contenus à enseigner à l'oral? / but ultime de l'enseignement de l'oral?

a) Partir des besoins de communication (=ressorti de la collecte de données). P. ex. : demander des renseignements (dans le programme-cadre : intentions de communication)
b) En quoi ces intentions de communication peuvent-elles être modulées pour les PIPSPA? (lien avec le programme)

12 Travailler en groupe une intention de communication à l'oral (à trouver ensemble, pour des apprenants qui viennent d'arriver, en 1er cours de français) pour en proposer une version différenciée/différenciable et tenant compte de:

a) Les élèves qui ne savent ni lire ni écrire
   - - français, - littératie, - stratégies
b) Les élèves qui ont (un peu) appris à lire et à écrire dans leur L1

- - français, + littératie, + stratégies

c) Les élèves qui ont appris le français, mais qui ne savent ni lire ni écrire
   - + français, - littératie, - stratégies

d) L'âge des élèves

e) Les besoins des élèves

13 Mini-synthèse du point 4

5. SYNTHÈSE

14 Synthèse de la rencontre 1

15 Préparation de la rencontre 2

a) Déterminer la date des rencontres 2 et 3

b) Missions
   - Prendre une autre intention dans leur contexte d'enseignement: réfléchir à comment cette intention pourrait être différenciée (multiniveaux) + au moment et à la façon dont l'écrit est sollicité. Documenter la réflexion ou l'expérimentation → Voir Chantier 4 – matériel

c) Pour les CP : avoir une vision plus globale, s'asseoir avec des profs de différents niveaux pour jaser des pistes d'adaptation

Annexe B.2

Chantier 1 | Les pratiques enseignantes

Rencontre 2
Lundi 23 novembre 2020
12h45 à 15h45

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
2	Plan de la rencontre a) Présentation du déroulement de la rencontre b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui
	2. RETOUR SUR LA MISSION
3	Mission demandée à la Rencontre 1 **Enseignant.e.s** • Choisir une intention de communication et réfléchir à la manière dont elle pourrait être différenciée pour prendre en compte le multiniveaux • Documenter la réflexion et/ou l'expérimentation sur la différenciation • Comment et à quel moment se fait l'entrée dans l'écrit (s'il y a lieu) pour développer cette intention de communication à l'oral? • Quels défis avez-vous rencontrés? • Diagramme de Venn : observation et « classement » de pratiques qui vont servir à mettre la table pour la rencontre 2 sur les premiers apprentissages en lecture/écriture • Partir avec l'activité de quelqu'un d'autre, essayer de la mettre en place + noter les défis rencontrés **CP** • Avoir une vision plus globale, s'asseoir avec des enseignant·e·s (dans la mesure du possible) pour discuter des pistes d'adaptation Retour • Quelle intention de communication avez-vous choisie? • Comment ça s'est passé (observation/mise à l'essai)? Quelles étaient les différences entre les différentes 'versions'? • Est-ce que ça s'est fait facilement? • Quels défis avez-vous rencontrés? Qu'est-ce qui était difficile? • On vous a demandé de travailler l'oral à partir d'une intention de communication... est-ce comme ça que vous planifiez vos cours habituellement? (pour faire le lien avec l'écrit)
4	**Conclusion du retour sur la mission**

On prend conscience de la place de l'écrit dans l'oral... en quoi est-ce différent d'une intention à l'écrit ?

ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

5 Deux cas d'enseignantes:

A) À la première semaine de cours (dans les niveaux débutants), elle enseigne l'alphabet: reconnaitre les lettres et les écrire. Elle poursuit avec l'enseignement de la syllabe simple, suivie de la syllabe complexe. Correspondance graphème-phonème avec lettres et syllabes (**Part seulement**)

B) À la première semaine de cours (dans les niveaux débutants), elle encourage les élèves à pratiquer le dessin de leur nom, de leur adresse, etc. On apprend quelques mots de vocabulaire, à l'oral, à partir d'images. (**Whole seulement**)

Relevez les avantages et les limites des deux cas

Qu'est-ce que cela signifie pour vous de CONTEXTUALISER les apprentissages?

Une des approches qui permet de rassembler les forces des deux cas, c'est le Whole-part-whole

PAUSE

7 **WHOLE-PART-WHOLE**

1. Présentation de l'approche Tout-partie-tout
   - Document *TPT.pdf*

2. Présenter des extraits du vidéo de New American Horizons
   https://www.newamericanhorizons.org/training-videos

   - Ils ont vécu une expérience commune tous ensemble. Dans cette séquence, l'expérience commune est une visite à la quincaillerie qui s'inscrit dans l'unité sur le logement, plus précisément sur les problèmes liés au logement.
   - À la quincaillerie, l'enseignante a pris des photos qu'elle a ensuite imprimées pour pouvoir les montrer aux élèves.
   - Toute la classe a regardé les photos pour en discuter en grand groupe: qu'est-ce que vous voyez sur la photo? Qu'est-ce que cette personne fait? Qu'est-ce que nous avons fait à la quincaillerie?
   - Pendant que les élèves donnaient des réponses, à l'oral, en utilisant le vocabulaire qu'ils connaissent déjà, l'enseignante a écrit une histoire sur le tableau.
   - À la fin, ils avaient une histoire avec laquelle les élèves étaient déjà familiers, à laquelle ils avaient déjà pensé et dont ils avaient déjà parlé. L'enseignante a aidé à ajouté quelques mots à l'histoire parce qu'elle tenait à ce qu'ils soient bien compris des élèves.

   - Premier **Whole** – 2m40

- **Parts**

Mots de la même famille – 8m35
Ordre des mots – 10m20
Reconnaissance globale des mots – 14m10

Autres activités comprises dans les Parts

- Deuxième **Whole** – 25m00
- Résumé vidéo > document Vidéo_TPT.pdf

- Semaine typique > document TPT_semaine_typique.pdf

8 **Discussion sur le WPW-TPT**

1. Qu'est-ce que vous pensez de ce qu'ils proposent?
2. Est-ce que c'est réaliste, utilisable, etc.?
3. C'est dans un contexte différent, est-ce que ça pourrait se transposer au contexte québécois/au contexte de votre centre/au contexte de votre classe?
4. Différenciation en écriture: lors du retour (le 2e whole), les élèves écrivent de courtes phrases, de longues phrases, de courts textes selon leur niveau

Contextualisation des apprentissages en écriture?

Si pas abordé précédemment

Vinogradov et cie partent du présupposé que ***l'apprentissage de l'écrit ne commence PAS avec la connaissance de l'alphabet***

1. Qu'en pensez-vous?
2. Qu'en est-il dans la réalité de la classe?
3. Est-ce que cela se reflète dans vos pratiques enseignantes

Au besoin, Alex affiche le document Entrée_écrit_citation.ppt et l'utilise comme tableau blanc pour organiser les idées qui naissent de la discussion, en partageant l'écran.

3. SYNTHÈSE

9 Synthèse de la rencontre 2

10 Préparation de la rencontre 3
Missions
Mise à l'essai - activité contextualisée

Proposer différentes idées/séquences selon les thèmes ou micro-éléments (parts) dans leur planification des semaines à venir et proposer de moduler leur enseignement selon l'approche whole-part-whole.

On peut brainstormer ensemble et guider les participant.e.s: voir document **Idées_Mission2_Vnogradov.docx**

Documenter le processus: ce qui a bien/moins bien été; les défis rencontrés; si vous l'avez fait + d'une fois, qu'avez-vous ajusté d'une fois à l'autre?; raconter votre expérience de manière générale

Annexe B.3

Chantier 1 | Les pratiques enseignantes

Rencontre 3
Lundi 14 décembre 2020
12h45 à 15h45

1. OUVERTURE

1 Mot de bienvenue

2 Plan de la rencontre

a) Présentation du déroulement de la rencontre
b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui

2. RETOUR SUR LA MISSION

3 Mission demandée à la Rencontre 2

Mise à l'essai - activité contextualisée

Proposer différentes idées/séquences selon les thèmes ou micro-éléments (parts) dans leur planification des semaines à venir et proposer de moduler leur enseignement selon l'approche whole-part-whole.

Documenter le processus: ce qui a bien/moins bien été; les défis rencontrés; si vous l'avez fait + d'une fois, qu'avez-vous ajusté d'une fois à l'autre?; raconter votre expérience de manière générale

3. ENSEIGNEMENT DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

4 **Objectif: Dégager les stratégies importantes et des pistes pour leur enseignement**

- Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage?
- Quelles sont les stratégies que les élèves apportent en classe avec eux (au départ)?
- Selon vous, comment les stratégies que les élèves ont déjà ont-elles été développées?
-

En classe:

- Quelles stratégies doit-on développer dans l'apprentissage du métier d'élève (stratégies qu'ils n'ont pas déjà)?

Donner des exemples, établir une compréhension commune du métier d'élève (entre les participantes et nous) ex. organisation du matériel scolaire, repérage des informations importantes dans un discours oral, etc.

- Lesquelles sont les plus importantes?

- Comment on y arrive? (intégré aux autres apprentissages ou de façon séparée?)

- Comment on met ça en place quand les élèves ne comprennent pas la langue dans laquelle l'enseignement est dispensé?

- Comment peut-on arrimer les stratégies que NOUS on juge essentielles à celles que les élèves ont déjà?

Si jamais...

- Est-ce que l'enseignement des stratégies d'apprentissage peut/doit se faire de manière décontextualisée? Lien entre les stratégies et le WPW?

PAUSE

4. PROGRAMME PAR PROFIL

5 **Approche par profil**

Petite présentation

Choisir une intention

Can do … by …

Montrer 2 exemples:

1) les niveaux du programme FIA (un élève au niveau 3 est au niveau 3 dans tout)

2) les élèves ne sont pas classés par niveau, mais par profil. Conséquemment, le programme n'est pas fait avec des évaluations de niveau. Présenter un profil. Les attentes ne sont pas les mêmes, le mise en place n'est pas la même (donc les pratiques et le matériel), l'évaluation n'est pas la même

Qu'est-ce que vous pensez d'un programme qui serait présenté comme ça ?

5. Arrimage profils-pratiques

6 Comment vos/les pratiques enseignantes peuvent s'arrimer à un programme par profils?

Comment penser vos cours dans ce type de programme?

Si vous étiez encadrées par ce type de programme, quels défis pourriez-vous rencontrer? Quels seraient les avantages? Limites?

	6. CONCLUSION
7	Mot de clôture - remerciements Suite – Chantier de l'hiver 2021
8	Sondage d'appréciation du chantier

Annexe C.1

L'entrée dans la littératie n'a pas à commencer par l'apprentissage de l'alphabet
- Pasty Vinogradov

L'approche **Tout-Partie-Tout**

Stratégies *top-down*
> Du sens au texte écrit
> Intérêts, habiletés

Stratégies *bottom-up*
> Du texte au sens
> Composantes de la langue

Language experience approach (LEA)
> Développer des textes générés par les élèves

Tout Sujet ou thème qui est intéressant, important et familier pour les élèves
> Mots, phrases et histoires produites par les élèves
> L'enseignant·e fournit du vocabulaire pertinent sur le sujet choisi

Partie La classe se concentre ensuite sur des éléments langagiers spécifiques
> P. ex., la correspondance graphème-phonème

Tout La classe retourne à l'histoire et au thème pour continuer à développer des habiletés orales et écrites
> Davantage de lecture, d'écriture, de production et de compréhension orales et de partage

Parce que les élèves ont créé les textes

> ils sont en **pleine possession** des mots et de l'histoire

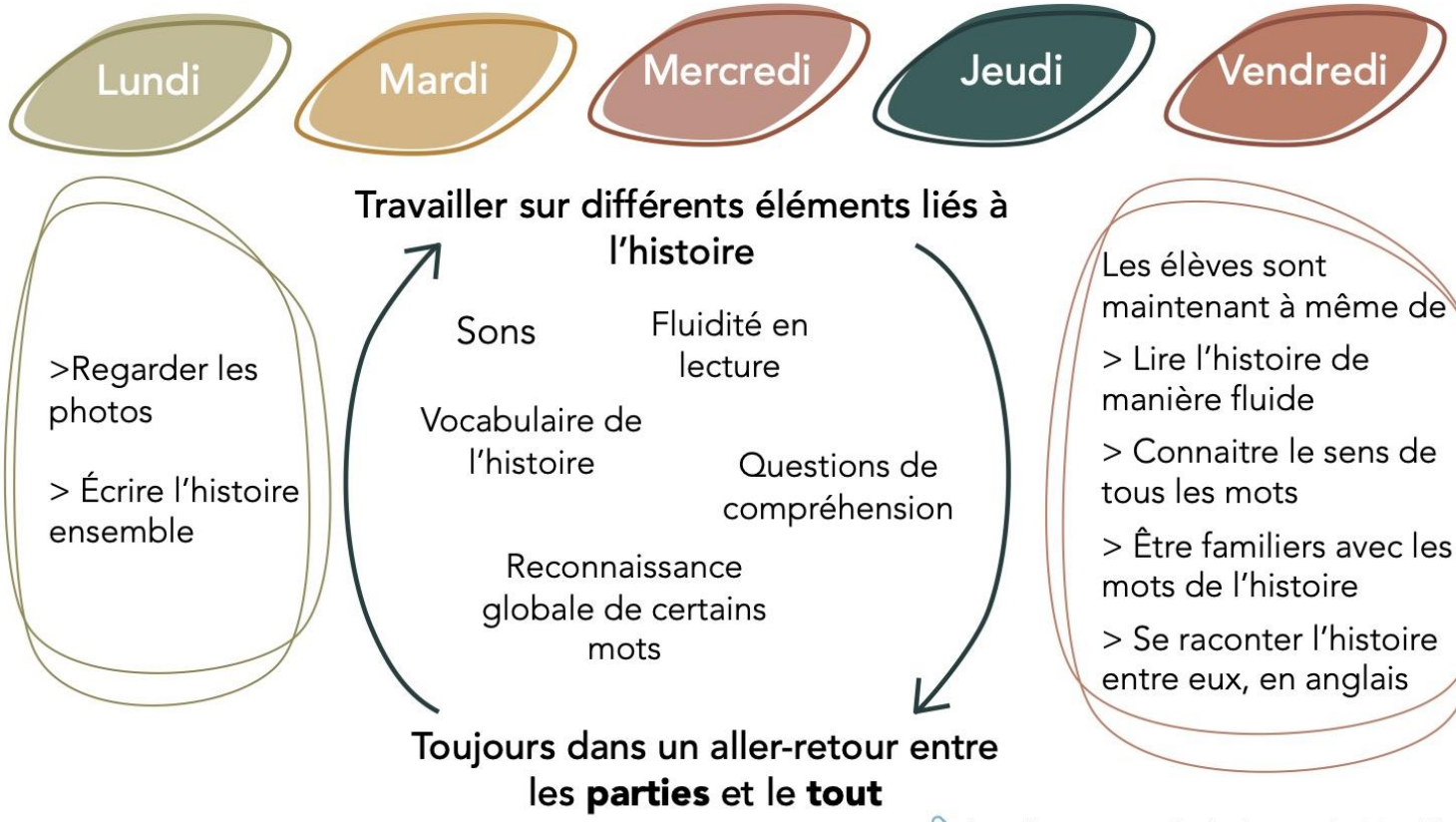
Ce qui permet aux enseignant·e·s de pouvoir alors se concentrer sur
> certains sons
> les familles de mots
> d'autres habiletés de lecture

Pour en savoir plus

> Vinogradov, P. (2008). "Meastra! The letters speak." Adult ESL students learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal*, 25.
> Vinogradov, P. (2010). Balancing top and bottom: learner-generated texts for teaching phonics. 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.
> Vinogradov, P. et Bigelow, M. (2010). *Using oral language skills to build on the emerging literacy of adult English learners.* CAELA Network Brief.

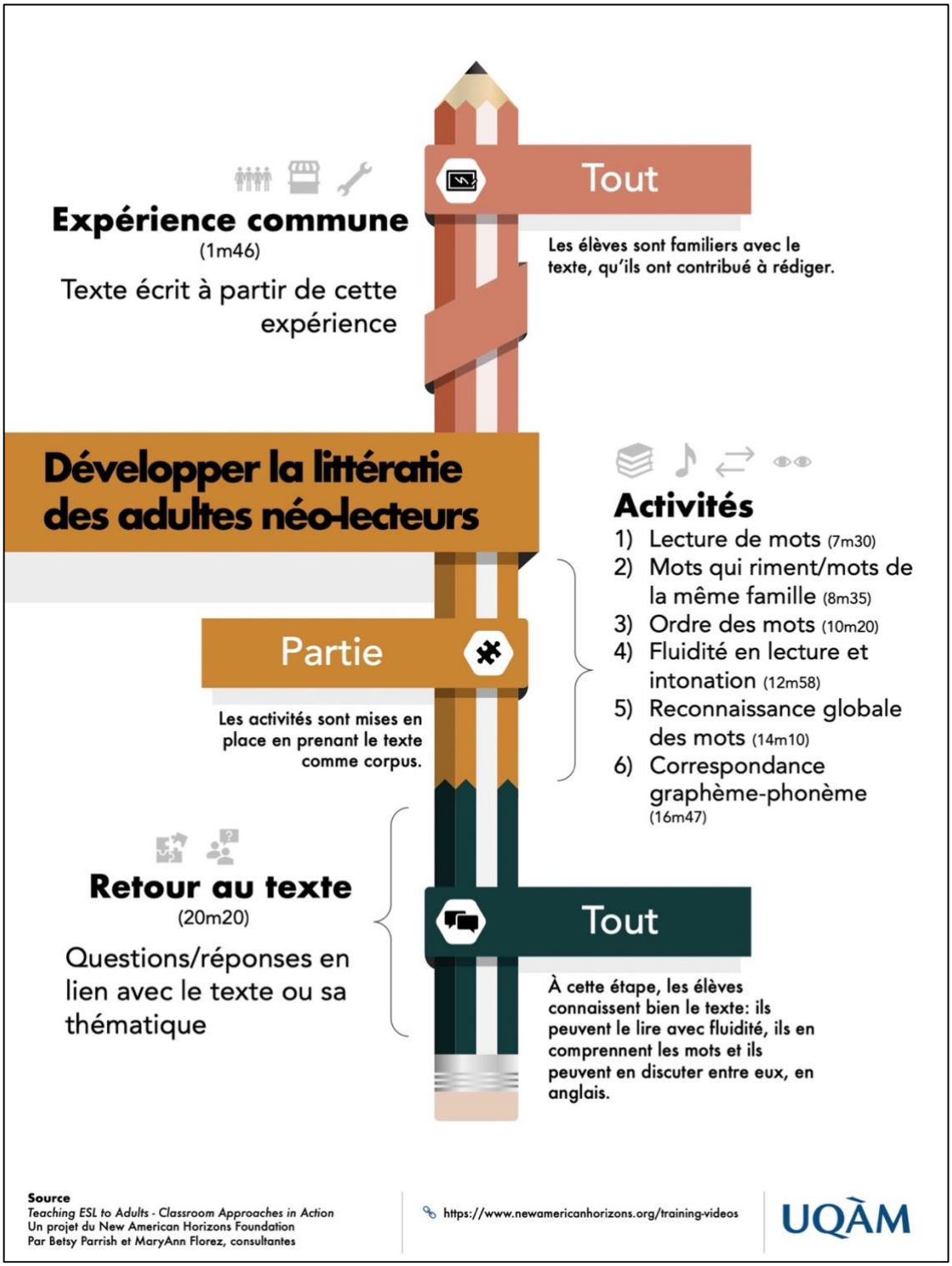
Semaine typique

Tirée du vidéo *Développer la littératie des adultes néo-lecteurs*



https://www.newamericanhorizons.org/training-videos

Annexe C.3


Tout
Expérience commune
(1m46)
Texte écrit à partir de cette expérience
Les élèves sont familiers avec le texte, qu'ils ont contribué à rédiger.
Développer la littératie des adultes néo-lecteurs
Activités
1) Lecture de mots (7m30)
2) Mots qui riment/mots de la même famille (8m35)
3) Ordre des mots (10m20)
4) Fluidité en lecture et intonation (12m58)
5) Reconnaissance globale des mots (14m10)
6) Correspondance graphème-phonème (16m47)
Partie
Les activités sont mises en place en prenant le texte comme corpus.
Retour au texte
(20m20)
Questions/réponses en lien avec le texte ou sa thématique
Tout
À cette étape, les élèves connaissent bien le texte: ils peuvent le lire avec fluidité, ils en comprennent les mots et ils peuvent en discuter entre eux, en anglais.
Source
Teaching ESL to Adults - Classroom Approaches in Action
Un projet du New American Horizons Foundation
Par Betsy Parrish et MaryAnn Florez, consultantes
https://www.newamericanhorizons.org/training-videos
UQÀM

Annexe C.4

Idées pour mettre en place une séquence selon l'approche TPT (WPW)

1e TOUT : **texte signifiant pour les élèves**

- Expérience partagée (sortie, activité, etc.)
- Infolettre des élèves
- Histoires imagées
- Réagir à une photo ou un autre élément visuel
- Transcriptions de conversations (des élèves) enregistrées
- Entrées de journal
- Textes pour des livres images (sans texte)
- Livres photo
- Affiches de la classe
- Histoire d'un élève

Tableau 1. Idées pour générer un texte avec les élèves

Traduction française	**Appellation originale anglaise**
Expérience partagée (sortie, activité, etc.)	Shared experience
Infolettre des élèves	Students' newsletters
Histoires imagées	Picture stories
Réagir à une photo ou un autre élément visuel	Responding to a photograph or visual
Transcriptions de conversations (des élèves) enregistrées	Transcribed taped conversations
Entrées de journal	Journal entries
Textes pour des livres imagés (sans texte)	Texts for wordless books
Livres photo	Photo books
Affiches de la classe	Class posters
Histoire d'un élève	Overheard student stories

Liden, Poulos et Vinogradov, 2008

Exemple d'une production écrite

Hot day

Today is summer.
Today is sunny.
Today is hot.
Today we are sweating.
Today drink water.
Today wear t-shirt.

Figure 1. Hot day, Vinogradov (2010)

PARTIE

1. Tâches de séquençage
    a. *Recrée l'ordre de l'histoire (en grand groupe)* Écrivez chaque mot ou chaque phrase de l'histoire sur des cartes et placez un set complet de cartes sur chaque table. En petits groupes, les élèves doivent recréer l'histoire sur leur table et se pratiquer à la lire aux autres élèves de leur groupe.
    b. *Lève-toi et séquence* Distribuez une carte avec un mot ou une phrase de l'histoire à chaque élève. Demandez aux élèves de se lever et de venir devant la classe pour remettre l'histoire dans l'ordre, en disant leurs mots à haute voix pendant qu'ils lisent l'histoire ensemble.
    c. *Tableau de poche/Pocket chart* Écrivez l'histoire sur des cartes index, un mot sur chaque carte. Distribuez les cartes et demandez aux élèves de recréer l'histoire en ordre dans le tableau de poche (pocket chart?). Le lendemain ou après la pause, mélangez les mots et demandez aux élèves (en binôme ou individuellement) de répéter la mise en ordre de l'histoire.
    d. *Recrée l'ordre de l'histoire (individuellement)* Tapez l'histoire sur Word pour le lendemain et demandez aux élèves de découper l'histoire en phrases ou en mots et de recréer l'ordre de l'histoire.
2. Tâches de reconnaissance lexicale
    a. *Entoure le mot dans le texte* Demandez aux élèves d'encercler un mot en particulier chaque fois qu'il est présent dans l'histoire. Par exemple, les élèves peuvent entourer « *today* » chaque fois qu'il apparait, soit sur le tableau ou sur leur propre copie de l'histoire. Répéter l'activité avec le mot « *is* ».
    b. *Choisis le mot que tu entends* Créez une feuille d'activité qui liste les mots de l'histoire ainsi que d'autres mots. Les élèves doivent entourer le mot qui est énoncé. Par exemple :
    Enseignant·e : Dans le numéro 1, encerclez « hot »
    (Les élèves choisissent sur une feuille d'activité; les options sont hot / sunny / we).
    Enseignant·e : Dans le numéro 2, encerclez le mot « we ».
    (Les élèves choisissent entre les mots wear / we / water.
    c. *Jeu de la tapette à mouche* Collez chaque carte (avec un mot ou un groupe de mots) sur le tableau ou sur le mur et demandez à deux élèves de venir à l'avant, chacun avec une tapette à mouche. Quand l'enseignant·e ou un autre élève énonce un mot, les deux élèves doivent le trouver le plus rapidement possible.
    d. *Bingo des mots* Pour chaque élève, préparez des petits papiers avec des mots de l'histoire écrits dessus (un mot par papier). Chaque élève reçoit une grille de 9 carrés (3 X 3) et quand l'enseignant·e énonce un mot, l'élève doit trouver le papier sur lequel ce mot est écrit et le placer sur la grille. Les élèves plus avancés peuvent écrire les mots dans la grille.

1. summer	2. sunny	3. sweating
4. wear	5. we	6. water
7. today	8. is	9. are

e. *Pareil ou différent?* Cette activité aide à développer « l'automatisme » que les lecteur·trice·s utilisent lors de la lecture. Créez une pile de bandes de papiers et faites un trait pour séparer chaque banque en deux. Sur chaque papier, écrivez deux mots qui ne se distinguent que par une ou deux lettres. Les élèves tournent rapidement une bande pendant quelques secondes et la reposent ensuite face cachée. Ils et elles doivent alors déterminer si les deux mots sont identiques ou différents. La réponse peut ensuite être vérifiée en regardant sur le papier.

shirt	skirt

3. Tâches de conscience phonologique
   a. *Chaine de sons* Choisissez un mot de l'histoire et dites-le à voix haute. Les élèves doivent écouter le son final du mot et dire un mot qui commence par ce son. Continuez à écouter le dernier son et à dire un mot qui contient ce son en position initiale. Par exemple :
   Enseignant·e: Today. Quel est le dernier son dans « today »?
   Élèves: / eI /.
   Enseignant·e: Bien! Connaissez-vous un mot qui commence par /eI /?
   Élèves: Age.
   Enseignant·er: Bien! Et quel est le dernier son dans « age »?
   Élèves: / dʒ /
   Enseignant·e: Oui. Connaissez-vous un mot qui commence par / dʒ /?
   Élèves: Jump.
   Etc.

   b. *Où est le son?* Donnez à chaque élève ou à chaque binôme trois gobelets de papier, un pour le son initial, un pour le son du milieu et un pour le son final. Demandez aux élèves d'étiqueter les gobelets 1, 2 et 3. Dites un mot, et demandez aux élèves en quelle position on retrouve tel ou tel son. Ils et elles doivent déposer un pion ou une pièce de monnaie dans le gobelet approprié. Par exemple, si le mot est « hot » et que vous demandez « *Où est le / t /?* » les élèves mettent un pion dans le dernier gobelet (ou le #3). Vous pouvez alors demander « *Où est le son / h /?* » et les élèves mettrons un pion dans le premier gobelet.
   c. *Réunis les sons* Dites un mot de l'histoire et demandez aux élèves de le segmenter par phonème. Par exemple :
   Enseignant·e : Summer
   Élèves : / s /, / u /, / m /, / er /
   Après quelques mots, répétez le processus. L'enseignant·e énonce les phonèmes d'un mot et les élèves doivent réunir les sons dans leur tête puis énoncer le mot. Par exemple :
   Enseignant·e : / t /, / iy /, /sh /, / ir /, / t /
   Élèves : T-shirt!
   d. *Est-ce que ça rime?* Renforcez par des exemples le fait que la rime concerne la fin des mots. Faites écouter trois mots aux élèves (dont au moins un qui provient de l'histoire) et demandez-leur d'identifier l'intrus. Par exemple : *hot, pot, pat*. Comme

alternative, les élèves peuvent identifier les mots qui riment dans une histoire ou l'enseignant·e peut dire un mot (par exemple, *pot*) et les élèves doivent trouver un mot de l'histoire qui rime (*hot*).

4. Tâches de phonétique
    a. *Grandes cartes* Créez des grandes cartes sur lesquelles vous notez des lettres ou des combinaisons de lettres et demandez aux élèves « d'épeler » des mots, en commençant avec un mot de l'histoire, à l'avant de la classe.
    Enseignant·e : D-R-I-N-K, maintenant D et R asseyez-vous et S viens à l'avant. Quel mot obtient-on? (sink). Maintenant I assied-toi, A vient à l'avant. Qu'est-ce qu'on a maintenant? (sank). Prenez le temps d'attirer l'attention des élèves sur les ressemblances et les différences entre les mots et demandez-leur de « mélanger » physiquement les cartes ensemble à l'avant de la classe pour montrer les combinaisons de sons.
    b. *Trie les mots* Triez des images ou des mots par son. Cette activité peut être faite avec les cartes-mots de l'histoire (voir les tâches de séquençage plus haut). Ou encore, donnez aux élèves une feuille d'activité avec des cases vides pour chaque son, et demandez-leur de trier les images sous les sons ou des mots sous les sons.

W wear, we, water	S sunny, summer
T today	Sh shirt

    c. *Trouve la lettre manquante* Pour réviser le vocabulaire du module, donnez aux élèves une liste de mots auxquels il manque une ou plusieurs lettres (essayez d'en choisir dont les élèves peuvent entendre le son facilement). Demandez aux élèves d'écrire les lettres manquantes (sans dictée).
    su__ __ y
    su__ __ er
    __ __ irt

    d. *Dictée* La tâche de littératie qui consiste à assigner des symboles aux sons représente une énorme entreprise et les élèves auront besoin de beaucoup de pratique pour y arriver. La dictée est également une bonne activité pour observer les progrès des élèves. Connectez la langue orale et la langue écrite en demandant aux élèves d'écrire les sons ou les mots que vous (ou d'autres élèves) énoncez. Encouragez les néo-lecteur·trice·s à n'écrire que le premier son qu'ils et elles entendent, ou le dernier, et plus tard le mot en entier si possible. Encouragez les orthographes inventives.
    e. *Familles de mots* En utilisant un mot de départ qui provient du texte, enlevez ou introduisez d'autres mots qui appartiennent à la même famille. Par exemple: hot (*pot, rot, shot, dot, got, not*), ou wear (*pear, bear*), ou drink (*sink, think, blink*). Les élèves peuvent trier les mots des cartes ou des morceaux de papiers pour les classer dans des familles de mots particulières, ou vous pouvez choisir de réaliser plusieurs autres activités de phonétique nommées précédemment en travaillant non

pas sur des sons spécifiques, mais sur les *patterns* d'une famille de mots spécifiquement.

f. *Tuiles de lettres* Placez une poignée de tuiles de lettres (similaires aux tuiles du Scrabble) sur chaque table (2 à 4 personnes par table). Vous (ou un élève) énoncez des mots que les élèves doivent épeler avec leurs tuiles. Les élèves peuvent travailler individuellement, en binôme ou en petits groupes. Vous pouvez en faire un jeu: créez des équipes et accordez des points à l'équipe qui arrive à épeler correctement le mot en premier.

TOUT

La dernière étape de l'approche Tout-partie-tout est de retourner au texte et d'attirer à nouveau l'attention des élèves sur le sens, qui peut également servir à enrichir le texte. En prenant le temps de travailler la langue par « morceaux », ce qui inclut la reconnaissance globale, la conscience phonémique et la phonétique, les élèves retournent au texte avec une compréhension plus profonde et une attention plus pointue sur la manière dont fonctionne la langue écrite.

Référence

Ce document est une traduction mot-à-mot (ou presque) du texte de Vinogradov (2010)

Vinogradov, P. (2010). Balancing top and bottom: Learner-generated texts for teaching phonics. 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.

Autres lectures sur le sujet

Vinogradov, P. (2008). "*Meastra! The letters speak." Adult ESL students learning to read for the first time*. MinneWITESOL Journal, 25.

Vinogradov, P. et Bigelow, M. (2010). *Using oral language skills to build on the emerging literacy of adult English learners*. CAELA Network Brief.

Annexe D.1

Chantier 2 | Le classement

Rencontre 1
Lundi 9 novembre 2020
14h30 à 17h00

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
2	Présentation/tour de table a) Nom b) Fonction/milieu c) Principal défi que vous rencontrez dans votre pratique en lien avec le classement
3	Plan de la rencontre a) Présentation du déroulement de la rencontre b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui * *Au fil de la rencontre, gardez en tête les choses qui vous intéressent particulièrement*
	2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE
4	Ce qu'on a fait et comment on en est arrivé.e.s là a) Powerpoint
5	Ce qu'on a trouvé dans la littérature a) Pour appuyer ce qu'on a fait dans la phase 1; b) Pour se dégager des opinions ou de nos seules observations
6	Résultats de juin 2020 a) Questionnaire en ligne enseignants b) Entrevues enseignant c) Entrevues élèves
7	Objectif du chantier
	3. PROCÉDURE DE CLASSEMENT DANS VOTRE MILIEU

8 Comment s'effectue le classement dans votre milieu?

a) Dans quelle(s) langue(s) sont effectués les tests ou les entrevues?
b) Quelles sont les raisons qui sous-tendent les choix qui ont été faits pour le classement des élèves?
c) Quels sont les avantages et les défis de cette procédure? (au moment de la mise en place et non par après dans les classes). Selon vous, s'agit-il d'une pratique gagnante?

9 Toujours selon la procédure qui est utilisée dans votre milieu, quels sont les avantages et les défis observés à posteriori, dans les classes?

a) Quelles sont les retombées de cette procédure dans les classes FIPA/d'alphafrancisation?
b) Est-ce que la procédure utilisée lors du classement initial est réutilisée par la suite dans les cours? Le cas échéant, à quelles fins?

10 Dans ce que vos collègues ont présenté, est-ce que certaines pistes pourraient être intéressantes pour votre milieu?

Montrer le résumé des éléments nommés aux points 8 et 9 par chacun.e des participant.e.s

PAUSE

4. ANALYSES D'OUTILS DE CLASSEMENT ET CARACTÉRISTIQUES RECHERCHÉES

11 Voici des ressources pour le classement (tests, entrevues) qui semblent être utilisées dans d'autres milieux. Qu'en pensez-vous?

Préciser que nous n'avons pas retenu ces ressources comment étant de bonnes ou de mauvaises ressources. On veut juste avoir leur avis sur les ressources.

12 Quels seraient les éléments d'une procédure de classement idéale pour vous?

a) Quels sont vos besoins spécifiques?
b) Quelles seraient les caractéristiques recherchées dans un outil de classement idéal?

13 Mini-synthèse du point 4 : dresser la liste des caractéristiques recherchées dans une procédure de classement

5. SYNTHÈSE

14 Synthèse de la rencontre 1

15 Préparation de la rencontre 2

a) Déterminer une date pour les rencontres 2 et 3

b) Missions

Mettre à l'essai

a) quelque chose qu'un.e autre participant.e.s fait dans son milieu (sachant les limites que ça comporte) voir point 10
OU
b) une de nos ressources pour voir ce que ça donne voir point 11

Essayez de le mettre en pratique avec quelques élèves. Si ce n'est pas possible, essayez d'en discuter avec des collègues, des enseignant.e.s.

Annexe D.2

Chantier 2 | Le classement

Rencontre 2
Mercredi 16 décembre 2020
14h30 à 17h00

1. OUVERTURE

1 Mot de bienvenue

2 Plan de la rencontre

a) Présentation du déroulement de la rencontre
b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui

2. RETOUR SUR LA MISSION

3 Votre mission était la suivante :

Mettre à l'essai

a) quelque chose qu'un.e autre participant.e.s fait dans son milieu (sachant les limites que ça comporte) *voir point 10*

Dans ce que vos collègues ont présenté, est-ce que certaines pistes pourraient être intéressantes pour votre milieu ?

OU

b) une de nos ressources pour voir ce que ça donne *voir point 11*

Voici des ressources pour le classement (tests, entrevues) qui semblent être utilisées dans d'autres milieux. Qu'en pensez-vous?

Essayez de le mettre en pratique avec quelques élèves. Si ce n'est pas possible, essayez d'en discuter avec des collègues, des enseignant.e.s.

Documentez ce qui se passe bien (et pourquoi?), ce qui ne fonctionne pas, etc.

Objectif à garder en vue: dégager des pratiques gagnantes pour le classement

4 Liens avec les principaux défis relevés lors de la 1re rencontre
(ou le traiter avec 3 – pistes de relance)

Rappel de ces défis:

-Francisation régulière ou alpha? Quel parcours?
Où asseoir l'élève? En LAN [francisation régulière] ou en alpha? Plusieurs essais de tests de classement au fil du temps. Le défi est toujours d'asseoir l'élève à la bonne place. Souvent les élèves commencent et après 1 semaine sont changés de groupe, c'est tannant.

-Manque de preuves concernant la scolarisation
Pas de papiers sur lesquels s'appuyer pour le classement. Pas de preuve de la scolarisation des élèves, qui disent presque tous être scolarisés et avoir un diplôme dans leur pays, souvent quand on les rencontre on se pose la question. Est-ce que ça équivaut aux niveaux scolaires ici? C'est le manque de preuves écrites qui rend le classement difficile.

-Différence entre les différents niveaux d'alpha? Quel parcours en alpha?
Dans le contexte où il y a trois classes d'alpha, c'est de faire la différence entre les trois niveaux. Il y a des niveaux, mais c'est d'arriver à les séparer. Difficile de déterminer à quel moment faire le passage entre les niveaux. À l'arrivée, qu'est-ce qu'on teste : les connaissances, le nombre d'années de scolarité? Qu'est-ce qu'on fait pour le classer dans nos classes d'alphafrancisation?

-Distinction FIA-FIPA. Finalement tout est mélangé. En tant qu'enseignante, qu'est-ce que je peux faire pour répondre aux besoins des deux catégories d'étudiants, sachant qu'il n'y a pas de programme pour les élèves FIPA?

-Niveaux différents à l'oral et à l'écrit, ce qui complique le classement. Difficile de faire accepter par les enseignants d'avoir, par exemple, un élève qui est de niveau 3 à l'oral et de niveau 2 à l'écrit.

Est-ce que les forces/caractéristiques positives que vous avez relevées en retour de mission permettent de pallier les défis énoncés dans la première rencontre?

3. QUOI ÉVALUER ET BESOINS ASSOCIÉS

5 Besoins en lien avec le classement:

1. Première étape: francisation régulière ou alpha?

A) Quoi évaluer?
Compétences à évaluer: Compétences en LO? Compétences en français oral?
Qu'est-ce qu'on doit cibler comme compétences à évaluer?

B) Besoins en lien avec cette étape?
- Package/trousse/guide de classement
- Outils développés dans plein de langues
- Support en ligne
- Ressources humaines
- Formation
- Descripteurs plus précis > lien avec le développement et la bonification de l'échelle
  Échelle vous sert à quoi ? (classement? attentes de fin de niveau ?)

Pour évaluer quoi? Quels sont les indicateurs qui permettent de distinguer les élèves scolarisés des élèves peu ou pas scolarisés? (place des stratégies d'apprentissage et de la numératie?)

PAUSE

2. Deuxième étape: entre les niveaux alpha

A) Quoi évaluer?

Compétences à évaluer: Compétences en LO? Compétences en français oral?
Qu'est-ce qu'on doit cibler comme compétences à évaluer?

B) Besoins en lien avec cette étape?

- Package/trousse/guide de classement
- Outils développés dans plein de langues
- Support en ligne
- Ressources humaines
- Formation
- Descripteurs plus précis > lien avec le développement et la bonification de l'échelle
  Échelle vous sert à quoi ? (classement? attentes de fin de niveau ?)

Pour évaluer quoi? Quels sont les indicateurs qui permettent de distinguer les niveaux 1-2-3-4 d'alpha?

Si le ministère préparait quelque chose pour aider dans le classement, de quoi auriez-vous besoin ? Qu'est-ce qui vous aiderait, concrètement ? Quels sont vos besoins prioritaires?

6 Synthèse rapide

4. DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME-CADRE ET ARRIMAGE AVEC LE CLASSEMENT

7 Approche-profil

Programme-cadre gouvernemental- proposition d'approche par profils

(Des travaux sont en cours ailleurs en lien avec une approche permettant possiblement de répondre (en partie) à l'hétérogénéité des élèves dans la classe)

Articulation classement-programme-besoins

Que pensez-vous d'un type d'approche comme cela?

Programme par niveau VS programme par profil (PPT > Approche_profils.ppt)

Arrimage approche par profil/classement

- La place du classement là-dedans. Est-ce que ça change quelque chose ou pas?

	Est-ce qu'un arrimage étroit du classement avec le programme est nécessaire? Ou pas vraiment? Pourquoi?
	5. CONCLUSION
8	Mot de clôture - remerciements Suite – Chantiers de l'hiver 2021
9	Sondage d'appréciation du chantier https://sondage.uqam.ca/149687?lang=fr

Annexe E

Handwriting Assessment Battery for Adults

Objectif et public cible

- Identifier si les difficultés d'écriture sont dues à : la manipulation du crayon, une vitesse d'écriture réduite, ou à la lisibilité.
- Adultes en réhabilitation, par exemple à la suite d'une blessure au cerveau ou d'un AVC
- En anglais pour les anglophones

Tâches

- **Manipulation et contrôle du crayon**: 1) tracer rapidement des lignes horizontales entre deux traits verticaux; 2) faire rapidement des points consécutifs sur une feuille de papier.
- **Vitesse d'écriture**: copier une phrase contenant 24 lettres en majuscule
- **Lisibilité de l'écriture**: 1) écriture de l'alphabet (majuscule, minuscule); écriture des chiffres de 1 à 12; écriture d'une phrase d'au moins 5 mots

09/11/2020 Outils de classement pour PIPSPA 4

Native Language Literacy Screening Manual (NLS)

Objectif et public cible

- Déterminer si l'élève doit être inscrit.e dans un cours « Adult ESOL » ou dans un cours « Literacy Skills for Adult ESOL »
- Nouveaux, nouvelles arrivantes adultes en contexte anglophone
- Test qui peut être administré par quelqu'un qui ne parle pas la langue de l'élève
- Disponible dans 29 langues

Étapes

- **1) CASAS Oral Screening**: entrevue orale en anglais (questions sur l'identité). Si moins de 5 points, passer à l'étape 2.
- **2) Form 27 Practice items**: 4 courtes questions à choix multiples. Si erreur, aucune réponse ou + de 15 minutes, passer à l'étape 3.
- **3) NLS**: questions sur l'identité, à l'écrit, en langue d'origine.

09/11/2020 Outils de classement pour PIPSPA 8

Comportements à observer

Comportements indiquant une candidature pour le *Literacy Skills Course*

- Indices corporels et faciaux indiquant de la frustration ou de l'incompréhension;
- Tenue du crayon incorrecte, maladroite ou trop serrée;
- Position de la feuille inversée ou dans un angle maladroit;
- Regard qui ne suit pas les mots sur la feuille;
- Difficulté à écrire, hésitation, peine à écrire chaque lettre;
- Copie d'une pièce d'identité ou d'autres papiers.

Comportements indiquant une candidature pour le Adult ESOL Course

- Écriture en cursives rapide et précise;
- Complétion du test avec précision et peu ou pas de frustration apparente.

Native Language Literacy Assessment (NLLA)

Objectif et public cible

- Évaluer les compétences en littératie des apprenant.e.s dans leur LO ou dans leur langue de scolarisation
- Nouveaux, nouvelles arrivantes adultes en contexte anglophone
- Disponible dans 9 langues

Administration du test

- **1) Langue**: déterminer la langue dans laquelle l'élève lit et écrit le mieux
- **2) Consignes**: donner les consignes en anglais ou dans une langue comprise par l'élève
- **3) Temps**: chronométrer l'élève

SIFE identification tools

Objectif et public cible

- Évaluer les compétences en littératie des apprenant.e.s dans leur LO ou dans leur langue de scolarisation
- Adolescent.e.s d'âge scolaire susceptibles d'avoir eu une scolarité interrompue
- Disponible dans 16 langues

Administration du test

- **Six outils** : trois pour identifier les SIFE potentiels, et **trois** pour confirmer et préciser le diagnostic

1) **SIFE Oral Interview Questionnaire**
2) **Multilingual literacy SIFE screener**
3) **Writing Screener**

http://www.nysed.gov/bilingual-ed/students-interruptedinconsistent-formal-education-sife

1) SIFE Oral Interview Questionnaire

Fonctionnement

- Entretien oral de 20 minutes dans la LO de l'élève
- L'intervieweur doit parler la LO de l'élève ou avoir accès à un interprète

Contenu

- 7 sections
  1) Consignes et infos personnelles
  2) Réchauffement
  3) Famille et *home background*
  4) Parcours scolaire
  5) Pratique de la littératie
  6) Autres questions
  7) Répondre à une consigne/à une tâche simple

2) Multilanguage Literacy SIFE screener

Fonctionnement

- Passation à l'ordinateur
- Choix multiples
- Instructions en LO à l'oral (16 langues)
- Semi-adaptatif
- Fournit aux enseignant.e.s un rapport descriptif des compétences en littératie dans la LO

Contenu

- 4 modules
  - Compréhension écrite
  - Mathématiques
  - Vocabulaire
  - Littératie émergente (*early literacy*)

Contenu des modules

Compréhension écrite

- Différents types de texte: littéraire, informatif, fonctionnel et persuasif;
- Questions de compréhension et d'interprétation;
- Appropriés selon l'âge. Rédigés par des locuteurs, locutrices natives et évitent le vocabulaire propre à une région. Le contenu diffère selon la langue.

Mathématique

- Niveaux 2 à 9 (7-8 ans à 14-15 ans);
- Les niveaux sont complétés jusqu'à ce que les questions deviennent trop difficiles;
- Questions de type procédures mathématiques.

Lecture émergente

- Discrimination auditive en début et fin de mots;
- Rimes;
- Correspondance phonème-graphème;
- Identification des lettres;
- Identification de mots simples.

Lit-L1-L2

Objectif et public cible

- Évaluer les compétences en littératie dans la LO et dans la L2 d'adolescent.e.s et d'adultes qui apprennent une langue seconde, et ce sans connaitre la LO
- Adultes et adolescent.e.s afghan.ne.s en Allemagne

Principes

- **Comportement de lecture/d'écriture**: « *The focus is more on HOW a person writes/reads, not* WHAT »
  - **Observation et évaluation du comportement** lors de la lecture et l'écriture
  - **Évaluation du texte écrit en termes de calligraphie (*handwriting style*)**

Schumacher, A.-C., Mirova, F., Faseli, S. et Czinglar, C. (2018, 4-6 octobre). *A tool for assessing literacy skills of adolescents and (young) adults with Dari as first language and German as second language (Lit-L1-L2)* [communication orale]. 14th Annual Symposium of LESLLA (Literacy Education and Second Language Learning for Adults). Palerme, Italie.

Annexe F.1

Chantier 3 | Le numérique

Rencontre 1
Jeudi 5 novembre 2020
14h30 à 17h00

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
2	Présentation/tour de table a) Nom b) Fonction/milieu c) Principal défi que vous rencontrez dans votre pratique en lien avec le numérique
3	Plan de la rencontre a) Présentation du déroulement de la rencontre b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui * *Au fil de la rencontre, gardez en tête les choses qui vous intéressent particulièrement*

	2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE
4	Ce qu'on a fait et comment on en est arrivé.e.s là a) Powerpoint
5	Ce qu'on a trouvé dans la littérature a) Pour appuyer ce qu'on a fait dans la phase 1; b) Pour se dégager des opinions ou de nos seules observations
6	Résultats de juin 2020 a) Questionnaire en ligne enseignants b) Entrevues enseignant c) Entrevues élèves
7	Objectif du chantier

	3. QU'EST-CE QUE LE NUMÉRIQUE ET QUELLE EST SA PLACE?
8	Quand on parle de numérique, pour vous, qu'est-ce que ça touche (<u>support</u> ET <u>contenu</u>)? a) À quoi ça peut servir? b) À qui ça peut servir? Pour les besoins de qui? c) Selon vous, quel est l'état d'intégration du numérique dans les cours de francisation aux PIPSPA?
9	À quel point il est important ou pas d'intégrer le numérique dans l'enseignement/apprentissage auprès des PIPSPA? • CONCERNANT L'ENSEIGNANT: Dans quelle mesure le numérique est une préoccupation par rapport aux autres aspects de votre enseignement? • CONCERNANT LES ÉLÈVES: 1/Dans quelle mesure c'est important que les élèves sachent utiliser les technologies en salle de classe? 2/Dans quelle mesure c'est important qu'on forme les élèves à utiliser les technologies leur vie de tous les jours?
12	Disponibilité et accessibilité des outils numériques • Dans l'école, pas seulement dans la classe
13	Dans quelle mesure participez-vous au choix des technologies à utiliser en salle de classe? • Avez-vous entendu parler du Plan d'action numérique en éducation (2018) et du Référentiel de compétences numériques en éducation (2019)? Si oui, en avez-vous discuté dans votre école ou avec vos collègues?
14	Mini-synthèse du point 3
	4. QUELLES UTILISATIONS DU NUMÉRIQUE ET POUR QUELLES RAISONS?
15	Est-ce que vous utilisez le numérique dans vos pratiques d'enseignement? Si oui, comment? a) Lorsque vous l'utilisez, vous l'utilisez selon quelles modalités? En groupe entier? En petit groupe? Individuellement? Au besoin (de façon ponctuelle) ou de façon planifiée? b) Lorsque vous l'utilisez, pourquoi vous l'utilisez? c) L'utilisez-vous en préparation de l'enseignement (planification), animation et évaluation? Comment? Quelles sources? Pouvez-vous nous montrer/parler d'un outil/source que vous utilisez et que vous aimez particulièrement? d) Est-ce que la manière dont vous utilisez les outils numériques reflète ce que vous observez chez vos collègues/dans d'autres contextes (p. ex., primaire, secondaire, francisation régulière)?
16	En quoi les caractéristiques de vos élèves influencent-elles vos choix et vos pratiques d'enseignement avec des outils numériques?

a) Pouvez-vous décrire les compétences numériques de vos élèves? Notamment par rapport à des élèves de francisation régulière?

18 Comment en êtes-vous venues à développer ces pratiques-là? P. ex., formations institutionnelles, propositions des apprenants, initiative individuelle.

a) Est-ce que vous avez suivi des formations? Si non, pourquoi (manque d'organisation? manque d'intérêt?)

19 Quels sont vos principaux besoins en lien avec le numérique? En lien avec: la formation, le matériel (équipement / logiciels, applications, contenu), soutien technique et technopédagogique, autres?

a) Pourquoi?

20 Mini-synthèse du point 4

5. CONTEXTE DE LA COVID

21 Enseignement à distance dans le contexte actuel de la crise sanitaire

a) Quels contenus arrivez-vous à transposer facilement ou moins facilement en ligne?

6. SYNTHÈSE

22 Synthèse de la rencontre 1

23 Préparation de la rencontre 2

a) Déterminer une date pour les rencontres 2 et 3
b) Missions

Allez sur la chaine Youtube de Genevieve LP (chaine Youtube en lien avec l'alphafrancisation) et essayez d'identifier quelque chose que vous pourriez faire avec vos élèves + essayer de le mettre en pratique

Prenez un des éléments dont on a discuté ici et documentez la mise à l'essai avec les élèves. Voici des ressources à explorer: est-ce que ça serait intéressant pour vous? Est-ce que c'est le genre de choses qui pourraient vous êtes utiles?

Annexe F.2

Chantier 3 | Le numérique

Rencontre 2
Jeudi 26 novembre 2020
14h30 à 17h00

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
2	Plan de la rencontre a) Présentation du déroulement de la rencontre b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui Réfléchir aux moyens d'arrimer les usages technologiques des élèves aux pratiques d'enseignement

	2. RETOUR SUR LA MISSION
3	La mission qui vous était confiée était la suivante: • Explorer les ressources qui ont été discutées dans cette rencontre (p. ex Learning App ou Language Guide) ou les ressources trouvées par Alexandra (disponible dans Teams). • Identifier une ressource qui semble pertinente à la réalité de votre classe. Quelles sont ses limites, ses avantages? • Tentez d'utiliser cette ressource en classe et documenter l'expérience: Qu'est-ce que vous avez fait? Qu'est-ce qui a bien fonctionné? Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné? **Retour sur la mission:** A) Quelle ressource avez-vous retenue? B) Pourquoi l'avez-vous retenue? Sur quels critères? C) Que pensez-vous de cette ressource? Quels seraient les limites et les avantages que vous avez identifiés? D) Avez-vous pu mettre à l'essai/discuter avec vos collègues de l'utilisation de cette ressource? Comment cela s'est-il passé? Qu'est-ce qui a bien ou moins bien fonctionné?
4	Synthèse du point B (À partir de ce qui aura été discuté, faire ressortir des caractéristiques gagnantes/recherchées d'une ressource numérique).

PAUSE

	3. USAGES DES ÉLÈVES
5	Maintenant c'est les usages de vos élèves qui nous intéressent, et la manière dont vous régulez ces usages en salle de classe. Équipement (à la maison, à l'école, est-ce que c'est à eux?, est-ce que c'est à l'école?, connexion à internet) Dans quelle mesure on peut compter sur l'équipement des élèves (ou dans quelle mesure c'est du trouble) pour les usages éducatifs?
6	Quels sont les usages éducatifs que vous demandez à l'extérieur de l'école? Qu'est-ce que les élèves font (activités didactiques et contacts, c'est-à-dire communication enseignant.e.s-élèves en dehors de l'école)?
7	Quels sont les usages* éducatifs ou sociaux que vous savez que les élèves font (en classe ou à l'extérieur de la classe)? (à rephraser svp) Quels sont les usages* éducatifs ou sociaux que vous observez chez vos élèves? (à la pause, avant le début du cours, etc.) *Usages à partir d'initiatives des élèves (usages non guidés)
8	Lien entre ce qu'ils font déjà (social et éducatif) et ce qu'on leur demande/ qu'on pourrait leur demander (éducatif)
9	Mini-synthèse du point
	4. RÉGULATION
10	Régulation (règlementation, balises, gestion) des technologies personnelles pour les usages éducatifs • D'un point de vue éducatif, comment vous régulez l'utilisation des appareils personnels? • Du côté des usages sociaux, comment vous régulez l'utilisation des appareils personnels? Si des appareils sont disponibles dans la classe, comment leur usage est-il régulé? Si les appareils du centre sont apportés à la maison, comment ça se gère/balise? (notamment en lien avec les enfants) + si temps disponible, questions non abordées de la rencontre 1 en back up
	5. SYNTHÈSE
11	Synthèse de la rencontre 2

12 Préparation de la rencontre 3

a) Mission

Se renseigner sur les usages technologiques des élèves:

- Conditions technologiques en dehors de la salle de classe: technologies dont internet auxquelles les élèves ont accès (seul, partagé / à la maison (dans une pièce isolée, p. ex., chambre ou non?), à l'extérieur: où?
- Ce que les élèves font (usages éducatifs et sociaux): de leur propre initiative? Imposés (ex., accès aux services gouvernementaux et municipaux ou autres)? Avec quels soutiens sociaux?
- Quels sont les besoins des élèves en lien avec les usages technologiques pour leur vie sociale?

Pistes didactiques?

Annexe F.3

Chantier 3 | Le numérique

Rencontre 3
Jeudi 17 décembre 2020
14h30 à 17h00

1. OUVERTURE

1 Mot de bienvenue

2 Plan de la rencontre

a) Présentation du déroulement de la rencontre
b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui

2. RETOUR SUR LA MISSION

3 **Votre mission était**

Documenter les usages technologiques des élèves

Voir document *Usages_technologiques_élèves.docx*

- Même si la plupart des points ont été couverts pendant la rencontre, il serait possible de compléter le document selon les informations que vous n'avez pas.

Réfléchir sur les questions suivantes

- Quels aspects de l'usage des technologies en classe pourrait-on maximiser ?
- Comment maximiser du point de vue pédagogique ce que les apprenant·e·s font déjà avec les technologies (voir point 8 du compte rendu) ?
- Avec les ressources limitées, qu'est-ce qui est possible de faire ?
- Quelles limites impose l'utilisation du numérique avec les PIPSPA?
- Comment pallier le manque d'appareils (si tous les apprenant·e·s n'ont pas de téléphone, par exemple) afin de les utiliser en classe ?
- Comment arrimer l'usage du numérique aux besoins quotidiens des apprenant·e·s ?

3. BESOINS EN LIEN AVEC LE NUMÉRIQUE

4 **Besoins matériels/outils**

- Quels types d'équipement: quelle est la base minimale/**réaliste/fonctionnelle** vs idéale?
    - Par ex., tablette ou ordinateur? En classe uniquement ou à emporter à la maison? TBI nécessaire ou facultatif? Ordinateur fourni par l'école nécessaire ou facultatif?

5	**Besoins ressources numériques/éducatives <u>pour la langue</u>** • Quels contenus langagiers? • Pour quelles compétences langagières? • Quelles modalités? (quelle forme? Quel fonctionnement? quel design? Visuel? Gratuité?)
6	**Besoins ressources numériques/éducatives <u>pour la compétence numérique</u>** • Qu'est-ce que les élèves devraient être capables de faire en lien avec l'utilisation du numérique? • Quels sont VOS besoins pour aider les élèves à en arriver là? (équipement, formations, etc.)
7	Mini-synthèse du point C

PAUSE

4. LIEN NUMÉRIQUE-PCG

13	**Quelles compétences technologiques?** Comment les objectifs liés au développement de la compétence numérique pourraient s'insérer/se présenter dans un programme? À l'intérieur des compétences en langues ou bien séparé? (arrimage des objectifs technologiques à ceux des objectifs langagiers) Lien entre les compétences technologiques et le PCG Est-ce que le développement des compétences numériques devrait être la responsabilité de l'enseignant.e de langue ou d'un.e autre intervenant.e? (qui préparerait les élèves à pouvoir réaliser les activités numériques suggérées par l'enseignant.e)
14	**Proposition de structure de programme: l'approche par profils (ppt)** Qu'en pensez-vous? (Indépendamment du numérique) Avantages, défis, etc. Si on revient sur tout ce qu'on a dit en lien avec le numérique, est-ce que ça pourrait s'arrimer? Comment? Comment voyez-vous la place des compétences numériques dans une approche par profils?

5. SYNTHÈSE

14	Synthèse de la rencontre 3
15	**Mot de la fin et remerciements** Ouverture pour les chantiers de l'hiver

Annexe G
Ressources web pour les enseignant·e·s de d'alphafrancisation[4]

Moodle FGA
https://moodle.recitfga.ca/course/view.php?id=2322

Exercices interactifs en ligne pour les apprenants du FIPA réalisés par Nédal Al Najjar
https://docs.google.com/document/d/1w_79ZXLugvUs9fjwDZaYUtkMwSnRH9fbZsDiDE1wzw0/edit?usp=sharing
(alphabet, informations personnelles, faire connaissance, les objets de la classe, les métiers, les chiffres, adresser une enveloppe et écrire une adresse, les parties du corps et les malaises, la date, la permission et l'interdiction, les jours de la semaine, les mois de l'année, etc.)

Identification des éléments sur une étiquette de pharmacie par Nédal A. N.
https://learningapps.org/watch?v=pv2uredzj20&fbclid=IwAR2TFJtxEML2bzpvlwqDBczLpaZfHTdQd4zS096inAadyIdec-qQiHyPXP0

Plusieurs séquences audio à écouter, suivies de questions à répondre par Nédal A. N.
Recherche de logement :
https://read.bookcreator.com/Gyg4LJieu8XkM0AkGK3F2zICiMA3/2W79r2YrQ6Kz3zPufnNoVg?fbclid=IwAR2TFfZwl891Pi6oe5OnYp21oj4q2xyai0-YI2J6wNjVvlp4saK4OBl2Dis
Justifier une absence :
https://read.bookcreator.com/Gyg4LJieu8XkM0AkGK3F2zICiMA3/CiGfEVedQd2onresCFlBwg?fbclid=IwAR2USYDbl7dtfq__-NXY7d9ES9mElJPuWjbe4BVW_topNZTSA8TIZFysDYo

Exercices de compréhension (écrite et orale)
https://read.bookcreator.com/Gyg4LJieu8XkM0AkGK3F2zICiMA3/j-0YccxASpCFagpBgYxKSQ?fbclid=IwAR23NpB_JyVyVHEUQdARgadJwnAWANkZ2z-anVd3-iz_pK-4MPifMQvj4Nw

Liste de +350 vidéos Youtube
https://www.youtube.com/playlist?list=PLXn2hXdKMIrUwASLSzC8S1MGIg17L88UW&fbclid=IwAR0K6pi9rnJFOcnr2S9mvX1ivwnBqC6oBZnqVCf66UYeKziwxwYtrNufO8I

Blog de Geneviève L-P
Adressé aux enseignant.e.s d'alphafrancisation
https://uneenseignanteenfa.blogspot.com/

Chaine Youtube de Geneviève L-P
https://www.youtube.com/channel/UCxlwn681-mhiYTDBMBQoueQ?fbclid=IwAR1EiwMRg7gQYwfoSs_IWDc7R6OvWnl0h8Sld313ouQHUaznVfWXq9Vni2U

Liste de Quizlet de francisation régulière et alpha

[4] Ces ressources ont été récupérées dans le groupe Facebook Enseigner la francisation-alpha au Québec

https://docs.google.com/document/d/1nYfo46Z6BMcXgRh_MSPHEDz28PlqAjlKUlY8MuC03Ks/edit?fbclid=IwAR2TFJtxEML2bzpvlwqDBczLpaZfHTdQd4zS096inAadyIdec-qQiHyPXP0

Matériel oral et écrit sur l'initiation au web
https://read.bookcreator.com/r4bSREbnKBRy1rEeVyLJkurX8AD2/h5yz5db6SUOV5STNXvn6Jg?fbclid=IwAR2yI1bJB_aEtEkQPvH7Ha9B6DScQPccJ5qCeC-G2KGSZ300adbI7-1N0Ng

Chaine Youtube Francisation-alpha
https://www.youtube.com/channel/UCTv8yet7WVXwiJs_1bY8Fcw/videos?fbclid=IwAR16xUmHgC1eno4Jj-sHw9Rd-FlemiBUSXM-T9IBdcUn2zEaHwItkFb2-nM

Kahoot
https://kahoot.com/

Symbaloo
https://www.symbaloo.com/home/mix/13eOcLj6h4

Languageguide.org

Chaine Youtube d'Emily
https://www.youtube.com/channel/UCqfgj_JDSTMfR-nN6oYk2xA/videos

Annexe H
Les usages technologiques des élèves des cours FIPA/d'Alphafrancisation

Objectif : Documenter les usages technologiques des élèves

	Remarques
A. Conditions technologiques en dehors de la salle de classe	
1. Accès à internet	
2. Connexion internet individuelle P. ex., Téléphone avec données	
3. Connexion internet pour le foyer	
4. Accès dans une pièce isolée P. ex., Chambre	
5. Connexion internet partagée P. ex., Plusieurs foyers	
6. Accès à l'extérieur du foyer Où?	
7. Appareil partagé	
Autre	
B. Usages éducatifs et sociaux	
1. Utilisation du numérique de la propre initiative des élèves	
2. Utilisation du numérique imposée P. ex., accès aux services gouvernementaux ou municipaux, etc. Quoi?	
3. Sans soutien	
4. Avec soutien Quoi ou qui?	
Autre	
C. Besoins en lien avec les usages technologiques pour la vie sociale	
1. Équipement technologique	
2. Accès à internet	
3. Données mobiles	
4. Soutien	

Quoi ou qui?	
5. Besoins en littératie	
6. Accès dans la langue d'origine	
Autre	

Autres remarques en lien avec les usages technologiques des élèves

- En classe
- À l'extérieur de la classe
- Avec leurs appareils
- Avec les appareils de l'école
- Pour des usages sociaux
- Pour des usages éducatifs
- Etc.

Annexe I.1

Chantier 4 | Le matériel didactique

Rencontre 1
Mercredi 28 octobre 2020
9h30 à 12h30

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
2	Plan de la rencontre a) Présentation du déroulement de la rencontre (on verra les objectifs du chantier à ce moment-là) b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui (caractéristiques du matériel) * *Au fil de la rencontre, gardez en tête les choses qui vous intéressent particulièrement*
3	Présentation/tour de table a) Nom b) Fonction/milieu c) Principal défi que vous rencontrez dans votre pratique en lien avec le matériel
	2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE
4	Ce qu'on a fait et comment on en est arrivé·e·s là a) Lancer le Powerpoint
5	Ce qu'on a trouvé dans la littérature a) Pour appuyer ce qu'on a fait dans la phase 1; b) Pour se dégager des opinions ou de nos seules observations
6	Résultats de juin 2020 a) Entrevues directions b) Entrevues enseignants-CP c) Questionnaire en ligne enseignants
7	Objectif du chantier

	2. MATÉRIEL UTILISÉ
8	Discussions au sujet des caractéristiques du matériel utilisé et apprécié (en grand groupe) a) Quand vous choisissez un matériel, vous vous basez sur quoi et quelles sont les caractéristiques que vous recherchez dans le matériel en général? b) C'est choisi en fonction d'intentions de communication ou d'éléments langagiers précis? Rappeler que c'est de façon générale (laissez le matériel apporté de côté) → Brainstorm
	3. MATÉRIEL APPORTÉ À LA RENCONTRE
9	Matériel utilisé tel quel a) Quel est l'objectif de l'utilisation de ce matériel? b) Pourquoi vous l'utilisez tel quel? c) Qu'est-ce que vous aimez? d) Où l'avez-vous pris?
10	Matériel adapté a) Où avez-vous pris ce matériel ? b) Quel est l'objectif de l'utilisation de ce matériel ? c) Pourquoi vous l'avez adapté ? d) Qu'est-ce qui ne répondait pas à quoi et vous l'avez modifié pour arriver à quoi ?
11	Matériel créé a) Quel est l'objectif de l'utilisation de ce matériel? b) Pourquoi vous avez dû le créer? c) Qu'est-ce que vous aviez en tête quand vous l'avez créé? d) Pourquoi vous l'aimez?
12	Organisation des caractéristiques dégagées, selon des catégories (prédéfinies et laisser la place aux surprises!) a) Relance de Vincent, en lien avec le tableau des caractéristiques positives/négatives b) Mettre les résultats du mémoire de Vincent en parallèle convergences/divergences avec les caractéristiques identifiées (pas une présentation formelle)
	Mini-synthèse du bloc 4

	4. SYNTHÈSE
13	Synthèse de la rencontre 1
14	Préparation rencontre 2

a) Choix de la date
b) Mission
    i. Adapter pour aller chercher les caractéristiques : rejoindre 1) les caractéristiques dont on a parlé, 2) le multiniveau/l'hétérogénéité de la classe
    ii. ENS : À quoi vous pensez quand vous voulez adapter un matériel? Partez avec le matériel des autres et documentez le processus d'adaptation. Il faut maintenant l'adapter pour le multiniveaux, en tenant compte des caractéristiques identifiées. Comment vous pouvez l'adapter? Notez les raisons. Si vous voulez/pouvez l'essayer, tant mieux.
    iii. CP : Avoir une vision plus globale, s'asseoir avec des profs de différents niveaux pour jaser des pistes d'adaptation
    iv. Présentation de l'exemple du CAL avec les images et la progression dans les niveaux de difficulté

Annexe I.2

Chantier 4 | Le matériel didactique

Rencontre 2
Mercredi 18 novembre 2020
9h30 à 12h30

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
2	Plan de la rencontre a) Présentation du déroulement de la rencontre (on verra les objectifs du chantier à ce moment-là) b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui

	2. RETOUR SUR LA MISSION
3	La mission qui vous était confiée était: 2) Comment pouvez-vous rendre un matériel multiniveau ? 3) Comment inclure les caractéristiques positives du matériel que vous avez nommées pendant la rencontre? • À faire à partir d'un matériel dont nous avons discuté aujourd'hui (disponible dans Teams) • Documenter votre réflexion, les changements apportés • Si possible, utilisez le matériel que vous avez adapté en classe. Nous aimerions savoir comment ça s'est passé. * Bref, documenter de façon concrète comment vous adaptez le matériel en prenant appui sur un exemple de matériel dont nous avons discuté pendant la rencontre. Défi: ne pas avoir 5 activités différentes, mais une seule activité différenciée Retour sur la mission (une personne à la fois) A) Sur quel matériel avez-vous travaillé? B) Comment avez-vous réfléchi les changements qui pouvaient être apportés afin de prendre en compte différents niveaux? À partir de quels critères/caractéristiques avez-vous décidé de travailler? C) Comment concrètement cela s'est manifesté? (Pouvez-vous nous montrer la version modifiée si vous en avez une?) D) Quels défis avez-vous rencontrés? (dans la forme et le contenu)

E) Avez-vous pu mettre à l'essai/discuter avec vos collègues/etc ce nouveau matériel? Comment cela s'est-il passé?

4 **Mini-synthèse du bloc 2 et ouverture**

A) Critères/paramètres à prendre en compte (éléments visés dans l'adaptation)
-caractéristiques des apprenants (âge, intérêts, etc.)
-niveau
-compétence
-modalité d'enseignement/apprentissage
-format/mise en page

B) On adapte à partir de quoi pour aller vers quoi?

C) Partir des défis rencontrés : qu'est-ce qui vous aurait aidé dans l'adaptation ?

D) Comment le matériel pourrait-il être plus facilement adaptable ? (ne pas leur nuire dans leur adaptation ?)

PAUSE

3. MATÉRIEL POUR L'ENSEIGNEMENT DES INTENTIONS DE COMMUNICATION À L'ORAL

4 Discussion

Mise en contexte: Peu de matériel audio/audio-visuel ou associé spécifiquement à l'enseignement d'intentions de communication à l'oral dans les discussions précédentes (rencontre 1 + Bloc B sur la mission)

- Est-ce que vous utilisez du matériel pour enseigner des intentions de communication à l'oral? Si oui, quoi, sous quelle forme? Si non, pourquoi?
- Pourquoi vous n'avez pas choisi d'adapter du matériel audio/audio-visuel ou du matériel visant l'enseignement des intentions de communication à l'oral?
- Quels sont les défis liés à l'adaptation de ce type de matériel (audio-vidéo ou matériel pour enseigner les intentions de communication à l'oral)?
- Qu'est-ce qui vous aiderait pour travailler les intentions de communication à l'oral avec ce type de matériel (ex. banque de vidéos ou d'audios ?) ou ce n'est pas un besoin?)

5 Présenter les exemples de vidéos[5] en invitant les participant.e.s à garder en tête les questions suivantes :

- Qu'en pensez-vous? (vidéo + activités d'enseignement)
- Est-ce que ces vidéos sont toutes aussi gagnantes avec des PIPSPA ? Qu'est-ce que vous préférez, qui serait gagnant avec vos élèves?

[5] Ces ressources ont été récupérées dans le groupe Facebook *Enseigner la francisation-alpha au Québec*

- Est-ce qu'un format similaire pour les FIPA serait utile? De quoi auriez-vous besoin?

1) Se présenter

https://www.youtube.com/watch?v=WuGcb_aPLdg

> Pas de consigne

https://moodle.recitfga.ca/mod/hvp/view.php?id=181781

> Écoutez les présentations et répondez aux questions

2) Parler en français : Les salutations
https://www.youtube.com/watch?v=pyU7BdBj4zA&t=32s

> Écoutez les expressions et répétez

3) Comprendre une salutation et un remerciement
Activités avec consignes

https://referencesfrancisation.immigration-quebec.gouv.qc.ca/moodle_ref/pluginfile.php/610/mod_resource/content/5/N1_CO_Int-06_App.pdf

Vidéo authentique, Héma Québec

https://referencesfrancisation.immigration-quebec.gouv.qc.ca/moodle_ref/pluginfile.php/217/mod_resource/content/1/N1_CO_Int-06.mp4

Autre vidéo

https://referencesfrancisation.immigration-quebec.gouv.qc.ca/moodle_ref/pluginfile.php/212/mod_resource/content/1/N1_CO_Int-03.mp4

Poser les questions + montrer la première page du document *Matériel_audio.docx* comme support visuel

	4. SYNTHÈSE
7	Synthèse de la rencontre 2
8	Préparation rencontre 3

a) Mission

Fouiller dans des exemples/sites de supports audio/audio-visuel pour l'enseignement de la PO ou de la CO (voir page 2 du document Matériel_audio.docx), OU rechercher un document authentique par vous-mêmes

Le/les mettre à l'essai avec vos élèves:

- Pourquoi vous avez retenu ce/ces support(s)?
- Quelles activités avez-vous réalisées autour de ce/ces support(s)
- Est-ce que ce sont des supports gagnants? Pourquoi?
- De quoi avez-vous besoin?

Annexe I.3

Chantier 4 | Le matériel didactique

Rencontre 3
Mercredi 9 décembre 2020
9h30 à 12h30

1. OUVERTURE

1 Mot de bienvenue

2 Plan de la rencontre

a) Présentation du déroulement de la rencontre
b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui

2. RETOUR SUR LA MISSION

3 La mission qui vous était confiée était:

Fouiller dans des exemples/sites de supports audio/audio-visuel pour l'enseignement de la PO ou de la CO (voir page 2 du document Matériel_audio.docx), OU rechercher un document authentique par vous-mêmes

Le/les mettre à l'essai avec vos élèves:

- Pourquoi vous avez retenu ce/ces support(s)?
- Quelles activités avez-vous réalisées autour de ce/ces support(s)
- Est-ce que ce sont des supports gagnants? Pourquoi?
- De quoi avez-vous besoin?

Retour sur la mission (une personne à la fois)

4 **Mini-synthèse du bloc 2**

3. BESOINS ASSOCIÉS AU MATÉRIEL QUI SERA DÉVELOPPÉ

5 **Besoins**

1. Contenus

- Banques d'images
- Matériel audio/vidéo
- Activités

2. Organisation des contenus
    - Par thèmes
    - Par intention
    - Par niveau (des chiffres [niveaux 1, 2, 3, 4] ou bien une progression [introduction, approfondissement, consolidation])
    - Par compétence
    - Style magasinage en ligne

3. Format
    - Web (matériel reproductible disponible en ligne, …)
    - Papier/crayon (ex. Feuilles d'exercices)
    - Cahier (ex. un cahier comme en mathématiques au primaire? Avec les élèves qui progressent plus ou moins vite selon leur niveau?)
    - Coquilles fournies + contenu à insérer/personnaliser pour les coquilles
    - Une combinaison: Un cahier et une plateforme coquille/contenu pour compléter le cahier?
    - Catalogue élaboré par le MIFI – recension du matériel du MIFI (Attention, Digne d'attention, Québec Atout) - disponible en ligne?

    - **Quel format pour le matériel oral?**

4. Accessibilité des ressources (partage? Plateformes?)

5. Formation/aide (ressources humaines?)

6 Mini synthèse

PAUSE

4. DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME-CADRE ET ARRIMAGE AVEC LE MATÉRIEL

7 **Programme-cadre gouvernemental- proposition d'approche par profils**

(Des travaux sont en cours ailleurs en lien avec une approche permettant possiblement de répondre (en partie) à l'hétérogénéité des élèves dans la classe)

Articulation matériel-programme-besoins

Que pensez-vous d'un type d'approche comme cela?

Programme par niveau VS programme par profil (PPT > Approche_profils.ppt)

8 **Arrimage approche par profil/matériel**

- La place du matériel là-dedans. Est-ce que ça change quelque chose ou pas?

Est-ce qu'un arrimage étroit du matériel avec le programme est nécessaire? Ou pas vraiment? Pourquoi?
Ex. un genre de modèle comme Agir pour interagir collé sur le programme

Imaginons que le MIFI va reproduire la structure du programme et du matériel pour personnes scolarisées. Est-ce que c'est ça que vous voulez pour les personnes peu scolarisées?

Matériel existant

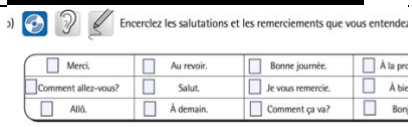
Arrimer le matériel existant au nouveau PCG? Comment? Sur quel matériel miser?

Mot de clôture - remerciements

Suite – Chantiers de l'hiver 2021

Annexe J
Matériel audio

- Qu'en pensez-vous? (vidéo + activités d'enseignement)
- Est-ce que ces vidéos sont toutes aussi gagnantes avec des PIPSPA ? Qu'est-ce que vous préférez, qui serait gagnant avec vos élèves?
- Est-ce qu'un format similaire pour les FIPA serait utile? De quoi auriez-vous besoin?

Ressource	Type de ressource	Consigne	Capture d'écran
		Se présenter	
1. Chaine Youtube d'Emily	Audio-vidéo avec sous-titres	Ø	
2. Moodle FGA, Élie TG et Diane G	Écrit à écouter + questions à choix multiples	Écoutez les présentations et répondez aux questions	
		Parler en français : Les salutations	
3. Chaine YouTube de Geneviève LP	Audio-vidéo avec écrit	Écoutez les expressions et répétez	
		Comprendre une salutation et un remerciement	
4. Agir pour interagir	Audio-vidéo authentique	Ø	
5. Références francisation, Agir pour interagir	Audio-vidéo seulement, reconstitution d'une situation de la vie courante	Ø	
6. Références francisation, Agir pour interagir	Activités et consignes	Écouter, encercler, cocher	

Annexe K
Liste de ressources audio/audio-visuel pour l'enseignement des compétences orales (production et compréhension)

Ressource	Type d'activités
Références francisation - Agir pour interagir, MIFI	Matériel authentique ou reconstitutions : audios et vidéos + questions de CO
Moodle FGA, Élie TG et Diane G Choisir Connexion anonyme dans le menu bleu, à gauche	Écrit à écouter: alphabet, chiffres et nombres, intentions de communication, phrase, lecture, écriture, identification des sons, numératie, syllabes
Chaine YouTube de Élie TG et autres	Écrit avec audio : Lecture syllabique, lecture globale, dialogues, vocabulaire thématique, intentions de communication
Chaine Youtube d'Emily	Vidéos avec sous-titres
Chaine YouTube de Geneviève LP	Écrit avec audio : Intentions de communication, dictées, vocabulaire thématique, lecture syllabique, jeux
Liste d'exercices de Nédal A.	Écrit avec audio : compréhension, questions à choix multiples, classement, associations
Alexandrie Carrefour FGA Choisir Francisation et le sigle du cours (dans le menu déroulant Cours) puis parcourir les Documents dans l'encadré de droite	Situations d'apprentissage : documents écrits et extraits audio (voir l'exemple du cours LAN-1019-2 niveau 1 : Des mots pour se présenter. NA_SA01)
Logiciel éducatif.fr	Écrit à écouter : phonèmes, syllabes, vocabulaire

Explorer les ressources audio/audio-visuelles pour l'enseignement de la PO ou de la CO, OU rechercher un document authentique par vous-mêmes.

Le/les mettre à l'essai avec vos élèves:

- Pourquoi vous avez retenu cette/ces ressources(s)?
- Quelles activités avez-vous réalisées autour de cette/ces ressources(s)?
- Est-ce que ce sont des ressources gagnantes? Pourquoi?
- De quoi avez-vous besoin?

Annexe L.1

Chantier 5 | Les langues d'origine

Rencontre 1
18 mars 2021
9h00 à 11h30

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
2	Présentation/tour de table a) Nom b) Fonction/milieu c) En amont : Apporter bon coup, pratique ou activité gagnante > est-ce que ça correspond aux pratiques de vos collègues?
3	Plan de la rencontre a) Présentation du déroulement de la rencontre b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui

	2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE
4	Ce qu'on a fait et comment on en est arrivées a) Powerpoint
5	Ce qu'on a trouvé dans la littérature a) Pour appuyer ce qu'on a fait dans la phase 1; b) Pour se dégager des opinions ou de nos seules observations
6	Résultats de juin 2020 a) Questionnaire en ligne enseignants b) Entrevues enseignant c) Entrevues élèves d) Entrevues CP et DIR
7	Objectif du chantier

3. PRATIQUES

8 Pratiques d'utilisation de la LO

- Dans quels contextes et pourquoi? (quand? pour quelles raisons?)
- Qu'est-ce que vous faites?
- Qu'est-ce que vous mettez en valeur?

Par types d'interactions

a) Enseignant-élève
   - Dans vos interactions/activités avec les élèves, comment favorisez-vous l'utilisation de langues autres que le français?
   - Est-ce que vous préparez de votre côté des activités qui mettent de l'avant les LO? Est-ce que c'est nécessairement sur les LO qui sont dans la classe ou n'importe quelle autre?
   - Nécessairement des langues que vous maitrisez ou n'importe quelle langue (prise de risque)?
   - Est-ce que vous préparez des activités où vous laissez les élèves réfléchir/utiliser leur(s) LO?
   - Pourquoi? Dans quel but? Avez-vous remarqué des bénéfices chez vos élèves? Lesquels? (sur le plan plutôt affectif/motivation, sur le plan de l'apprentissage, etc.)

b) Élève-élève
   - Moments déterminés par l'enseignant.e ou n'importe quand?
   - Est-ce que c'est toujours dans le but de soutenir en français ou c'est libre?
   - À quel point c'est dirigé/contrôlé par le prof? Balises

c) Élève seul.e ou avec ressources (p. ex., Google translate)

Pistes pour relancer
Spontané VS préparé
Social VS éducatif

PAUSE

9 ***À voir avec le temps qu'il nous reste***

Dans votre centre, est-ce qu'il y a des **ressources disponibles en LO** pour les élèves?

P. ex., tutorat, mentorat, assistant.e.s bilingues, travailleurs sociaux, administratif, documents disponibles en LO, vidéos d'explication du centre/du système scolaire, pamphlets, etc.

4. DÉFIS ET OBSTACLES

10 **Défis et obstacles**

Mise en place, attitudes et croyances des élèves, matériel, temps, règles de l'établissement, ressources matérielles et humaines,

- Est-ce que des fois ça ne marche pas ? Pourquoi ?

5. SYNTHÈSE

11 Synthèse de la rencontre 1

12 Préparation de la rencontre 2

a) Déterminer la date de la rencontre 2
b) Mission :

> Prendre un des bons coups (ce que les participantes ont amené avec elles et ce dont on a parlé, l'ensemble des pratiques dont il a été question) et l'essayer avec les élèves si possible

Annexe L.2

Chantier 5 | Les langues d'origine

Rencontre 2
8 avril 2021
9h00 à 11h30

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
2	Plan de la rencontre a) Présentation du déroulement de la rencontre b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui

	2. RETOUR SUR LA MISSION
3	Prendre un des bons coups (ce que les participantes ont amené avec elles et ce dont on a parlé, l'ensemble des pratiques dont il a été question) et l'essayer avec les élèves ou en discuter avec des collègues. • Qu'est-ce qui s'est bien passé? Moins bien passé? • Comment les élèves ont-ils réagi? Les collègues? • Difficultés de mise en place?

	3. RESSOURCES ET BESOINS
4	**Promouvoir le français comme langue d'intégration** *« L'usage du français par les personnes allophones dans leur vie quotidienne est renforcé par la connaissance et la valorisation des compétences dans leur langue maternelle. Tout en mettant de l'avant le rôle du français comme langue commune en contexte plurilingue, le gouvernement du Québec compte donc valoriser les compétences plurilingues et la diversité linguistique en milieu scolaire. »* (MIDI, Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion du MIDI, 2015, p. 40) Voir aussi p. 42 Le ministère dit vouloir « *valoriser les compétences plurilingues et la diversité linguistique en milieu scolaire* » Est-ce que des ressources sont proposées pour vous soutenir dans la poursuite de cet objectif? 1. Dans votre milieu, est-ce qu'il y a des ressources disponibles en LO pour les **élèves**? Soit dans votre classe, soit dans votre centre.

2. Ressources disponibles en LO pour les **enseignantes**

P. ex., tutorat, mentorat, assistant.e.s bilingues, travailleurs sociaux, administratif, documents disponibles en LO, vidéos d'explication du centre/du système scolaire, pamphlets, etc.

5 Besoins/souhaits

Besoins par rapport aux ressources

- Didactique (de quel type? Activités toutes faites? Suggestions, idées de projets?)
- Humaines
- Administratives

Besoins de formation > Ne saurait pas comment faire

Qu'est-ce qui vous aiderait à mettre en place des pratiques qui valorisent les langues d'origine/le recours aux langues d'origine?

Pratiques encadrées pour encadrer. Comment baliser? Est-ce que le fait de proposer des activités encadrées pourrait permettre de se rapprocher d'un équilibre dans l'utilisation des LO?

PAUSE

4. LIEN AVEC LE PROGRAMME

6 Arrimage LO et programme (en général)

- L'utilisation des langues d'origine, ça se passerait à quel niveau? Est-ce que ce serait juste au niveau des enseignant.e.s? Dans le matériel? Est-ce que ça devrait être dans le programme? Est-ce que ça devrait être au niveau du centre (directives, code de vie, orientations)? Est-ce que ce serait des orientations ministérielles?

- Quelle serait la place, quel serait le rôle, des langues d'origine dans un futur programme et est-ce que c'est dans le programme que ça doit transparaitre ou dans un autre type de document? Directives plus larges, politiques, etc.?
  - Si oui, comment?

Approche-profil (40 min, 10h40-11h20)

- voir *Approche_profilsH2021.ppt*

5. SYNTHÈSE (10 MIN)

7 Synthèse de la rencontre 2

Sondage d'appréciation

Annexe M.1

Chantier 6 | L'intégration sociale et les liens avec la communauté

Rencontre 1
24 mars 2021
13h00-16h00

En amont

On leur demande de réfléchir à une (des?) initiatives déjà mises en place dans leur milieu. Penser à

- Qu'est-ce que vous faites ?
- Qu'est-ce qui fonctionne bien ? Qu'est-ce qui fonctionne moins bien ? Quels sont les défis que vous rencontrez ? Pourquoi ?

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
2	Présentation/tour de table a) Nom b) Fonction/milieu
3	Plan de la rencontre c) Présentation du déroulement de la rencontre a) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui : voir les pratiques mises en place dans vos/les milieux ***** *Au fil de la rencontre, gardez en tête les choses qui vous intéressent particulièrement (en vue d'une possible mise à l'essai?)*
	2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE
4	Ce qu'on a fait et comment on en est arrivées là a) Powerpoint
5	Ce qu'on a trouvé dans la littérature a) Pour appuyer ce qu'on a fait dans la phase 1; b) Pour se dégager des opinions ou de nos seules observations

6 Résultats de juin 2020

a) Questionnaire en ligne enseignants
b) Entrevues enseignant
c) Entrevues élèves
d) Entrevues CP et DIR

7 Objectif du chantier

3. ACTIVITÉS/PROJETS DANS LES MILIEUX

8 Activités/projets socioculturels

- Est-ce que vous organisez des activités culturelles ? (de façon ponctuelle ou des projets à plus long terme)
- Pourquoi ? Pour qui ? À quel moment dans le cheminement (p. ex., telle activité juste au niveau 4)
- Qu'est-ce que vous faites et comment ça se concrétise/se met en place?
- Défis/Problèmes rencontrés
- Est-ce que c'est arrimé aux objectifs ? Comment ça s'arrime au programme?
- Qu'est-ce que vous aimeriez faire?
- Comment ça s'arrime au programme, aux objectifs ? (dans le cas, par exemple, où le vendredi à 14h00 est la plage réservée à l'intégration sociale) Comment ça s'organise ? Préparation, réalisation, retour. Pourquoi/à quoi ça sert ? Objectifs socioculturels ? Objectifs langagiers ? Faire changement ?
- Quelle est la place que ça occupe dans votre planification/dans une session ? Est-ce que ça s'ajoute au reste (en plus du reste), ou c'est une autre façon de faire ?

PAUSE

9 Activités/projets socioprofessionnels

- Est-ce que vous organisez des activités socioprofessionnelles? (de façon ponctuelle ou des projets à plus long terme)
- Pourquoi ? Pour qui ? À quel moment dans le cheminement (p. ex., telle activité juste au niveau 4)
- Qu'est-ce que vous faites et comment ça se concrétise/se met en place?
- Défis/Problèmes rencontrés
- Est-ce que c'est arrimé aux objectifs ? Comment ça s'arrime au programme?
- Qu'est-ce que vous aimeriez faire?
- Sur quelles ressources reposent les initiatives mises en place dans votre milieu ?
    - Comment s'organise/se met en place cette collaboration/ce partenariat ? C'est initié par qui ? Est-ce qu'il y a une structure ? Est-ce que ça part de la direction ? Est-ce que c'est les profs qui vont cogner aux portes ? Pourquoi ?
- Comment ça s'arrime au programme, aux objectifs ? (dans le cas, par exemple, où le vendredi à 14h00 est la plage réservée à l'intégration sociale) Comment ça s'organise ? Préparation,

réalisation, retour. Pourquoi/à quoi ça sert ? Objectifs socioculturels ? Objectifs langagiers ? Faire changement ?

- Quelle est la place que ça occupe dans votre planification/dans une session ? Est-ce que ça s'ajoute au reste (en plus du reste), ou c'est une autre façon de faire ?

Bénéfices pour les élèves. Ça donne quoi de faire ça ? Objectifs visés ?

4. SOUHAITS

10

- Les différentes initiatives qui pourraient être mises en place afin de favoriser les contacts avec la société d'accueil (sorties, projets, visite d'intervenants, etc.).
    - Qu'est-ce que vous aimeriez mettre en place et qu'est-ce qui vous empêche de le faire ? Connaissez-vous des initiatives, dans d'autres milieux, qui vous inspirent ?

Comment les milieux autour de vous s'adaptent/pourraient s'adapter aux besoins de vos classes FIPA/d'alphafrancisation ? Exemple de Carl au musée (simplification des audioguides, par exemple)

- Comment arrivez-vous à « contourner » ou pas les règles auxquelles vous êtes soumises ? (Qu'est-ce qui est à votre portée, malgré les balises ?

5. SYNTHÈSE

11 Synthèse de la rencontre 1

12 Préparation de la rencontre 2

a) Déterminer la date de la rencontre 2
b) Missions

Identifier quelque chose qui aurait du potentiel + réfléchir aux défis qui pourraient être rencontrés

Annexe M.2

Chantier 6 | L'intégration sociale et les liens avec la communauté

Rencontre 2
28 avril 2021
13h00-16h00

	1. OUVERTURE
1	**Mot de bienvenue**
2	**Plan de la rencontre** a) Présentation du déroulement de la rencontre b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui
	2. RETOUR SUR LA MISSION
3	*Au début, on voulait vous faire réfléchir à quelque chose qui pourrait être implanté, mais on voit que, dans les circonstances, l'implantation est difficile, voire impossible. Difficile d'imaginer.* *Identifier quelque chose qui aurait du potentiel + réfléchir aux défis qui pourraient être rencontrés* *Powerpoint* *- Rêves les plus fous, mais aussi assez concert* *- À quoi ça ressemblerait un type d'initiative que vous voudriez voir en place* *- De façon concrète : ça prendrait combien de temps, ça serait mis en place comment, qu'est-ce qui serait traité, ce serait qui les intervenants, est-ce qu'on inviterait des gens, est-ce qu'on sortirait* *- Regarder une idée (parmi celles discutées aujourd'hui ou d'autres que vous pourriez avoir) et réfléchir, de façon concrète, à quoi ça aurait l'air)*
	3. BESOINS ET PCG
4	**Identification des besoins** (plus larges) 1) Quels sont les besoins des a) élèves? b) enseignant.e.s ? c) directions ?
	PAUSE
5	**Souhaits**

2) Qu'est-ce que vous **aimeriez** mettre en place et qu'est-ce qui vous **empêche** de le faire ?
   a) Connaissez-vous des initiatives, dans d'autres milieux, qui vous inspirent ?

3) Qu'est-ce qui vous aiderait à passer par-dessus les limites que vous avez identifiées ?

6 Liens avec le PCG

1) Comment les besoins énoncés au #4 devraient ou pas se matérialiser dans le programme ?

   a) Besoins pour tisser des liens avec la communauté : de quoi les **élèves** ont-ils besoin, en lien avec le PCG ?
   b) De quoi vous vous auriez besoin, en tant qu'**enseignante**, en lien avec le PCG ?
   c) De quoi vous vous auriez besoin, en tant que **direction/responsable de la francisation**, en lien avec le PCG ? Ressources humaines (agents d'intégration, CP ???), budget, règles moins strictes ? Ressources organisationnelles (p. ex., organismes communautaires, bénévoles)
   d) Quelle est le **rôle, la place**, des liens avec la communauté, plus largement, dans un futur programme ?
   e) Ça tombe dans la cour de qui ? Enseignants, animateurs ? C'est la **responsabilité** de qui ? Qui s'en occupe ? Qui gère ? Qui organise ?
   f) Est-ce que ça devrait être des **orientations** du PCG ?
   g) Est-ce qu'il devrait y avoir des **objectifs pédagogiques**, à l'intérieur du programme, qui visent l'intégration (donc pas par ricochet) ? Formulés uniquement en fait d'intégration. Est-ce que des activités peuvent être prévues pour répondre à ces objectifs-là sans comprendre nécessairement d'objectifs langagiers ? Repères culturels
   h) Sur les objectifs d'intégration sociale : comment vous voyez ça, en lien avec le programme ? Comment ça s'insère ou non dans le PCG ? (en termes de profils de participant.e.s, en termes socioculturels pour l'ensemble du monde)
   i) Est-ce qu'un **nombre d'heures** devrait être prévu pour des activités socioculturelles ?
   j) Est-ce que les objectifs/intentions d'intégration devraient être **uniformes** ? Ou chaque centre, chaque prof peut gérer comme il veut ?
   k) Devrait-il y avoir **différents profils**, dans le programme, en fonction des objectifs socioprofessionnels en fonctions des besoins et des objectifs des élèves ?

Cheminements différents par profil (profil + intégration, ex., 10 semaines en classe mais en lien déjà avec le milieu de travail vers lequel l'élève va être dirigé)

4. APPROCHE-PROFIL

7 Approche profil

- voir *Approche_profilsH2021.ppt*

	5. SYNTHÈSE
8	**Synthèse du chantier**
9	**Sondage d'appréciation**

Annexe N.1

Chantier 7 | L'évaluation des compétences

Rencontre 1
15 mars 2021
13h00 à 16h00

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
2	Présentation/tour de table a) Nom b) Fonction/milieu c) Principal défi que vous rencontrez • ENS : dans votre pratique en lien avec l'évaluation • CP : dans votre conseillance auprès des enseignant.e.s en lien avec l'évaluation
3	Plan de la rencontre a) Présentation du déroulement de la rencontre b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui

	2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE
4	Ce qu'on a fait et comment on en est arrivées là a) Powerpoint
5	Ce qu'on a trouvé dans la littérature a) Pour appuyer ce qu'on a fait dans la phase 1; b) Pour se dégager des opinions ou de nos seules observations
6	Résultats de juin 2020 a) Questionnaire en ligne enseignants b) Entrevues enseignant c) Entrevues élèves d) Entrevues CP et DIR

7 Objectif du chantier **Alex**

3. PRATIQUES D'ÉVALUATION

8 En amont : il a été demandé aux participantes d'apporter des outils d'évaluation (tests, grilles, activités, etc.) qu'elles utilisent pendant/à la fin de la session.

Présenter l'outil, expliquer

- Comment ça marche?
- À quoi ça sert?
- Quels sont les objectif(s) visé(s)?
- Quelles sont les raisons pour lesquelles vous l'utilisez (utilisation libre ou imposée)?
- Qu'est-ce que vous en pensez?

9 Organiser les types d'évaluation qui nous sont présentés

- Compétences ciblées
- Types d'évaluation (formative, sommative)

Faire ressortir les pros and cons (ce qui va bien et ce qui ne va pas bien)

PAUSE

4. MODALITÉS D'ÉVALUATION

10 Modalités d'évaluation

- Formative (comment vous voyez l'évaluation formative et son rôle?) Quels outils? Comment choisissez-vous les évaluations?
- Sommative (comment vous voyez l'évaluation sommative et son rôle?) Quels outils?
- Avantages et inconvénients, difficultés rencontrées

5. SYNTHÈSE

11 Synthèse de la rencontre 1

12 Préparation de la rencontre 2

a) Déterminer la date des rencontres 2 et 3
b) Missions

Prendre un outil que quelqu'un d'autre a présenté + mettre à l'essai

Annexe N.2

Chantier 7 | L'évaluation des compétences

Rencontre 2
19 avril 2021
13h00 à 16h00

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
2	Plan de la rencontre a) Présentation du déroulement de la rencontre b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui

	2. RETOUR SUR LA MISSION
3	Qu'est-ce que vous avez fait? Comment ça s'est passé? Qu'est-ce qui a bien été, pas bien été? Vos réflexions, discussions…

	3. MODALITÉS D'ÉVALUATION
4	**Sommatif VS formatif** – ce que les participantes en pensent, comment elles perçoivent l'un et l'autre Comment évaluer? Sur quoi évaluer? • Formative (comment vous voyez l'évaluation formative et son rôle?) Quels outils? Comment choisissez-vous les évaluations? • Sommative (comment vous voyez l'évaluation sommative et son rôle?) Quels outils? Comment choisissez-vous les évaluations? • Avantages et inconvénients, difficultés rencontrées • Comment on gère ça dans une classe hétérogène? Est-ce que le formatif est individualisé mais le sommatif est le même pour tout le monde? **PAUSE**
5	• Passage d'un niveau à l'autre : sur quoi se baser? Est-ce que le sommatif est utilisé ici? À quoi sert l'évaluation? Est-ce que j'ai déjà mon idée et que je fais l'évaluation parce qu'il faut la faire seulement?

6	• Formatif/sommatif continu et préparatoire : comment préparez-vous les élèves pour les tâches d'évaluation en elles-mêmes?

4. OBJETS DE L'ÉVALUATION	
7	Qu'est-ce qu'on veut évaluer? Des intentions de communication large ou la maitrise de précision langagière de certains éléments? Compétences : évaluées intégrées?
8	Courte présentation d'un/des portfolio(s) (sans intention d'en discuter maintenant) Identifier des exemples qui illustrent la composition/l'utilité/l'utilisation de portfolios Partent réfléchir avec ça, accompagnées de questions qu'on leur suggère Opérationnalisation du portfolio : on en parle mais comment ça se traduit ? - Qu'est-ce qui est applicable ? - Place dans l'évaluation : central dans l'évaluation ? En parallèle avec évaluations formatives et sommatives ? - Qu'est-ce qui serait intéressant d'avoir comme évaluation ? - Difficultés anticipées - Ce qui pourrait bien fonctionner - Questions précises sur certains éléments du portfolio - Est-ce que ça pourrait s'arrimer à d'autres évaluations proposées par les participantes (dans le Drive) ?

5. SYNTHÈSE	
9	Synthèse de la rencontre 2
10	Mission (voir point 11)

Mission Voir point 11 + document d'accompagnement PortfolioV2.pptx ou Portfolio.pdf

Annexe N.3

Chantier 7 | L'évaluation des compétences

Rencontre 3
3 mai 2021
13h00 à 16h00

	1. OUVERTURE
1	Mot de bienvenue
3	Plan de la rencontre a) Présentation du déroulement de la rencontre b) Objectif de la rencontre d'aujourd'hui

	2. RETOUR SUR LA MISSION
3	**Réfléchir sur l'utilisation du portfolio** Partent réfléchir avec ça, accompagnées de questions qu'on leur suggère Opérationnalisation du portfolio : on en parle mais comment ça se traduit ? - Qu'est-ce qui est applicable ? - Place/part dans l'évaluation : central dans l'évaluation ? En parallèle avec évaluations formatives et sommatives ? - Qu'est-ce qui serait intéressant d'avoir comme évaluation ? - Difficultés anticipées - Ce qui pourrait bien fonctionner - Questions précises sur certains éléments du portfolio - Papier VS électronique ? Est-ce qu'un portfolio électronique est quelque chose d'envisageable, ou bien on n'essaie même pas ? - Comment vous voudriez vous en servir ? Quels objectifs mettre de l'avant avec le portfolio ? Est-ce que ça pourrait s'arrimer à d'autres évaluations proposées par les participantes (dans le Drive) ?

	3. BESOINS/SOUHAITS
9	**Identification des besoins** (plus larges) 4) Quels sont les besoins des d) élèves? e) enseignant.e.s ?

f) directions ?
g) ministères ?

5) Convergences/divergences ? À quel point les besoins de chaque acteur impliqué se rejoignent ?
6) Uniformisation, standardisation ?
7) On a beaucoup entendu que les élèves/les groupes sont tellement différents d'une session à l'autre que les enseignant.e.s remanient les évaluations de toute façon ? Est-ce que c'est réaliste de penser que des évaluations « standardisées » peuvent être utilisées telles quelles ? Est-ce que vous modifiez systématiquement des évaluations préparées par d'autres personnes/CSS/ministères ? Quelle marge de manœuvre vous aimeriez conserver ? Désir de remodeler, selon vos besoins et ceux de vos élèves ?

10 Souhaits

1) Qu'est-ce que vous **aimeriez** mettre en place et qu'est-ce qui vous **empêche** de le faire ?
2) S'il n'y avait pas de **contraintes externes** (ministères), est-ce que l'évaluation a sa place ? Elle sert **à qui**, **à quoi** ? Est-ce qu'elle sert juste à répondre à des contraintes administratives et logistiques ?

PAUSE

4. PCG

11 Liens avec le PCG

a) Quelle est le **rôle, la place**, de l'évaluation, plus largement, dans un futur programme ?
b) Ça tombe dans la cour de qui ? Enseignants ? C'est la **responsabilité** de qui ? Qui s'en occupe ? Qui choisit ?

12 Approche-profil

Présentation ppt.

Liens évaluation et approche-profil

Impact sur l'évaluation

Impact sur un futur programme

Limites/difficultés anticipées

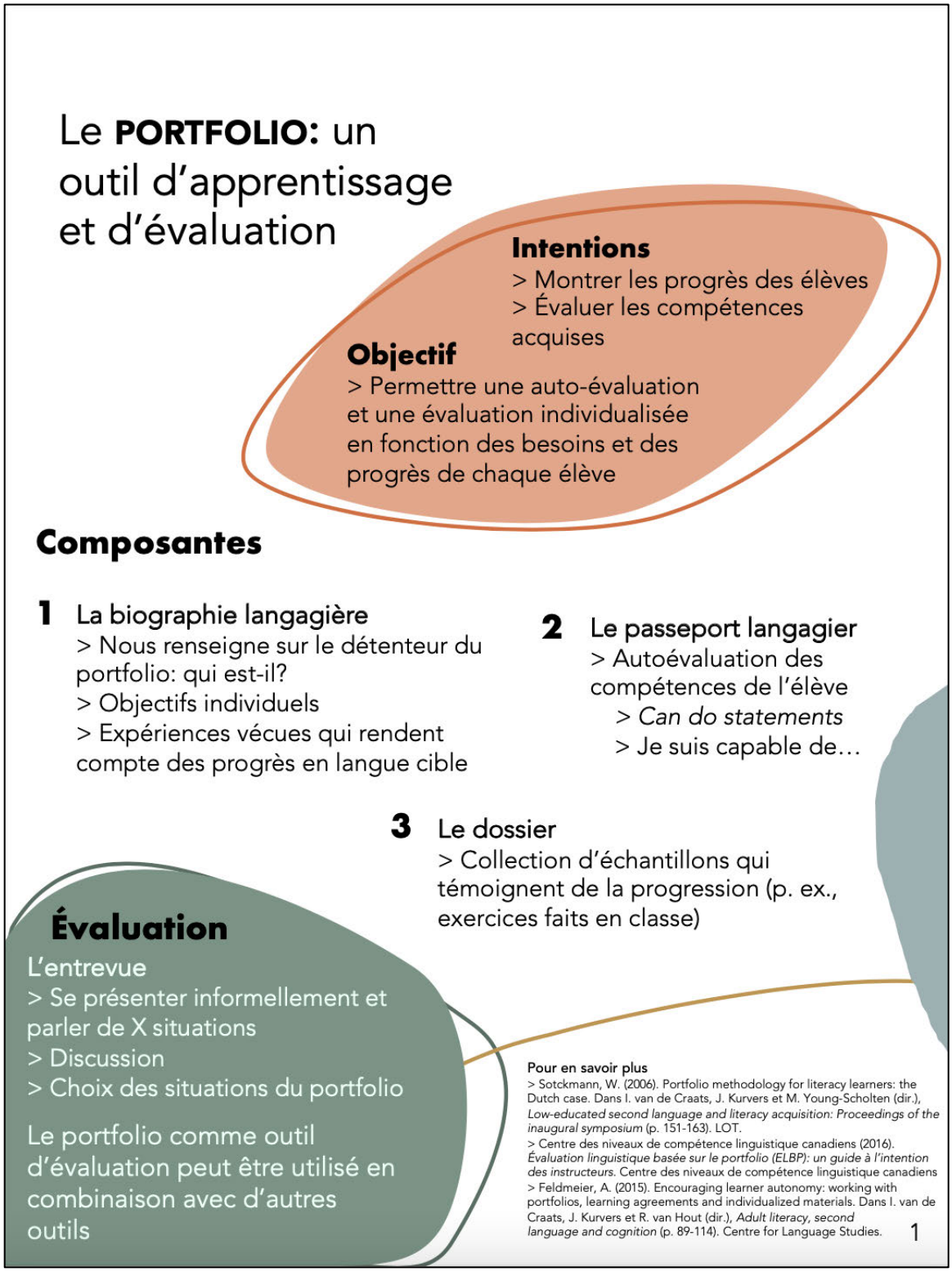
Portfolio ?

5. SYNTHÈSE

12 Synthèse de la rencontre 3
Clôture

13 Sondage d’appréciation

Annexe N.4
Présentation sur le portfolio



L'EXEMPLE DU « RED BOOK »
NUWENHOUD, 2015

Le portfolio *Red Book* prend comme point de départ les **différents rôles** que l'élève est amené à jouer dans sa **vie quotidienne**, en langue cible.

Dans ce cas, les rôles retenus sont « mère » et « patiente ».

Vue d'ensemble des rôles sociaux et des langues nécessaires à certains rôles

Adapté de Nuwenhoud, 2015 (p. 222)

Rôle	Langue(s) nécessaire(s)
Femme au foyer	L1 - Faire les courses
Voisine	L1 et français - Se présenter à un.e voisin.e - Small talk avec les voisin.e.s: « comment ça va?», météo, etc. - Demander de l'aide ou aider des voisin.e.s
Patiente	Français - Prendre rendez-vous - Communiquer avec le docteur - Connaitre le corps humain, les saines habitudes et le système de santé québécois
Mère	L1 et français - Interagir avec les enfants: jouer, chanter, parler - Comprendre les communications écrites de l'école - Connaitre le système d'éducation québécois - Communiquer avec les enseignant.e.s des enfants

2

LE PORTFOLIO « RED BOOK » : TROIS FONCTIONS

1 *Developmental* portfolio
Témoigne de la progression au cours de la session/l'année (vocabulaire, écriture, estime de soi et *empowerment*)

2 *Teaching* portfolio
Est utilisé pour l'enseignement (p. ex. pour la prise de notes écrites ou dessinées)

3 *Exam* portfolio
Sert de recueil pour les thèmes et de support visuel pour les tâches d'évaluation

Les retombées

« Après avoir découvert ce dans quoi elles étaient bonnes, les élèves ont réfléchi à ce dans quoi elle souhaitaient devenir **meilleures**. Les élèves ont établi leur **propres objectifs d'apprentissage**, par exemple écrire leur adresse ou prendre un rendez-vous chez le médecin. Au cours de l'année scolaire, le fait de créer leur propre livre s'est avéré ***empowering*** pour les élèves. Elles étaient très **fières** d'avoir leur livre personnel et elles ont apprécié travailler sur et à partir de ce livre » (p. 224).

3

Annexe O

Résumé du plan d'études du programme finnois *National Core Curriculum for Literacy Training for Adult Migrants 2012*, rapport de mars 2019

Quelques aspects de la relation enseignant-apprenant sont également mentionnés, notamment le fait que les enseignantes, enseignants devraient valoriser les connaissances et les expériences des apprenantes, apprenants et qu'ils devraient être en mesure de percevoir les progrès, même s'ils sont petits et lents, dans l'idée de créer un environnement de confiance.

Deux (2) principes pédagogiques complémentaires sont évoqués dans le programme, soit l'intégration et la différenciation. Par intégration, on entend le fait que les nouveaux apprentissages soient liés aux précédents, et que certaines habiletés langagières puissent être enseignées de manière intégrée, sans nécessairement en faire des modules distincts. Par exemple, l'enseignement de l'arithmétique pourrait être intégré dans l'enseignement de la lecture ou de l'écriture tout comme la lecture et l'écriture peuvent être enseignés en même temps. La différenciation, de son côté, suppose que les habiletés et les intérêts de chaque apprenante, apprenant sont considérées et elle se manifeste dans « les contenus pédagogiques, le matériel et les méthodes pédagogiques, les approches pédagogiques, le nombre de travaux et le temps disponible [pour réaliser les travaux et les évaluations] » (traduction libre, p. 17).

Une section du programme est consacrée au support et à l'orientation des apprenantes, apprenants. Ces deux (2) éléments doivent être « basés sur les besoins individuels des apprenants. [De fait], les objectifs et les contenus varient en conséquence » (traduction libre, p. 18). À cet effet, le programme mentionne que pour chaque personne inscrite, un plan d'étude personnalisé est détaillé à partir des informations fournies par le test de placement et des objectifs personnels. Ce plan d'étude est élaboré en collaboration par les différents acteurs, incluant l'apprenante, l'apprenant lui-même. Il comprend les éléments suivants :

- Des informations sur les expériences de scolarisation et de travail de l'apprenante, apprenant;
- Une description des compétences en finnois/suédois ainsi que des compétences en lecture et en écriture;
- Une description des compétences en arithmétique;
- L'évaluation (*assessment*) des compétences d'étude (*study skills*)
- Les projet et plans de l'apprenante, apprenant quant à l'éducation et au travail
- La différenciation des objectifs et des contenus du programme
- Une description des besoins de l'apprenant quant au support et à l'orientation ainsi que les dispositions prévues.

59

Le plan est souvent réévalué pour s'assurer qu'il correspond toujours à la situation de l'apprenante, apprenant. La révision est faite en coopération par l'enseignante, enseignant et l'apprenante, apprenant. En complément, le service de conseil en orientation sert à supporter les apprenantes, apprenants. Son objectif est de les amener à saisir toute l'importance des compétences en lecture et en écriture comme leviers dans la vie quotidienne, dans la participation à la société, dans les études et dans l'emploi. Il devrait résulter en plans concrets pour le futur avec des objectifs à court terme détaillés.

Sont ensuite présentés les objectifs généraux, puis les contenus d'apprentissage. L'objectif principal du programme est d'apprendre les bases du finnois et du suédois, ainsi que les bases de la lecture et de l'écriture. En découlent des objectifs plus spécifiques, notamment communiquer dans des situations simples de la vie quotidienne, développer des compétences en arithmétique, développer des compétences reliées à la vie quotidienne en Finlande et à la connaissance de la société finnoise, de la culture et du monde du travail, ainsi que développer des compétences langagières. Les contenus sont ensuite organisés selon quatre (4) composantes : le vocabulaire, la compréhension et la production orale, la compréhension et la production écrite, puis l'arithmétique. Pour chaque section, des sous-objectifs sous détaillés (p. ex. : l'apprenante, apprenant sera familier avec les numéros et les chiffres et saura comment les utiliser dans des situations de la vie quotidienne), suivis par les contenus (*core content*) à proprement parler (p. ex. : Concept de temps : horloge, calendrier, horaire).

Finalement, le programme consacre une section à l'évaluation et à la certification. Durant le processus d'apprentissage, des activités d'autoévaluation sont prévues, permettant entre autres aux apprenantes, apprenants de devenir capables de prendre plus de responsabilités dans leur processus d'apprentissage. Au cours de la période d'apprentissage, de la rétroaction orale et écrite de la part de l'enseignant est attendue. Une évaluation globale qui s'intéresse au progrès général et au développement des compétences en lecture, en écriture et en arithmétique est également prévue. Elle prend en compte tous les domaines d'apprentissage des langues, qui sont tous évalués séparément : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite, compétences arithmétiques et vocabulaire. Elle doit reposer sur les critères présentés dans la liste de contrôle disponible en annexe du programme. Les niveaux utilisés pour déterminer la compétence langagière de l'apprenante, apprenant sont ceux du CECR.

Annexe P

Plan d'études du programme finnois *National Core Curriculum for Literacy Training for Adult Migrants 2012* (Finnish National Board of Education, 2012)

5 Support and guidance for students

Support and guidance for learning are based on students' individual needs and objectives and contents vary accordingly. Training providers are responsible for taking each student's different learning abilities and needs into account when creating teaching groups. Teaching groups will be supported to enable them to function as good and interactive learning environments. Students will also be guided to recognise their own resources, learning-related strengths and development needs.

Special attention must be focused on students' study skills and their opportunity to assume responsibility for their own studying, setting objectives for it, and its planning, implementation and assessment. Appreciation of students' adulthood is a key prerequisite for successful support and guidance. Guidance and support should be organised using various operating methods that promote smooth co-operation and bring students' own resources and competencies to the fore.

Students may be supported through means such as flexible group arrangements, differentiation of instruction or provision of remedial teaching. Assessment of support needs and planning and provision of support may be carried out in co-operation with other experts. The forms of support are to be recorded in each student's individual study plan. Students' language skills will be taken into account in support measures: for instance, guidance discussions may be conducted using interpreting services.

5.1 Individual study plan

Every student participating in the training will be provided with an individual study plan, which must be based on information about the student's abilities gained through placement testing and on the student's own objectives. The individual study plan is drawn up as part of placement testing and it specifies the objectives of the student's studies and the scope of training. The individual study plan is prepared in co-operation between the student, the training provider and, where necessary, a representative of the purchaser of training. The study plan must be approved by all parties involved. It is possible to use interpreting services when drawing up the plan.

The student's plans and key details of teaching arrangements for the training period will similarly be indicated in the study plan.

18

An individual study plan should include the following points:

1. Background factors and their significance to studies, including prior education and work experience and any possible information about the student's vocational skills
2. A description of Finnish/Swedish language skills and reading and writing skills
3. A description of arithmetic skills
4. Assessment of study skills
5. The student's educational and employment plans and other plans
6. Differentiation of objectives and contents of training
7. A description of the student's support and guidance needs and provision of support and guidance

The individual study plan is constantly reviewed in order to determine how successfully it is being implemented. The review is carried out in co-operation with the student and the tutor. The plan will be revised as required.

Review discussions should only focus on those issues that have a bearing on study attainments and implementation of training. Providers and purchasers of training or other authorities may only exchange information about any other aspects of a student's life circumstances with the student's consent.

5.2 Guidance counselling

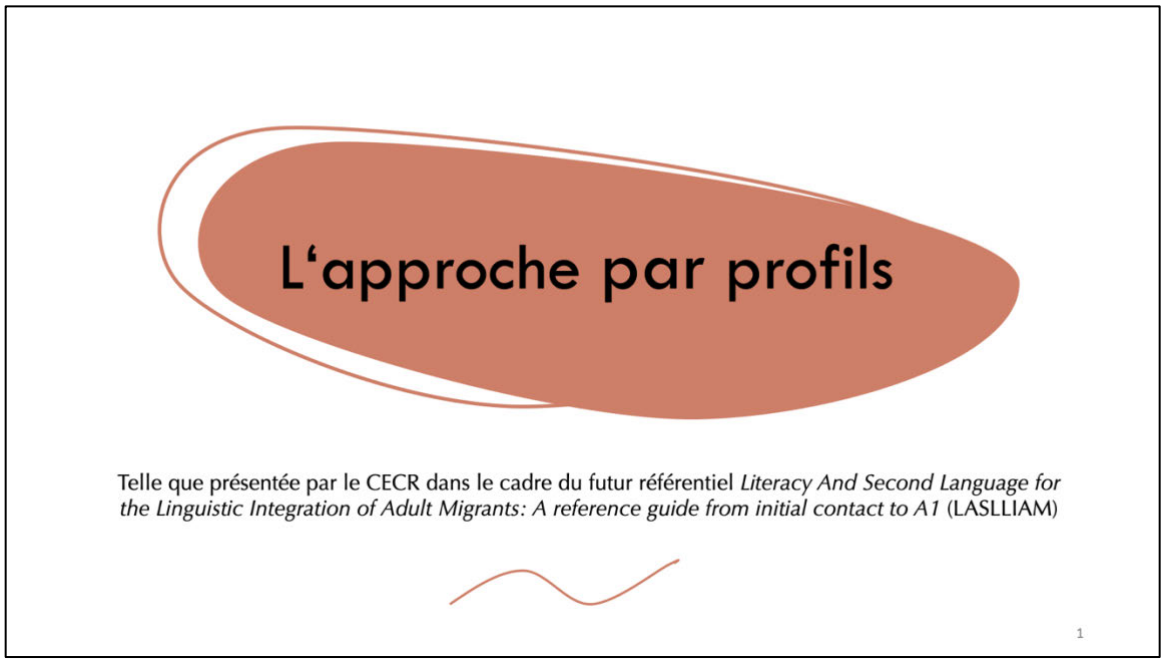
Students must be guided and supported in a comprehensive manner. The aim is to support students so as to ensure that they have equal opportunities to cope with their studies.

Guidance counselling is based on students' individual needs and objectives and its contents vary accordingly. Deficiencies in basic knowledge and skills may constitute a factor for adult students that both hinders life management and diminishes self-esteem. This is why arousing and maintaining study motivation may require guidance counsellors to focus their attention on individual students' circumstances.

The objective of guidance counselling during training is to support students in their personal growth in an environment and society where written communication plays a major role. The aim is to increase students' understanding of the significance of reading and writing skills and language skills in terms of smooth functioning in everyday life, participation in society, studies and employment.

Annexe Q

Présentation de l'approche par profils, version automne 2020



Différents programmes construits sur différentes approches

Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec
Niveau 1

Situations	Compétences langagières			
	Compréhension orale	Production orale	Compréhension écrite	Production écrite
ÉDUCATION ET MONDE DU TRAVAIL				
Inscription	• Comprendre une demande de renseignements personnels et y répondre		• Lire un formulaire d'inscription et y transcrire des renseignements	
Salle de classe	• Comprendre de l'information sur le fonctionnement de la classe • Comprendre une consigne			
Orientation dans l'établissement			• Décoder des panneaux avec ou sans pictogrammes	
VIE PERSONNELLE ET CITOYENNETÉ				
Relations sociales	• Comprendre et donner des renseignements concernant l'identité • Comprendre des salutations et des remerciements	• Se présenter • Saluer et remercier quelqu'un		

LAN-1019 Niveau 1

3

Exemples de profils

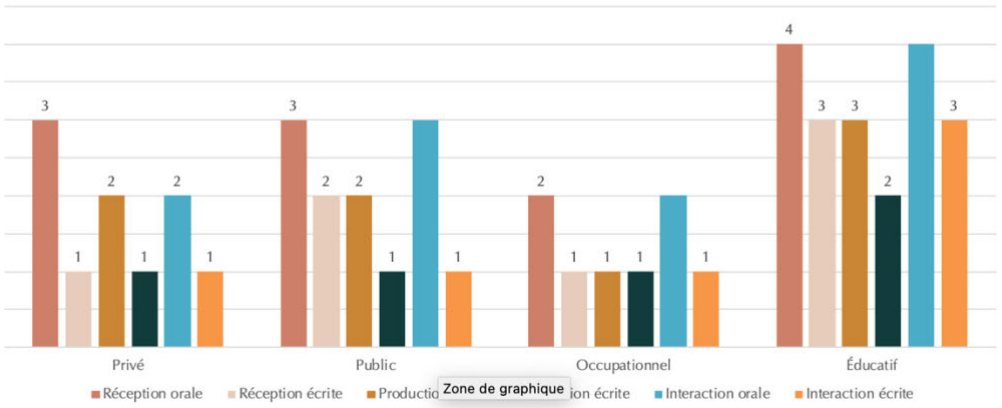
Profil #1 | Descripteurs généraux pour chaque compétence langagière

Compétence langagière	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Réception orale				
Réception écrite				
Interaction orale				
Interaction écrite				
Production orale				
Production écrite				

4

Exemples de profil

Profil #2 | Descripteurs spécifiques par domaines



5

Les descripteurs généraux de progression

L'élève…

peut [quelque chose] (réfère à une activité communicative) en lisant/écrivant/écoutant/produisant à l'oral [quelque chose] (réfère à la longueur et à la complexité linguistique)

Exemple (réception écrite)

- Peut comprendre des textes courts et simples sur des sujets familiers en lisant par groupes de mots, en utilisant des indices visuels et des connaissances générales.
- Peut trouver de l'information numérale (p.ex., numéro de téléphone, prix, poids) en lisant des mots déjà pratiqués.

6

Exemple

tiré du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec

- Choisir une carte de souhaits

NIVEAU 2 – COMPRÉHENSION ÉCRITE

COMMUNIQUER EN SITUATION		
DOMAINES	**SITUATIONS**	**INTENTIONS DE COMMUNICATION**
Consommation et services	Achat d'aliments ou de produits d'entretien	Consulter des circulaires, des étiquettes et des affichettes pour repérer des indications de mesure
	Transactions bancaires	Effectuer des opérations courantes au guichet
	Démarches à la poste	Lire un formulaire
Culture et médias	Météo	Comprendre un bulletin météo
Éducation	Inscription	Repérer des renseignements sur un cours dans une petite annonce
	Communication avec le personnel d'un établissement	Lire un avis de l'école Comprendre les informations sur le fonctionnement de l'établissement
	Orientation dans l'établissement	Comprendre le plan d'un établissement
	En salle de classe	Comprendre une directive
Transport et déplacement	Déplacement dans une ville	Lire un plan ou une carte Consulter un horaire
Vie personnelle	Relations sociales	Comprendre des souhaits ou des remerciements Choisir une carte de souhaits

7

Exemple

tiré du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec

- Choisir une carte de souhaits

Niveau	Descripteurs généraux de progression
3	Peut choisir une carte de souhaits en lisant des phrases courtes et simples construites avec des mots fréquents, en utilisant ses connaissances générales.
2	Peut choisir une carte de souhaits en repérant une formule apprise dans différents caractères (p. ex., Bonne fête!), en utilisant ses connaissances générales.
1	Peut choisir une carte de souhaits en reconnaissant des images.

8

L'approche par profils

Forces

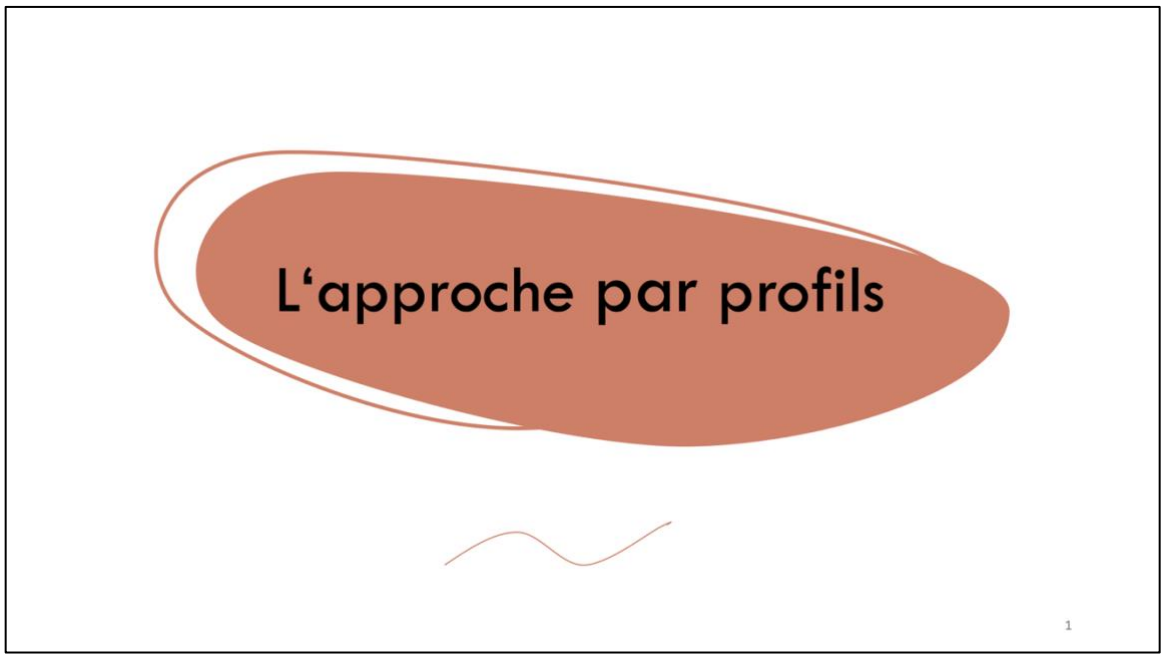
Difficultés anticipées

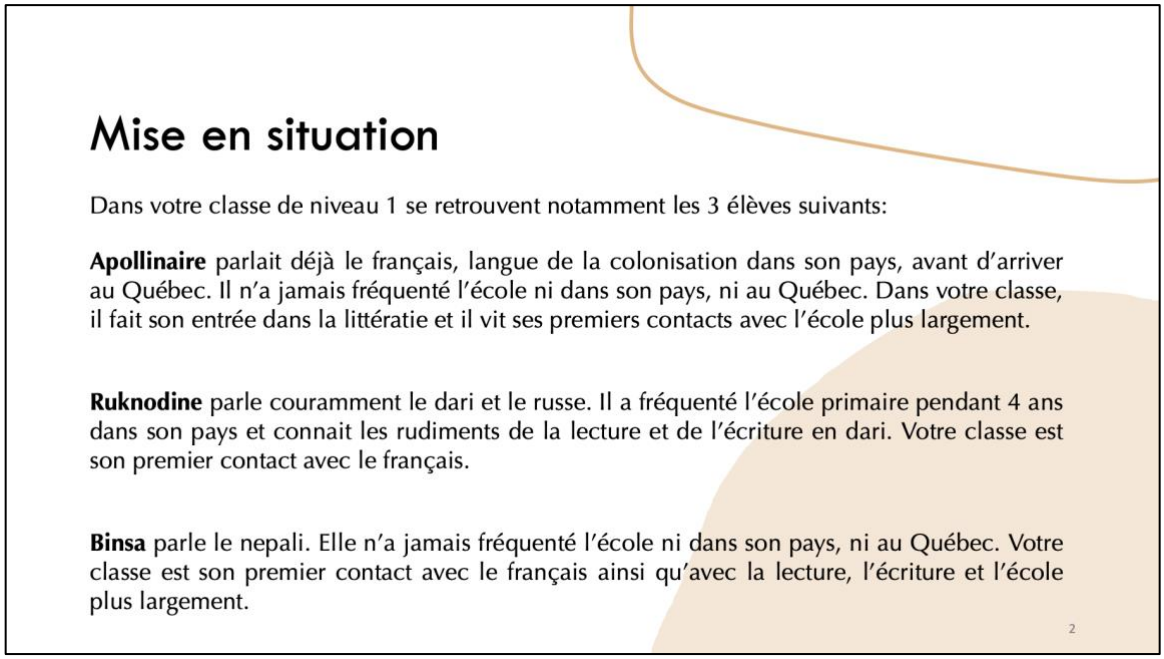
?

9

Annexe R

Présentation de l'approche par profils, version hiver 2021





Mise en situation

	Littératie	Français	École
Apollinaire	✗	✓	✗
Ruknodine	✓	✗	✓
Binsa	✗	✗	✗

1 Est-ce que vous enseignez la même chose de la même façon à tous les élèves?

2 Est-ce que les évaluations (formatives, sommatives) sont les mêmes pour tous les élèves?

3

Tendances observées chez les intervenant.e.s rencontré.e.s

	Littératie	Français	École
Apollinaire	✗	✓	✗
Ruknodine	✓	✗	✓
Binsa	✗	✗	✗

Enseignement différencié, évaluation et passage au niveau suivant

Apollinaire *a surtout besoin de travailler son écrit, alors je lui donne plus de tâches d'écriture qu'aux autres qui doivent développer leur oral. Je sais très bien qu'il ne réussira pas les épreuves en CÉ et en PÉ dans leur forme actuelle, alors je lui demande de recopier à partir de son cahier. Il va rester au niveau 1 même si son français à l'oral est techniquement de niveau 4.*

Ruknodine *peut faire la majorité des activités proposées en classe. Il va surement réussir à accomplir la plupart des tâches de l'évaluation dans les 4 compétences. Peut-être qu'il n'atteindra pas les exigences en PO, mais il passera quand même au niveau 2.*

Il est évident pour moi que ***Binsa*** *n'est pas prête pour le niveau 2. Elle a encore de la difficulté à comprendre des consignes simples en classe. Les évaluations risquent de la décourager alors je vais plutôt la rencontrer en entrevue individuelle pour parler des réussites qu'elle a vécues au cours de la session. Elle va rester au niveau 1.*

4

Enjeux soulevés

1 L'élève poursuit des **objectifs** et est **évalué** selon ce qui est prévu pour le **niveau 1**, indépendamment de ses habiletés dans les différentes compétences langagières.

> Par exemple, **Apollinaire** atteint largement les objectifs en CO-PO, mais pas ceux en CÉ-PÉ. Il peut donc rester bloqué dans le niveau 1 assez longtemps.

2 Pour une compétence langagière donnée, **tous les élèves** ont les **mêmes objectifs**, indépendamment de leurs habiletés dans cette compétence langagière.

Exemple | CO-PO
Reconnaitre et nommer les jours de la semaine et les mois de l'année en ordre (Centre Louis-Jolliet, 2019)

> **Apollinaire** Atteint depuis longtemps
> **Ruknodine** Possibilité d'atteinte
> **Binsa** Hors d'atteinte

Les élèves sont tous différents, mais ils vont travailler les mêmes objectifs, que ceux-ci soient hors d'atteinte ou déjà atteints.

5

Exemples d'objectifs en compréhension orale

tirés du document *Domaines généraux de formation, version provisoire* du Centre Louis-Jolliet (2019)

> Apollinaire
Comprendre des questions et donner de l'information concernant son quotidien

> Ruknodine
Comprendre des questions et donner de l'information concernant son quotidien

> Binsa
Comprendre des questions et donner de l'information concernant son quotidien

Approche *Niveaux*

Les élèves poursuivent les mêmes objectifs et sont théoriquement évalués de la même manière

> Apollinaire
Échanger dans un contexte informel à propos de son quotidien, de ses goûts, de ses intérêts et d'un problème de santé et de ceux d'une autre personne

> Ruknodine
Comprendre des questions et donner de l'information concernant son quotidien et ses goûts

> Binsa
Comprendre des questions et donner de l'information concernant son quotidien

Approche *Profils*

La réalité est variée, les profils sont variés et on tient compte de cette hétérogénéité: les élèves poursuivent des objectifs qui leur sont propres, avec des évaluations qui permettent d'apprécier l'atteinte de leurs objectifs

6

L'approche par profils

- Se **différencie** de l'approche par niveaux: on ne définit pas l'élève par un niveau mais plutôt par un **profil** et des **paliers** de progression;
- Le profil de chaque élève est défini par des **descripteurs** pour chacune des compétences (CO, PO, CÉ, PÉ);
- Les descripteurs peuvent se situer à **différents paliers** pour différentes compétences (par exemple CO palier 3; PO palier 2; CÉ palier 2 et PÉ palier 1)
- Lorsque le nombre d'élèves permet la création de différents groupes, les élèves peuvent être regroupés initialement selon le **palier** auquel ils se situent, pour **une ou plusieurs compétences données**. Par exemple, on choisit l'oral (CO-PO) et on fait des regroupements (groupe-classe) d'élèves ayant des **habiletés semblables** pour ces compétences;
- Les élèves **progressent** ensuite individuellement en suivant les **paliers**, pour chaque compétence.

7

Hétérogénéité des profils

L'approche par profils semble **déjà** mise de l'avant dans plusieurs milieux FIPA/alpha, mais de manière **officieuse**, souvent **sans soutien**.

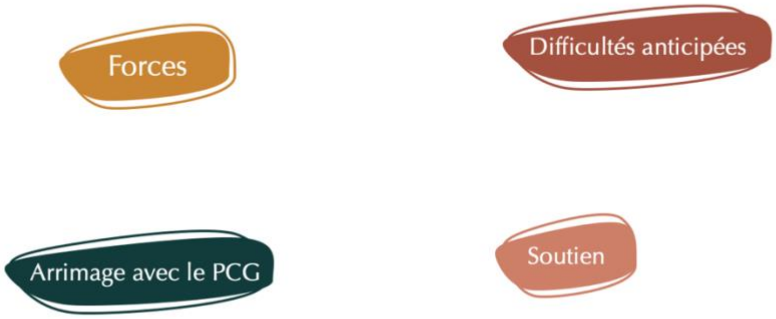
Mesures mises en place dans d'autres contextes

Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale : PALIERS POUR L'ÉVALUATION DU FRANÇAIS - Enseignement primaire (MELS, 2014)

En développement au CECR: paliers et descripteurs sous le niveau A1. Les chercheuses développent leur guide dans l'idée qu'il soit utilisé avec une approche par profils.

8

L'approche par profils



9

Annexe S

Sondage d'appréciation des chantiers de l'automne 2020 et de l'hiver 2021

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

Bonjour à tous et à toutes,

D'abord, un immense merci pour votre participation à l'un des chantiers de l'automne 2020/l'hiver 2021. Nous le répétons encore: votre contribution au projet est essentielle et rien de cela ne serait possible sans votre implication et votre générosité.

Dans l'idée de bien nous préparer pour les chantiers de l'hiver en tenant compte de votre expérience et de vos commentaires, nous vous proposons de compléter ce bref sondage d'une durée d'environ 5 à 10 minutes. Vos réponses sont anonymes et confidentielles

N'hésitez pas à contacter Alexandra (hamel_michaud.alexandra@uqam.ca) si vous avez des questions.

Merci encore!

Section 1 : Catégorie d'intervenant·e

Q000
Vous avez participé à l'un des chantiers de l'automne 2020/l'hiver 2021 en tant que
(question obligatoire)

Enseignant·e	[redacted]
Conseiller, conseillère pédagogique	A 0 [redacted]
Directeur, directrice ou responsable de la francisation	A 0 [redacted]

Section 2 : Appréciation de votre expérience

Les questions portent sur les éléments suivants:

1) Le format des rencontres

2) Les thèmes abordés
3) Les missions que vous avez réalisées entre les rencontres
4) Les communications avec l'équipe de recherche
5) L'adéquation entre vos attentes et le déroulement des rencontres

Un espace pour indiquer vos commentaires est prévu pour chaque question.

Q001
Comment avez-vous apprécié le **format*** des rencontres?
* 3X 3 heures ou 2 X 3 heures selon les chantiers

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup	Nsp/Nsap
Format			[redacted]	[redacted] H 7	

Q001b
Veuillez s'il vous plait indiquer tout commentaire en lien avec le **format** des rencontres.

[redacted]

Q002
Comment avez-vous apprécié les **thèmes** qui ont été traités lors des rencontres auxquelles vous avez participé?

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup	Nsp/Nsap
Thèmes			[redacted]	[redacted] H 7	

Q002b
Veuillez s'il vous plait indiquer tout commentaire en lien avec les thèmes abordés lors des rencontres auxquelles vous avez participé.

[redacted]

Q003
Veuillez s'il vous plait indiquer votre degré d'accord avec les énoncés liés aux **missions qui vous étaient confiées entre les rencontres**.

	Pas du tout d'accord	Plus ou moins d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	Nsp/Nsap

La charge de travail était raisonnable			H	H 6	
Les missions étaient claires et concises				H 8	
Les missions étaient pertinentes pour le chantier				H 8	
Les missions étaient pertinentes pour moi		A		H 5	
Les retours sur les missions étaient intéressants				H 7	

Q003b
Veuillez s'il vous plait indiquer tout commentaire en lien avec les missions réalisées entre les rencontres.

Q004
Comment avez-vous apprécié les éléments suivants en lien avec **les communications et les plateformes utilisées?**

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup	Nsp/Nsap
Les communications avec les membres de l'équipe de recherche étaient efficaces				H 7	
Quand j'ai eu à communiquer avec un ou des membre(s) de l'équipe de recherche, on m'a répondu dans des délais raisonnables				H 8	
La plateforme Zoom, pour les rencontres virtuelles, était facile à utiliser				H 7	
La plateforme Teams (ou Google drive pour l'hiver), pour le partage de documents, était facile à utiliser					
La combinaison des deux plateformes (Zoom et Teams [automne] ou					H 5

Google drive [hiver]) était efficace					

Q004b
Veuillez s'il vous plait indiquer vos commentaires en lien avec les communications et les plateformes utilisées.

Q005
Veuillez s'il vous plait indiquer votre degré d'accord avec les énoncés liés à **l'adéquation entre vos attentes et le déroulement des rencontres.**

	Pas du tout d'accord	Plus ou moins d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	Nsp/Nsap
Les rencontres de chantier se sont insérées harmonieusement dans mon horaire de travail					
J'ai facilement reçu l'autorisation de mon ou ma supérieur·e pour participer aux rencontres				H 6	
J'ai reçu suffisamment d'information pour bien comprendre le projet avant de décider d'y participer				H 7	
En lien avec l'information reçue en amont, la première rencontre correspondait à mes attentes				H 5	
J'ai senti que ma contribution au chantier était importante					
J'ai senti que ma contribution était aussi important·e que celle des autres participant·e·s				H 5	

Je me suis senti·e écouté·e au cours des rencontres			[redacted]	[redacted] H 7	
J'ai senti que l'équipe de recherche était ouverte aux nouvelles idées			[redacted]	[redacted] H 6	

Q005b
Veuillez s'il vous plait indiquer vos commentaires en lien avec l'adéquation entre **le déroulement anticipé et le déroulement réel des rencontres.**

[redacted]

Q006
Quels sont les éléments que vous avez particulièrement appréciés?
Veuillez s'il vous plait détailler votre réponse.

[redacted]

Q007
Quels sont les éléments qui pourraient être améliorés?
Veuillez s'il vous plait détailler votre réponse.

[redacted]

Q008
Commentaires généraux ou suggestions
Merci d'indiquer tout commentaire général susceptible de nous aider à bonifier l'expérience des participant·e·s aux chantiers de l'hiver 2021/bonifier notre formule.

Veuillez également noter que vous pourrez manifester à nouveau votre intérêt pour les chantiers de l'hiver 2021 le moment venu (seulement pour les chantiers de l'automne 2020).

[redacted]

Q009
Recommanderiez-vous à vos collègues de participer à l'un des chantiers de l'hiver 2021?

Oui	[redacted] H 7
Non	A 0
Peut-être	A 0
Je ne sais pas/Ne s'applique pas	[redacted]

Message de fin

Encore merci et au plaisir de collaborer pour la suite des choses!

Bonnes vacances des fêtes et bon repos bien mérité.

FIN DU QUESTIONNAIRE