

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

REGARD SUR L'UTILISATION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE EN CLASSE
D'ALPHAFRANCISATION

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
VINCENT BÉDARD

AVRIL 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma direction de recherche, Valérie Amireault et Véronique Fortier pour leur disponibilité, leurs conseils et leur soutien tout au long de ce projet. Je me sens privilégié d'avoir travaillé avec vous.

Je désire aussi remercier l'équipe de recherche sur l'alphafrancisation avec qui j'ai eu la chance de collaborer pendant la dernière année : Suzie Beaulieu, Alexandra H. Michaud, Chantal Ouellet, Carl Laberge et Myriam Paquet-Gauthier. Votre passion et votre rigueur ont nourri mon projet du début à la fin. Un merci spécial à Catherine Fillion pour m'avoir aidé lors du recrutement des participant·e·s et de l'élaboration de mon canevas d'entrevue ainsi qu'à mes deux lectrices Chantal Ouellet et Andréanne Gagné pour leurs précieux commentaires.

Je suis également reconnaissant envers les enseignant·e·s ayant accepté de participer à cette étude malgré le contexte de la COVID-19. Merci pour votre ouverture et votre générosité.

Finalement, un grand merci à ma famille et à mes ami·e·s qui m'ont appuyé dans l'élaboration de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Contexte migratoire.....	3
1.2 Une population différente des apprenant·e·s scolarisé·e·s.....	6
1.3 Enseigner aux personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées	7
1.4 Matériel didactique en alphafrancisation	8
1.5 Objectif et pertinence de la recherche	9
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE	11
2.1 Survol historique de l’alphafrancisation au Québec.....	11
2.2 Personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées.....	16
2.2.1 Profil sociodémographique	16

2.2.2	Caractéristiques des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées	17
2.3	L'enseignement en alphafrancisation	21
2.3.1	Pratiques enseignantes efficaces	22
2.3.2	Pratiques enseignantes observées	24
2.4	Le matériel didactique	25
2.4.1	Définition du matériel didactique	25
2.4.2	Développement de matériel didactique.....	26
2.4.3	Caractéristiques du matériel didactique.....	30
2.4.4	Perceptions des enseignant·e·s	32
2.5	Cadrage théorique : théorie du système d'activité	34
2.5.1	Le système d'activité	34
2.5.2	Modélisation de l'utilisation du matériel didactique	38
2.6	Questions de recherche.....	41
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....		43
3.1	Type de recherche	43
3.2	Participant·e·s.....	44
3.3	Instrument de collecte de données.....	46
3.3.1	Description du canevas d'entrevue	46
3.3.2	Conception du canevas d'entrevue	48
3.3.3	Validation du canevas d'entrevue.....	52
3.4	Déroulement de la collecte de données	53
3.5	Traitement et analyse des données	55

3.6	Considérations éthiques.....	62
CHAPITRE IV RÉSULTATS		63
4.1	Le matériel didactique utilisé en classe.....	63
4.1.1	Audios.....	64
4.1.2	Documents authentiques.....	65
4.1.3	Fiches photocopiées.....	66
4.1.4	Jeux.....	68
4.1.5	Manuels.....	69
4.1.6	Outils numériques.....	71
4.1.7	Ouvrages de référence.....	72
4.1.8	Vidéos.....	73
4.1.9	Autres matériels didactiques.....	73
4.2	Les caractéristiques du matériel didactique.....	74
4.2.1	Caractéristiques du matériel en lien avec son contenu.....	75
4.2.2	Caractéristiques du matériel en lien avec sa forme.....	76
4.3	L'utilisation du matériel didactique.....	78
4.3.1	Développement des compétences orales.....	78
4.3.2	Développement des compétences écrites.....	80
4.3.3	Développement des compétences en numératie.....	81
4.3.4	Développement des compétences culturelles, sociales et citoyennes.....	82
4.3.5	Aspects positifs de l'utilisation du matériel.....	83
4.3.6	Défis d'utilisation du matériel.....	85
4.3.7	Stratégies d'utilisation du matériel didactique.....	87
4.3.8	Lieux d'utilisation du matériel didactique.....	90
4.4	Le choix du matériel didactique.....	92

4.4.1	Facteurs influençant le choix du matériel	92
4.4.2	Adaptation et création de matériel par les enseignants	99
CHAPITRE V DISCUSSION		105
5.1	Le matériel didactique utilisé en classe d'alphabétisation	105
5.2	Caractéristiques du matériel	107
5.2.1	Caractéristiques du matériel didactique en lien avec son contenu.....	107
5.2.2	Caractéristiques du matériel en lien avec sa forme.....	108
5.3	Particularités de l'utilisation du matériel didactique	110
5.3.1	Développement des compétences	110
5.3.2	Défis en lien avec l'utilisation du matériel didactique	112
5.4	Choix du matériel didactique	117
5.4.1	Facteurs influençant le choix du matériel	117
5.4.2	Adaptation et création de matériel	118
5.5	Théorie du système d'activité.....	120
5.5.1	Mise à jour de notre modélisation.....	120
5.5.2	Relations entre les composantes du système d'activité	123
CONCLUSION.....		126
ANNEXE A COURRIEL DE RECRUTEMENT		132
ANNEXE B PROCOLE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....		134
ANNEXE C FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT...		139
ANNEXE D EXTRAIT DE TRANSCRIPTION		143

ANNEXE E ARBRE THÉMATIQUE DU CODAGE DES ENTREVUES..... 145

BIBLIOGRAPHIE..... 155

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Proportion des personnes immigrantes admises au Québec ayant moins de 6 années de scolarité.....	4
2.1 Proportions des personnes immigrantes admises au Québec n'ayant aucun certificat, diplôme ou grade et avec un certificat, diplôme ou grade universitaire.....	12
2.2 Représentation triangulaire de base du système d'activité.....	34
2.3 Modélisation des Triangles d'Engeström pour la classe de littératie en Lx	35
2.4 Notre modélisation du système d'activité concernant l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation.....	37
3.1 Liens entre les composantes du système et les questions d'entrevue.....	48
3.2 Extrait de l'arbre thématique.....	55
5.1 Mise à jour de notre modélisation du système d'activité concernant l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation.....	113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Informations générales sur les participant·e·s.....	43
3.2 Vue d'ensemble des questions de recherche et des questions d'entrevue...	46
3.3 Informations sur les entrevues : application utilisée et durée	52
3.4 Conventions de transcription.....	53
4.1 Documents audios utilisés en alphafrancisation.....	59
4.2 Documents authentiques utilisés en alphafrancisation.....	60
4.3 Fiches photocopées utilisées en alphafrancisation.....	61
4.4 Jeux utilisés en alphafrancisation	63
4.5 Manuels utilisés en alphafrancisation.....	64
4.6 Outils numériques utilisés en alphafrancisation.....	66
4.7 Ouvrages de référence utilisés en alphafrancisation	67
4.8 Vidéos utilisées en alphafrancisation	68
4.9 Autres matériels didactiques utilisés en alphafrancisation.....	68

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CDEACF	Centre de documentation sur l'éducation des adultes et de la condition féminine
CECM	Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants
COFI	Centres d'orientation et de formation des immigrants
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CP	Conseiller·ère·s pédagogiques
FIPA	Formation de français pour immigrant·e·s peu alphabétisé·e·s
L1	Langue première
Lx	Langue cible
MICC	Ministère de l'immigration et des Communautés culturelles
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Intégration
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration

MRCI Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration

PIPSPA Personne immigrante peu scolarisée ou peu alphabétisée

HCNUR Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés

RÉSUMÉ

Le manque de matériel didactique adéquat pour enseigner une langue cible auprès des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées ainsi que la rareté des recherches menées avec cette population d'apprenant·e·s en contexte québécois ont mené à la réalisation de ce mémoire de maîtrise dont l'objectif est de rendre compte de l'usage du matériel didactique employé dans les cours d'alphafrancisation au Québec. Guidé par un cadre de référence se basant sur la théorie du système d'activité, nous avons mené une étude qualitative grâce à des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de sept enseignant·e·s travaillant en alphafrancisation. Nos résultats démontrent que les personnes interrogées utilisent plusieurs types de matériels didactiques classables en neuf catégories (documents audios, documents authentiques, fiches photocopiées, jeux, manuels, outils numériques, ouvrages de référence, vidéos et autres) afin de travailler les compétences orales, écrites, numériques ainsi que culturelles, sociales et citoyennes de leurs apprenant·e·s. Selon nos participant·e·s, ce matériel peut avoir des caractéristiques positives (p. ex. concret et ludique) et négatives (p. ex. désuet et inadéquat). Nous constatons également que, plutôt que d'être utilisé comme il a été originalement conçu, le matériel disponible est parfois adapté à partir de ressources conçues pour d'autres populations d'apprenant·e·s ou créé de toutes pièces par les enseignant·e·s. Nos résultats révèlent aussi que l'utilisation du matériel peut poser certains défis en lien avec l'hétérogénéité des classes et la difficulté de certain·e·s apprenant·e·s à comprendre le contenu et les consignes du matériel, bien que plusieurs stratégies soient mises en place par les enseignant·e·s afin de pallier ces difficultés. Enfin, plusieurs facteurs guident le choix de matériel didactique à employer en classe comme le soutien des conseiller·ère·s pédagogiques, l'utilisation de documents de référence, la disponibilité du matériel ainsi que le manque de matériel adapté à l'enseignement en alphafrancisation. Ce premier portrait du matériel didactique dans les classes d'alphafrancisation du Québec représente un pas important afin de mieux répondre aux besoins et défis des enseignant·e·s et des apprenant·e·s.

Mots clés : alphafrancisation, matériel didactique, personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées

ABSTRACT

Motivated by the lack of adequate material to teach students with limited or interrupted formal education and the scarcity of research carried out with this population of learners in the Quebec context, this research aims to report on teaching materials used in the French as a second language adult literacy classes in Quebec. Guided by an activity theory framework, we conducted a qualitative study using semi-structured individual interviews with seven teachers working with students with limited or interrupted formal education. Our results show that several types of teaching materials classifiable into nine categories (audio files, authentic materials, photocopied sheets, games, textbooks, digital tools, reference work, videos and other teaching materials) are used to develop oral, written, digital, as well as cultural, social and civic competencies of learners. According to our participants, this material can have both positive and negative characteristics. Our results also reveal that the use of teaching materials raises challenges related to the students' heterogeneity and the difficulty for learners to grasp the content and the instructions of the material, although several strategies are put in place by teachers to overcome these difficulties. Finally, several factors seem to guide teachers in their choice of teaching materials, such as the support of teaching advisers, programs and the availability of material in teaching centres. The lack of suitable materials which can lead to material creation and adaptation by teachers was also identified as an important guiding factor. This first portrait of the teaching material used in French as a second language adult literacy classes in Quebec represents an important step to better understand and meet the needs and challenges of teachers and learners.

Keywords: French as a second language adult literacy classes, teaching materials, students with limited or interrupted formal education.

INTRODUCTION

Le portrait migratoire du Québec est en constant changement et la province accueille chaque année de plus en plus d'immigrant·e·s provenant d'horizons variés (MIDI¹, 2019). Parmi ces personnes, un nombre croissant d'adultes déclare avoir terminé moins de six années de scolarité dans leur langue première (L1) (MIDI, 2019). Afin de faciliter l'intégration linguistique, culturelle et professionnelle de cette population d'immigrant·e·s peu scolarisées ou peu alphabétisées, le Québec propose plusieurs formations en alphanfrancisation, c.-à-d. visant le développement de la littératie ainsi que des compétences langagières en français langue cible (Lx). Cependant, des études récentes soulignent que les défis en lien avec l'apprentissage d'une Lx sont grands pour les personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées (PIPSPA), car en plus de développer leurs compétences dans une Lx, elles doivent aussi s'initier à la lecture et à l'écriture dans une langue qui n'est pas la leur, tout en apprenant le fonctionnement et les rudiments de l'école comme le fait de respecter un horaire ou de suivre une consigne (p. ex. Benseman, 2014). Malgré ce constat à la fois démographique et scientifique, il semble que peu de recherches se soient intéressées à l'enseignement du français Lx aux PIPSPA dans les classes du Québec.

Le présent mémoire se penchera sur la réalité de ces apprenant·e·s et de leurs enseignant·e·s en s'intéressant plus particulièrement au matériel didactique utilisé dans

¹ En 2019, le MIDI a été renommé *ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration* (MIFI).

les cours d'alphafrancisation. En effet, nous estimons qu'en nous penchant sur le matériel utilisé en classe, nous serons en mesure de mieux saisir ce contexte d'enseignement et d'apprentissage peu étudié par la communauté scientifique québécoise.

Dans le premier chapitre, nous faisons état de la problématique à la base de cette recherche en nous attardant d'abord au contexte migratoire du Canada et du Québec en lien avec les PIPSPA. Nous précisons ensuite que peu d'études en acquisition d'une Lx se sont intéressées à cette population d'apprenant·e·s, puis nous exposons l'objectif et la pertinence de notre mémoire. Le deuxième chapitre fait la recension des écrits ayant été menée sur notre sujet en plus de définir les concepts en lien avec cette recherche, c'est-à-dire l'alphafrancisation au Québec, les personnes immigrantes peu scolarisées et peu alphabétisées (PIPSPA), l'enseignement en alphafrancisation et le matériel didactique utilisé dans ce contexte. Nous terminons en présentant la théorie du système d'activité dans laquelle est ancré ce mémoire, puis en développant nos questions de recherche. Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie retenue afin de répondre à nos questions de recherche. Le quatrième chapitre, quant à lui, présente nos résultats en quatre sections : le matériel utilisé, ses caractéristiques, son utilisation par les enseignant·e·s et son choix. Dans le cinquième chapitre, nous discutons des résultats obtenus à nos quatre questions de recherche en les mettant en relation avec les études, les concepts et les théories présentés dans le cadre de référence. Pour conclure, nous résumons nos principaux résultats tout en soulignant les limites de notre recherche et en proposant des pistes de recommandations pour les chercheur·euse·s s'intéressant au matériel didactique dans le contexte de l'alphafrancisation.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présenterons le contexte migratoire actuel afin de mettre en lumière le fait que de plus en plus d'immigrant·e·s arrivant au Québec sont faiblement scolarisé·e·s (1.1). Nous continuerons en démontrant que ces personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées (PIPSPA) d'âge adulte n'ont pas les mêmes caractéristiques que les autres populations scolarisées (1.2). Nous ferons ensuite un survol de l'enseignement aux PIPSPA (1.3), en plus d'aborder plus spécifiquement le matériel didactique utilisé en classe d'alphafrancisation (1.4). Finalement, l'objectif général ainsi que les retombées sociales et scientifiques de notre recherche seront présentés (1.5).

1.1 Contexte migratoire

Selon le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCNUR), de plus en plus de personnes partout dans le monde sont contraintes de quitter leur pays d'origine en raison de conflits ou de persécutions (HCNUR, 2017a). En 2016, ils étaient plus de 65,6 millions d'hommes, de femmes et d'enfants à devoir demander un statut de réfugié dans un pays étranger (ibid). Cela représente le nombre le plus élevé jamais enregistré par le HCNUR et se traduit par une augmentation de plus de 300 000 personnes par rapport à l'année précédente (ibid). Au Canada, en 2016, ils étaient 46 321 à obtenir le statut de réfugié alors que le pays recevait aussi 23 833 nouveaux demandeur·euse·s d'asile, soit une augmentation de 21 % par rapport à 2015 (HCNUR, 2017b). De ce

nombre, le Québec a accueilli 9 274 réfugié·e·s, ce qui représente plus du double du nombre enregistré en 2013 et environ 18 % de l'immigration totale de la province en 2016 (MIDI, 2019).

Parmi ce nombre, il est cependant difficile de dénombrer avec exactitude les réfugié·e·s ayant été peu scolarisé·e·s, car chacun·e s'inscrit à l'intérieur d'un grand éventail de profils; si plusieurs réfugié·e·s ont vu leur parcours scolaire interrompu, d'autres ont eu accès à l'éducation supérieure (Houle, 2019). Toutefois, les statistiques produites par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Immigration (MIDI) indiquent que les personnes immigrantes de 15 ans et plus ayant moins de six années de scolarisation sont en constante augmentation depuis 2013, comme le démontre la figure 1.1. Alors que ces personnes peu scolarisées représentaient environ 3 % de l'immigration totale de la province en 2013 (MIDI, 2019), cette proportion a augmenté à plus de 13 % en 2018 (ibid). Ce nombre grandissant permet de mettre en lumière un des facteurs pouvant expliquer le nombre croissant d'apprenant·e·s dans les classes d'alphafrancisation de la province, à savoir les formations visant l'apprentissage du français et l'acquisition des compétences de base en lecture et en écriture, passant de 1328 élèves inscrits en 2014 à 1673 en 2018 (MIDI, 2018).

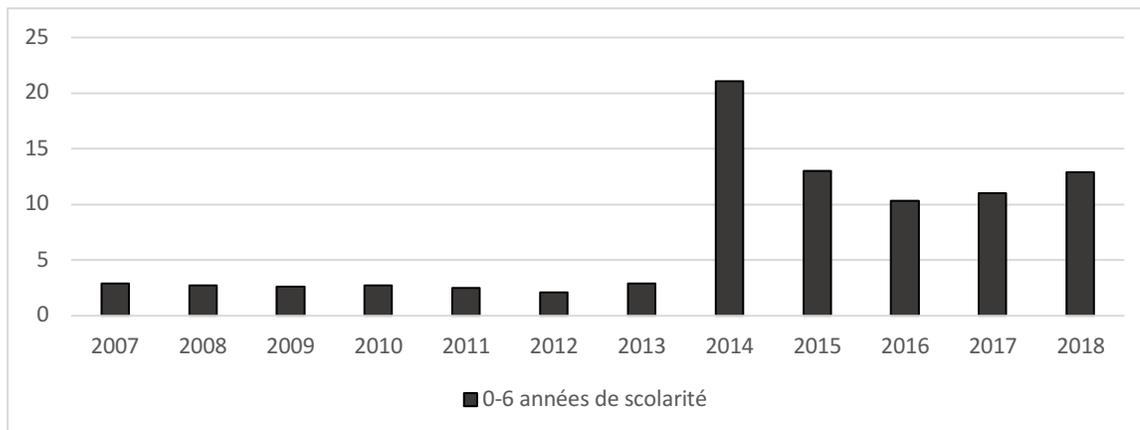


Figure 1.1 Proportion (%) des personnes immigrantes admises au Québec ayant moins de 6 années de scolarité (sources : MICC², 2012; MIDI 2014, MIDI 2019)

Le parcours migratoire de ces PIPSPA, parfois lié à des conflits armés ou à de la violence collective (Papazian-Zohrabian, 2016), peut avoir conduit à divers traumatismes susceptibles d'entraîner des problèmes d'apprentissage comme un manque de disponibilité cognitive et des difficultés de concentration et de mémorisation (ibid). Aussi, l'histoire et le vécu de ces néo-Québécois·e·s sont parfois susceptibles d'avoir provoqué une interruption de leur cheminement scolaire pouvant par le fait même complexifier l'apprentissage de la langue de la majorité (ibid), et conséquemment leur adhésion à la société québécoise, car l'apprentissage du français représente un élément indispensable à l'intégration linguistique, culturelle et professionnelle des immigrant·e·s (Amireault, 2015). Pour résumer, les personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées, dont de nombreuses sont des personnes réfugiées, constituent un groupe d'apprenants aux besoins éducatifs

² En 2012, le MIFI se nommait *Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles* (MICC).

importants et singuliers que les centres d'enseignement qui les accueillent doivent prendre en considération (Benseman, 2014).

1.2 Une population différente des apprenant·e·s scolarisé·e·s

Travailler avec les PIPSPA pose certains défis pour le milieu de la francisation, car leur expérience migratoire combinée à leur peu d'expérience scolaire les différencient des autres populations d'apprenant·e·s (Benseman, 2014). Il existe, par exemple, une inadéquation entre les valeurs et les attentes de certaines PIPSPA ayant des connaissances directement applicables dans leur vie quotidienne (DeCapua et Marshall, 2011) et celles de l'école occidentale qui reposent sur des postulats plus abstraits comme le raisonnement scientifique et la résolution de problèmes (ibid). De plus, les différences d'expériences scolaires peuvent entraîner des différences cognitives dans la mesure où certaines PIPSPA n'ont pas développé des habiletés prises pour acquises par l'école occidentale (Gunn, 2003) comme la coordination motrice afin d'écrire et tracer des lettres (ibid) ou encore le décodage de certains éléments de textes multimodaux avec des symboles ou des images (Altherr Flores, 2017).

Par le fait même, ces différences peuvent entraîner certains malentendus ou préjugés face à cette population d'apprenant·e·s qui est parfois décrite comme étant incapable de logique ou de jugement éclairé (Gunn, 2003; Ollerhead 2012). Gunn (2003) met en garde contre cette vision déficitaire des PIPSPA et rappelle l'importance de les considérer comme étant différentes des personnes scolarisées et non comme étant inférieures à ces dernières. Il est donc primordial d'étudier cette population d'apprenant·e·s afin de mieux les comprendre et de mieux s'adapter à leur réalité et à leurs besoins afin d'éviter les mécompréhensions. C'est pourquoi la prochaine section de notre problématique se penchera sur l'enseignement aux PIPSPA.

1.3 Enseigner aux personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées

Afin d'enseigner aux PIPSPA, les enseignant·e·s ont besoin d'un grand éventail de savoirs précis afin de travailler dans le milieu unique et complexe de l'alphafrancisation. Vinogradov (2013) souligne l'importance de l'expertise adaptative, car les enseignant·e·s doivent être flexibles et innovant·e·s dans leurs pratiques de classe afin de répondre aux besoins et aux attentes variées des PIPSPA, tout en tenant compte de leurs divers parcours de vie et de leurs différentes expériences scolaires. D'ailleurs, plusieurs travaux mettent de l'avant l'hétérogénéité des apprenant·e·s dans les classes visant le développement de la littératie en Lx comme caractéristique saillante à considérer en enseignant avec cette population d'apprenant·e·s (p. ex. Asfaha, 2015; Bigelow et Vinogradov, 2011; Williams et Murray, 2010).

Toutefois, à ce jour, peu de recherches se sont intéressées à l'enseignement aux PIPSPA (Benseman, 2014) et encore moins en contexte francophone. Quelques études concernent les pratiques de classes destinées aux allophones peu ou pas scolarisé·e·s (p. ex. Benseman 2014; Condelli, 2004). Des auteur·e·s se sont aussi penché·e·s sur les pratiques enseignantes qui semblent prometteuses comme l'utilisation de la L1 des apprenant·e·s (Condelli, 2004), l'importance de faire des liens avec la vraie vie (Vinogradov, 2008) ou le fait de mettre de l'avant le développement des compétences orales avant l'écrit (Vinogradov et Bigelow, 2010).

Certaines études se sont aussi intéressées aux représentations et aux croyances des enseignant·e·s concernant leurs élèves (Ollerhead, 2012), leur programme d'enseignement (Ollerhead, 2010) et leur formation (Perry, 2013; Perry et Hart, 2012). Parmi ces études s'intéressant aux enseignant·e·s, plusieurs mentionnent le manque de matériel didactique adéquat et disponible afin d'enseigner aux PIPSPA et de répondre

aux besoins pédagogiques et culturels de cette population d'apprenant·e·s (Perry, 2013; Perry et Hart, 2012). C'est pourquoi la prochaine section étudiera plus en détail la question du matériel didactique en classe d'alphafrancisation.

1.4 Matériel didactique en alphafrancisation

Parmi les recherches mentionnées dans la section précédente, peu se sont penchées sur le matériel didactique utilisé avec les PIPSPA. En fait, lorsqu'on s'intéresse à la formation et aux besoins des enseignant·e·s, les ressources pédagogiques mises à leur disposition apparaissent souvent comme étant anémiques et peu adaptées aux besoins d'apprentissage de cette population (p. ex. Farrelly, 2014; Perry 2013; Perry et Hart, 2012). Cependant, aucune étude ne semble aller au-delà de ce constat. De plus, il n'existe à notre connaissance aucune recherche ayant été menée spécifiquement sur le matériel didactique utilisé avec les PIPSPA en contexte québécois. De ce fait, nous croyons important d'examiner le matériel didactique dans les classes d'alphafrancisation du Québec. D'ailleurs, il est actuellement difficile de savoir quel matériel est utilisé par les enseignant·e·s dans les classes d'alphafrancisation, car le MIFI « n'exerce aucun contrôle afin de s'assurer que son matériel pédagogique [...] et le matériel technologiques sont utilisés » (Vérificateur général du Québec, 2017, p. 25) et, à notre connaissance, il n'existe aucune information sur celles utilisées dans les cours du MEQ.

De manière plus générale, étudier le matériel didactique nous paraît pertinent puisqu'il représente une panoplie d'outils permettant aux enseignant·e·s de faire le pont entre la théorie et la pratique. D'ailleurs, Saraceni (2013) souligne qu'il semble exister un écart entre les résultats théoriques présentés dans la littérature scientifique en lien avec l'acquisition d'une Lx et le contenu des matériels didactiques, comme si ces derniers ne reflétaient pas toujours les avancées faites dans le domaine de la didactique des

langues secondes et étrangères. Il est donc pertinent de s'intéresser au matériel pédagogique puisqu'il permet de traduire la didactique en pratiques d'enseignement et d'apprentissage, liant ainsi la recherche et son application concrète en salle de classe (Cordier-Gauthier, 1999). Selon Chartier et Renard (2000), son contenu et son utilisation représentent aussi une vitrine du travail des apprenant·e·s et des enseignant·e·s nous permettant de mieux comprendre ce qui se passe dans les salles de classe.

1.5 Objectif et pertinence de la recherche

Comme nous l'avons mentionné, l'étude du matériel didactique dans les classes d'alphafrancisation du Québec nous apparaît tout à fait pertinente, car peu de recherches existent sur le sujet. De plus, étant donné la place centrale qu'occupe le matériel didactique dans les classes (Cordier-Gauthier, 1999), le manque de matériel adéquat afin d'enseigner aux PIPSPA peut représenter un frein à l'apprentissage et à l'intégration de cette population d'apprenant·e·s. C'est pourquoi nous aurons comme objectif de rendre compte de l'usage du matériel didactique employé dans les cours d'alphafrancisation au Québec.

Ancré dans le défi que représente l'enseignement du français langue seconde aux PIPSPA, la pertinence de ce travail sera avant tout de nature sociale : nous espérons être en mesure d'appuyer les enseignant·e·s œuvrant dans le milieu de l'alphafrancisation et, conséquemment, d'améliorer l'expérience scolaire de ces apprenant·e·s ce qui, nous l'espérons, pourra faciliter leur intégration et leur participation à la société québécoise. Ce mémoire de maîtrise prétend aussi combler une lacune dans la littérature scientifique, car il existe peu de recherches sur le matériel pédagogique utilisé avec ce type d'apprenant·e·s, encore moins en contexte québécois.

Ce travail nous permettra donc d'avoir de meilleures connaissances quant à l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphabétisation.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous présenterons les concepts à l'étude et l'état de la littérature scientifique en lien avec notre sujet. Dans un premier temps, nous ferons un survol historique de l'alphafrancisation au Québec (2.1), puis nous décrirons les caractéristiques des personnes immigrantes peu alphabétisées ou peu scolarisées (PIPSPA) (2.2). Nous poursuivrons avec l'enseignement auprès de cette population d'apprenant·e·s (2.3) et nous aborderons le thème du matériel didactique (2.4). Nous continuerons avec le cadrage théorique de notre étude en abordant la théorie du système d'activité (2.5) qui nous mènera à l'élaboration de nos questions de recherche (2.6).

2.1 Survol historique de l'alphafrancisation au Québec

Selon le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et de la condition féminine (CDEACF, 2018), l'alphafrancisation est un service qui permet aux personnes allophones peu alphabétisées ou solarisées dans leur langue maternelle d'apprendre le français et d'acquérir des compétences de base en lecture et en écriture. De façon générale, les formations en français Lx disponibles pour les immigrant·e·s adultes scolarisé·e·s de la province ont été offertes par deux institutions gouvernementales travaillant en parallèle depuis leur mise en œuvre : le MIFI et le ministère de l'Éducation (MEQ). Parmi l'offre d'enseignement proposée par ces deux

ministères, des formations en alphafrancisation visent spécialement les gens peu scolarisés ou peu alphabétisés.

Bien que l'un des premiers cours de français pour immigrant·e·s adultes allophones soit né en 1969 grâce au financement du gouvernement fédéral ayant permis la création des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) orchestrés par le ministère de l'Immigration québécois, le premier programme d'alphabétisation destiné aux immigrants adultes allophones au Québec a vu le jour en 1979 (Couture, 2019). Ce dernier visait à répondre à une nouvelle problématique : le décalage de plus en plus grand entre les COFI et une nouvelle clientèle de moins en moins scolarisée provenant d'une culture non occidentale (ibid). Selon Cantin et Vermette (1991), ce cours avait comme objectif de mettre en place une nouvelle méthode d'enseignement et du nouveau matériel didactique afin de faciliter l'acquisition du système graphique et phonétique de la langue française dans des situations contextualisées, tout en prenant en compte des caractéristiques de cette nouvelle population d'apprenant·e·s (années de scolarité, connaissance de la graphie romaine, pays d'origine, etc.).

Signalons également que, dans les années 80, le MEQ, avec la collaboration du gouvernement canadien, proposait des formations destinées aux personnes immigrantes en plus de celles offertes dans les COFI. Parmi celles-ci, des cours d'alphabétisation s'adressant à une population peu ou pas scolarisée avaient été créés, sans toutefois différencier l'enseignement fait aux apprenant·e·s québécois·e·s francophones de celui fait aux immigrant·e·s allophones (Couture, 2019). Peu adaptée aux PIPSPA, cette formation ne prenait pas en compte le passé scolaire et culturel des apprenant·e·s, en plus de requérir une maîtrise minimale du français, car une place importante était accordée à l'écrit (Couture, 2019; Dion et Flores, 1992; Dugas et Flores, 1992).

Par la suite, l'accord Canada-Québec de 1991 marque le retrait du gouvernement fédéral des services d'accueil aux immigrant·e·s et le Québec devient alors le seul responsable de la sélection et de l'intégration linguistique, culturelle et économique des personnes immigrantes sur son territoire (Béchar, 2011). Au cours de la décennie, les cours de français offerts aux personnes immigrantes adultes se multiplient, autant au ministère de l'Immigration qu'au ministère de l'Éducation afin d'assumer conjointement cette nouvelle responsabilité provinciale en lien avec l'intégration des personnes immigrantes (Couture, 2019). En ce qui concerne l'offre d'alphabétisation, des programmes développés par certaines commissions scolaires relevant du MEQ sont conçus exclusivement pour les PIPSPA. Par exemple, la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal (CECM³) propose en 1991 la formation *Alpha-langue seconde* qui vise « la francisation [...], l'intégration et l'alphabétisation des adultes allophones peu ou pas scolarisés et débutants en français » (Dion et Flores, 1992, p. 6).

Vient ensuite le Rapport Paradis de 1998, produit par un groupe de travail visant à évaluer l'ensemble des formations en français Lx alors jugées comme étant trop coûteuses et peu efficaces (Couture, 2019). Le rapport propose une révision de l'offre de francisation afin d'offrir des services plus adaptés à la population immigrante de plus en plus scolarisée entraînant par le fait même une plus grande diversité de parcours d'insertion socioprofessionnelle pour ces nouveaux·elles arrivant·e·s. Comme le démontre la Figure 2.1, la proportion des personnes immigrantes sans certificat ou diplôme admises au Québec est passée de 33 % avant 1976 à 14 % pour la période comprise entre 2001 et 2006.

³ Le CECM se nomme maintenant Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM)

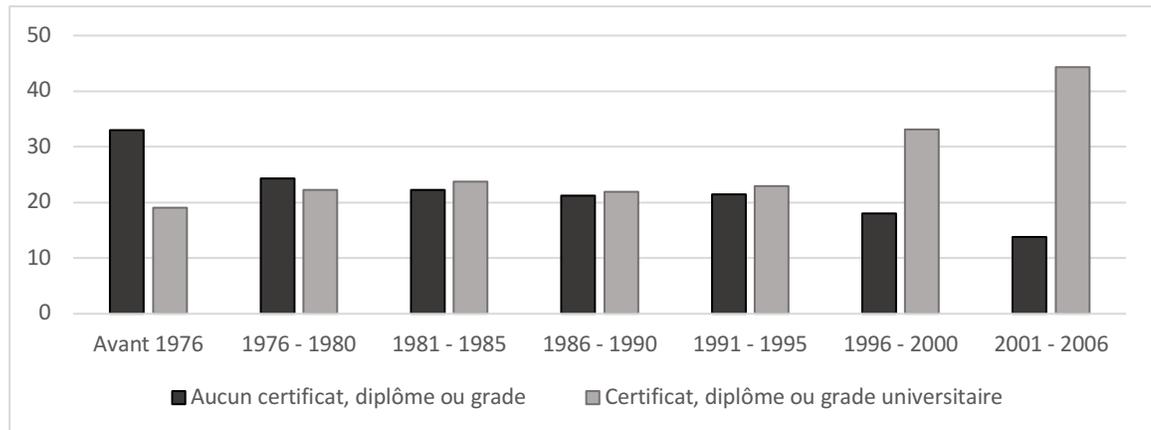


Figure 2.1 Proportions des personnes immigrantes admises au Québec n'ayant aucun certificat, diplôme ou grade et avec un certificat, diplôme ou grade universitaire. (Source : Institut de la statistique du Québec, 2010)

Deux programmes sont alors suggérés afin de mieux refléter cette nouvelle réalité : un premier de nature modulaire visant l'intégration linguistique, culturelle et économique des immigrant·e·s de plus en plus scolarisé·e·s, et un deuxième pour les PIPSPA où les « rythmes d'apprentissage [devaient être] définis à partir de l'éloignement de la langue d'origine par rapport au français, la scolarité et l'âge du sujet » (Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec, 2007, p. 10).

Ces recommandations de programmes faites par le Rapport Paradis mèneront éventuellement à la création d'un référentiel commun pour les cours destinés aux personnes immigrantes adultes scolarisées du MIFI et du MEQ (Couture, 2019). Ce dernier, composé de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (MICC, 2011a) et du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (MICC, 2011b), a été diffusé en 2011 afin d'assurer une meilleure cohérence dans l'offre de francisation de la province.

En ce qui a trait à l'alphafrancisation, une telle uniformisation n'a jamais eu lieu, malgré la récente augmentation des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu

alphabétisées (PIPSPA) arrivant au Québec (voir Chapitre 1, Figure 1.1). En effet, le programme-cadre d'alphabétisation destiné à la population immigrante suggéré dans le Rapport Paradis n'a jamais été implanté de façon officielle. Actuellement, le MIFI et le MEQ offrent de façon indépendante et parallèle plusieurs formations d'alphafrancisation se traduisant en un grand éventail de programmes.

Le MIFI, de son côté, offre des formations de français pour immigrant·e·s peu alphabétisé·e·s (FIPA). Le *Programme d'intégration sociolinguistique pour les personnes immigrantes peu alphabétisées ou scolarisées* élaboré en 1998 est à notre connaissance le plus récent programme gouvernemental d'enseignement-apprentissage du français destiné aux PIPSPA. Ce dernier vise l'apprentissage du français comme Lx dans des situations prévisibles de la vie quotidienne où une importance particulière est accordée à l'oral. Quant à l'écrit, le programme a comme objectifs la reconnaissance ou la lecture de pictogrammes ou de mots et la rédaction de notes simples de la vie courante. Outre le développement des connaissances liées à la langue, le programme vise aussi à faire « connaître les droits et responsabilités du citoyen, à travers des faits et des comportements sociaux, culturels ou économiques de la société québécoise » (MRCI⁴, 1998, p. 12).

Le MEQ, quant à lui, offre aujourd'hui des formations de francisation-alpha via des centres d'éducation pour les adultes des commissions scolaires⁵ (Amireault, 2015). Malgré l'absence d'un programme de ce ministère, quelques centres et certaines commissions scolaires ont développé leur propre programme de façon indépendante.

⁴ En 1998, le MIFI se nommait ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (MRCI).

⁵ Depuis juin 2020, les commissions scolaires francophones sont appelées Centres de services scolaires.

En guise d'exemple, la Commission scolaire de Montréal (CSDM) a créé un *Programme-guide francisation-alpha* visant à « amener les élèves à maîtriser suffisamment le français de manière à pouvoir interagir dans une variété de situations prévisibles du quotidien » (CSDM, 2015, p. 3). Les compétences orales et écrites sont liées l'une à l'autre puisque « tout ce qui est exploité dans le volet écrit (syllabes, mots et phrases) doit préalablement avoir été vu à l'oral, en compréhension et en production » (CSDM, 2015, p. 6).

Il existe donc aujourd'hui au Québec différentes offres de formation pour les PIPSPA désirant apprendre le français et acquérir les compétences de base en lecture et en écriture, malgré l'absence d'un référentiel commun aux deux ministères responsables. Ce manque d'uniformité n'est sans doute pas étranger à la grande diversité de profils d'apprenant·e·s dans les classes d'alphafrancisation.

2.2 Personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées

Tracer le portrait des PIPSPA étudiant dans les cours visant le développement de la littératie en Lx s'avère une tâche ardue, car elles ne représentent pas un bloc d'apprenant·e·s homogène (Bigelow et Vinogradov, 2011). Afin de rendre compte de la situation observée au Québec, nous décrirons d'abord le profil sociodémographique des PIPSPA inscrites dans les cours d'alphafrancisation de la province (2.2.1). Par la suite, nous aborderons les caractéristiques propres aux PIPSPA afin de les différencier des autres populations d'apprenant·e·s (2.2.2).

2.2.1 Profil sociodémographique

Afin de dresser le profil sociodémographique des PIPSPA inscrites à un cours d'alphafrancisation, nous nous sommes tournés vers les statistiques du MIFI, car, à notre connaissance, de telles données ne sont pas disponibles pour les apprenant·e·s

suivant une formation relevant du MEQ. Selon ces statistiques, 80 % des personnes immigrantes inscrites aux formations d'alphafrancisation offertes par le MIFI sont issues de la catégorie des réfugié·e·s et proviennent de pays en situation de conflit comme la Syrie, l'Afghanistan et la Colombie (MIDI, 2018). Sachant que le nombre de personnes réfugiées accueillies par le Québec a plus que doublé pendant les dernières années, passant de 2204 en 2013 (environ 8 % de l'immigration totale) à 9433 en 2016 (environ 18 % de l'immigration totale) (MIDI, 2019), il n'est pas étonnant que le nombre de personnes inscrites au cours d'alphafrancisation du MIFI soit lui aussi en augmentation, passant de 1328 en 2013 à 1841 pour 2016 (MIDI, 2018).

De plus, on retrouve dans les cours d'alphafrancisation plus de femmes que d'hommes dans une proportion 60%-40% et la majorité de ces PIPSPA sont en âge de travailler (MIDI, 2018). Elles parlent principalement l'arabe, le dari⁶ et l'espagnol (ibid). Plus de 60 % des apprenant·e·s affirment ne pas connaître le français et l'anglais (ibid). En résumé, les profils sociodémographiques des PIPSPA inscrites dans une formation du MIFI sont variés.

2.2.2 Caractéristiques des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées

Maintenant qu'un bref portrait sociodémographique des apprenant·e·s participant aux formations d'alphafrancisation du MIFI est dressé, nous nous attarderons à décrire les caractéristiques des PIPSPA pouvant les différencier des autres apprenant·e·s peu scolarisé·e·s en langue L1 et des apprenant·e·s en Lx (Tranza et Sunderland, 2009)

⁶ Sous le dari, nous avons regroupé les locuteur·trice·s du farsi, du persan et du dari.

pouvant provenir d'une culture scolaire occidentale. En effet, nous verrons dans les paragraphes suivants que la culture scolaire occidentale dans laquelle est ancrée l'école québécoise n'est pas toujours compatible avec l'enseignement-apprentissage auprès de certaines PIPSPA. Définir les caractéristiques propres aux PIPSPA à l'intérieur du contexte scolaire occidental en les comparant à des apprenant·e·s scolarisé·e·s peut être problématique, car cette approche nous informe peu sur les compétences et les stratégies d'apprentissage qu'elles possèdent. Cela peut entraîner une vision ethnocentrique où les PIPSPA sont considérées à partir de ce qu'elles ne sont pas : on pourrait les décrire comme étant incapables de logique ou de jugement éclairés et inférieures aux apprenant·e·s scolarisé·e·s (Gunn 2003; Ollerhead, 2012). Afin d'éviter cette vision déficitaire et pour mieux cerner les connaissances et les stratégies d'apprentissage que possèdent les apprenant·e·s participant aux cours d'alphabétisation, cette section mettra de l'avant l'inadéquation existante entre la culture scolaire occidentale et les différentes cultures auxquelles peuvent appartenir certaines PIPSPA.

Dans un premier temps, la culture scolaire occidentale repose sur des postulats comme la pensée abstraite, la performance et la résolution de problèmes (DeCapua et Marshall, 2011). Toutefois, certaines PIPSPA ayant peu ou pas d'expérience dans un système scolaire comme le nôtre peuvent éprouver des difficultés à comprendre ce qui est attendu d'elles en classe. Leurs connaissances sont plutôt ancrées dans leur réalité quotidienne et peuvent être mises en application dans leur vie de tous les jours. Par exemple, les PIPSPA pourraient être au fait des propriétés d'une plante (connaissances directement applicables dans la vraie vie), sans connaître sa classification botanique (connaissance abstraite sans application pratique) (DeCapua et Marshall, 2011). Cette difficulté à comprendre et à interpréter des informations ne se rapprochant pas de leurs expériences personnelles (Huettig et Mishra, 2014; Bigelow et Vinogradov, 2011; Keller, 2017) est donc susceptible d'entraîner des malentendus concernant des notions qui sont pourtant prises pour acquises par l'école occidentale (Huettig et Mishra, 2014). Nous pouvons

penser, en outre, à l'incompréhension possible de ces apprenant·e·s face au concept d'examen où les réponses aux questions sont déjà connues par la personne qui les pose (Duranti et Ochs, 1986). Cela peut être problématique puisque certaines PIPSPA peuvent avoir des difficultés à répondre à des exigences organisationnelles et académiques qui sont loin de leur réalité, car elles n'ont pas nécessairement développé des habiletés prises pour acquises et considérées comme importantes à la réussite scolaire telle que perçue dans la culture occidentale (Duranti et Ochs, 1986; Huettig et Mishra, 2014).

Dans un deuxième temps, l'entrée de certaines PIPSPA dans le système scolaire occidental où l'apprentissage repose sur les réussites personnelles de chaque individu peut provoquer un sentiment d'isolement et la solitude chez certain·e·s apprenant·e·s provenant d'une culture collectiviste (Keller, 2017) où le développement des individus repose sur le respect de leurs engagements au sein d'une communauté (DeCapua et Marshall, 2011). Dans de telles communautés, il n'importe pas de savoir qui fait quoi dans la mesure où la tâche est accomplie. Cette différence culturelle entraîne donc une vision distincte de la participation scolaire pour les PIPSPA où l'exécution d'une tâche - qu'elle soit complétée avec succès ou non - peut être considérée comme une réussite (Warhol, 2004).

Aussi, alors que la culture scolaire occidentale est basée principalement sur l'écrit, certaines personnes dans les cours d'alphabétisation proviennent d'une culture à prédominance orale (par exemple, certain·e·s apprenant·e·s de différents pays d'Asie, d'Afrique et du Moyen-Orient) où des cultures, des langues et des traditions sont apprises et transmises, mais sans l'apport de la lecture et de l'écriture (Keller, 2017). Les types de connaissances et de stratégies d'apprentissage déployées par ces individus sont alors influencés par les caractéristiques de l'oralité. D'abord, l'oralité est fortement marquée par son aspect collectif, car il est impossible de communiquer seul à l'oral. Selon Keller (2017), cette caractéristique entraîne une préférence pour l'enseignement

groupal plutôt qu'individuel. Les PIPSPA issues de cultures orales préféreraient les activités de collaboration et d'interaction en grand groupe, car ces apprenant·e·s auront tendance à esquiver les situations d'apprentissage individuel ou tout contexte où il est obligatoire de s'exprimer (Duranti et Ochs, 1986; Keller, 2017; Moore, 1999). Cette caractéristique que peuvent avoir certaines PIPSPA est donc susceptible de renforcer l'inadéquation entre les cultures orales et la culture scolaire occidentale qui repose sur l'écrit et les réussites personnelles de chaque individu (DeCapua et Marshall, 2011).

Ensuite, à l'opposé de l'aspect permanent de l'écrit, l'oral se distingue par sa nature éphémère et linéaire. Toujours selon Keller (2017), les personnes issues d'une culture orale peuvent avoir recours à des trucs mnémoriques ainsi qu'à l'apprentissage par répétition de formules toutes faites (*chunks of speech*) afin de retenir une grande quantité d'information sans support écrit. La redondance est donc valorisée au profit de la synthèse et du résumé, car la modalité orale ne permet pas de revenir en arrière pour retrouver l'information partagée. De plus, le transfert de connaissances des cultures orales se fait de façon générationnelle où les personnes les plus âgées et expérimentées détiennent les connaissances et ont le pouvoir de les partager sous forme d'histoires ou de paraboles liées directement à leur expérience personnelle. Cette confiance envers l'expérience directe et les connaissances situationnelles peut rendre difficile la compréhension de faits abstraits ne cadrant pas avec l'expérience personnelle, alors que nous avons vu dans ce qui précède que la culture scolaire occidentale repose surtout sur des connaissances abstraites sans application pratique.

Finalement, toujours en lien avec l'oralité, Moore (1999) s'est intéressé aux communautés multilingues au Cameroun où la scolarisation est peu disponible, mais où la connaissance de plusieurs langues à l'oral est essentielle. L'auteur note que plusieurs stratégies d'apprentissage informelles sont mises en place pour apprendre de nouvelles langues à l'extérieur de l'école. Parmi celles-ci, Moore a constaté l'alternance codique, l'utilisation d'une langue commune, la communication translinguistique où chacun

parle dans une langue connue de ses interlocuteur·trice·s, la participation passive à une conversation jusqu'à avoir assez d'assurance pour intervenir et l'absence de rétroaction corrective sauf quand il y a entrave à la compréhension. Toujours selon l'auteurice, la Lx est apprise de façon informelle avec de proches experts avec lesquels il est possible de poser des questions et de pratiquer sans peur d'être jugé.

Pour conclure cette section, rappelons que les PIPSPA n'apprennent pas nécessairement de la même manière que des personnes scolarisées et alphabétisées et qu'il ne faut pas s'attendre à ce qu'elles le fassent (Vinogradov, 2008), car la vision occidentale de l'école n'est ni universelle ni nécessaire à l'apprentissage d'une langue (DeCapua et Marshall, 2011; Moore, 1999). Bien que cette population d'apprenant·e·s ne représente pas un groupe homogène, il est important de prendre un recul face à la culture scolaire occidentale afin de mieux comprendre les connaissances et les stratégies d'apprentissage que les PIPSPA apportent en classe. En effet, plusieurs études soulignent que l'hétérogénéité des apprenant·e·s sur le plan sociodémographique (âge, L1, pays d'origine, etc.) et académique (parcours scolaire, niveau de scolarisation, etc.) représente une particularité de ce contexte d'enseignement (p. ex., Asfaha, 2015; Bigelow et Vinogradov, 2011; Dugas et Flores, 1992; Feildmeiner, 2015; Gunn, 2003; Williams et Murray, 2010). À ce propos, la prochaine section fera un survol de l'enseignement en classe d'alphafrancisation afin de prendre en compte les spécificités de cette population d'apprenant·e·s.

2.3 L'enseignement en alphafrancisation

Par les caractéristiques décrites dans la section précédente, enseigner aux PIPSPA représente une tâche hautement spécialisée pour les enseignant·e·s œuvrant dans le milieu. Dans cette section, nous traiterons des pratiques enseignantes efficaces afin d'enseigner aux PIPSPA (2.3.1). Nous terminerons en mettant en parallèle ces

pratiques efficaces avec les pratiques enseignantes telles qu'observées dans des classes visant le développement de la littératie dans une Lx (2.3.2).

2.3.1 Pratiques enseignantes efficaces

Les caractéristiques des PIPSPA présentées dans la section précédente nous amènent à nous questionner quant aux pratiques enseignantes efficaces auprès de cette population d'apprenant·e·s. La littérature scientifique nous offre quelques éléments de réponses que nous exposerons dans les paragraphes suivants.

Dans un premier temps, Condelli (2004) a dirigé une étude longitudinale visant à décrire les pratiques gagnantes favorisant l'apprentissage de l'anglais Lx et le développement de la littératie aux États-Unis. Pour ce faire, le chercheur a conduit des observations dans 30 classes pendant 9 mois pour un total de 495 heures d'observation. Afin de mesurer l'efficacité des pratiques observées, une batterie de tests mesurant les gains en langue anglaise et en littératie a été mise en place, puis les résultats ont été mis en relation avec les pratiques enseignantes observées. Les résultats ont démontré que l'utilisation de la L1 des apprenant·e·s afin de clarifier des concepts ou des consignes se révélait utile pour le développement des compétences écrites et orales. Aussi, les résultats de Condelli (2004) indiquent que le fait de faire des liens avec la vraie vie par le biais d'invités en classe, de sorties éducatives ou de matériel authentique semblait utile dans le développement des compétences langagières. Dans des travaux subséquents, Vinogradov (2008) souligne aussi l'importance de prendre en compte la réalité des PIPSPA, leur vécu et les connaissances pragmatiques qu'elles possèdent. L'autrice met de l'avant l'importance de passer graduellement de tâches concrètes et significatives (p. ex., une sortie dans un magasin afin d'étudier les prix) à des tâches plus abstraites (p. ex., lire ou écrire un texte à propos d'un magasin). De plus, le fait d'enseigner à partir des connaissances antérieures des apprenant·e·s permet de mieux

ancrer leurs apprentissages dans leur réalité. Il serait donc important de contextualiser l'enseignement-apprentissage auprès de cette population.

Les travaux de Condelli (2004) et Vinogradov (2008) indiquent également que des pratiques enseignantes centrées sur l'apprenant·e et l'intégration d'une variété de modalités (p. ex., mélanger le travail individuel, en dyade, en petit groupe ou en groupe classe) sont efficaces dans le contexte de l'enseignement en classe de littératie dans une Lx. Effectivement, cela offre aux apprenant·e·s plusieurs façons d'apprendre en plus de les exposer à différentes situations où ils doivent utiliser la langue cible.

Par ailleurs, d'autres études mettent de l'avant l'importance du développement des compétences en compréhension et en production orales plutôt que celles écrites (Molina Dominguez, 2007; Villalba et Hernandez, 2000; Vinogradov et Bigelow, 2010). Cela permettrait de répondre aux besoins de base de cette population d'apprenant·e·s qui sont de communiquer et de comprendre oralement dans des situations concrètes de la vie de tous les jours (Molina Dominguez, 2007).

De plus, l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage serait un élément clé favorisant le développement de nouvelles connaissances chez les PIPSPA (Tranza et Sunderland, 2009; Laymon, 2015). Lorsqu'une nouvelle approche ou méthode d'enseignement est utilisée en classe, il faut s'assurer de la modéliser et d'en expliquer l'utilité et les bénéfices. Cela permettrait de rendre les tâches plus concrètes puisque les apprenant·e·s en comprennent les objectifs. Enfin, Vinogradov (2008) avance que la répétition des contenus et des tâches est la clé pour cultiver la confiance des apprenant·e·s. Établir une routine et mettre en place des leçons prévisibles sont aussi des pratiques gagnantes favorisant les apprentissages.

Comme nous venons de le voir, la littérature scientifique nous renseigne sur plusieurs pratiques qui semblent efficaces afin d'enseigner aux personnes peu scolarisées ou peu

alphabétisées. Cependant, nous verrons dans la section suivante que diverses observations montrent une dissonance entre les pratiques jugées efficaces dans la littérature scientifique et les pratiques enseignantes répertoriées.

2.3.2 Pratiques enseignantes observées

Maintenant que les pratiques efficaces ont été exposées, nous nous attarderons à décrire des pratiques enseignantes telles qu'elles ont été observées dans des classes visant le développement de la littératie dans une Lx. D'abord, Strube, Craats et Hout (2013) ont mené des observations non participantes auprès de six classes pour débutants en littératie en Lx aux Pays-Bas. Parmi les pratiques de classes répertoriées, les auteur·rice·s ont noté que les interactions dépendaient surtout des enseignant·e·s et étaient peu centrées sur les apprenant·e·s, car le travail se faisait surtout de manière individuelle.

Dans le même ordre d'idées, Choi et Ziegler (2015) ont mené des observations participantes dans une classe de littératie pour des femmes adultes immigrantes peu scolarisées au Luxembourg. Parmi les résultats, les auteurs notent la prépondérance de l'écrit dans les activités et le matériel utilisé avec une attention particulière à l'apprentissage de l'alphabet et du vocabulaire. Les auteurs mentionnent aussi que chaque activité demande énormément de temps et que l'attention est souvent portée sur l'enseignant·e, alors que les apprenantes restent la plupart du temps silencieuses et passives.

Ces deux études (Choi et Ziegler, 2015; Strube, Craats et Hout, 2013) nous permettent d'illustrer une certaine dissonance entre les pratiques gagnantes vues dans la section précédente et les pratiques enseignantes observées. D'ailleurs, plusieurs études expliquent en partie cette divergence en soulignant que les enseignant·e·s ne se sentent pas formé·e·s pour enseigner aux PIPSPA (Bigelow et Vinogradov, 2011; Choi et

Ziegler, 2015; Perry et Hart, 2012). D'autres écrits scientifiques mentionnent aussi le manque de matériel didactique disponible pour l'enseignement aux PIPSPA afin d'expliquer cette dissonance (p. ex., Perry, 2013; Perry et Hart, 2012; Strube, Craats et Hout, 2013). La prochaine section s'attardera plus particulièrement au matériel didactique utilisé dans les classes de littératie dans une Lx.

2.4 Le matériel didactique

Afin de rendre compte de l'usage du matériel didactique employé dans les cours d'alphabétisation au Québec, nous définirons d'abord ce que nous entendons par matériel didactique (2.4.1). Ensuite, nous nous pencherons sur celui destiné aux PIPSPA en examinant le développement de matériel didactique destiné à cette population (2.4.2), puis en nous attardant aux caractéristiques de ce matériel (2.4.3). Nous terminerons en explorant les perceptions des enseignant·e·s au sujet du matériel (2.4.4).

2.4.1 Définition du matériel didactique

Par matériel didactique, nous entendons l'entièreté des outils qu'un·e enseignant·e a à sa disposition dans le cadre de sa pratique (Piccardo et Yaiche, 2005). Cela comprend les manuels et tous les supports liés à ce dernier comme des documents audios ou vidéos ainsi que tous les autres documents comme des fiches photocopiées, des documents authentiques, des outils numériques (site web, application, etc.), des ouvrages de référence comme des dictionnaires ou des grammaires et des jeux (qu'ils soient conçus pour l'apprentissage ou non). Bien que certaines études considèrent les ressources humaines (p. ex., les enseignant·e·s, leurs croyances et leurs savoirs) comme faisant partie du matériel didactique disponible en classe de langue (Farrelly, 2013; Piccardo et Yaiche, 2005), cette étude se penchera plus spécifiquement sur les ressources matérielles mentionnées ci-dessus.

De façon plus spécifique, le matériel didactique destiné aux classes de Lx pour apprenant·e·s peu scolarisé·e·s ou peu alphabétisé·e·s visant le développement de la littératie inclut tout ce qui a trait au développement de la Lx (vocabulaire, grammaire, prononciation, etc.), en plus des habiletés de base en lien avec l'introduction à la lecture et à l'écriture (alphabet, calligraphie, etc.). Nous explorerons dans la section suivante plusieurs études concernant le développement de matériel didactique destiné à l'enseignement-apprentissage auprès des PIPSPA.

2.4.2 Développement de matériel didactique

Cette section se penchera sur plusieurs études décrivant le développement de matériel didactique visant à répondre à divers besoins des enseignant·e·s, notamment en lien avec le manque de matériel adéquat pour enseigner auprès des PIPSPA. Tout d'abord, Gunn (2003) a mené une recherche-action visant la découverte des conditions nécessaires afin d'optimiser l'accès à la littératie en Australie auprès des PIPSPA. Devant le peu de matériel disponible et l'hétérogénéité de ses classes, l'autrice a créé ses propres manuels afin de promouvoir l'apprentissage autonome : pendant que l'enseignante-chercheuse aidait les apprenant·e·s plus faibles, les autres pouvaient travailler seul·e·s avec le matériel qu'elle avait préparé. Ce dernier touchait le développement des compétences kinesthésiques (utiliser un crayon, couper, coller, colorier, etc.) et l'introduction à la phonétique et à l'alphabet. 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 soulignent que des enseignant·e·s adaptent parfois des ressources conçues pour les enfants du primaire ou pour l'alphabétisation en L1 (p. ex., Gunn, 2013; Vinogradov, 2013) plutôt que de créer du matériel original. À ce sujet, McGraph (2016) présente cinq principes motivant l'adaptation de matériel didactique conçu pour l'enseignement de l'anglais Lx : 1) la localisation, car ce qui fonctionne en Europe ne

fonctionnera peut-être pas ailleurs dans le monde; 2) la personnalisation pour que le matériel soit plus pertinent selon les intérêts, besoins et niveaux des apprenant·e·s; 3) l'individualisation selon les styles d'apprentissage des apprenant·e·s; 4) la modernisation pour le matériel désuet; et, 5) la simplification afin de rendre les contenus plus faciles et accessibles.

Ensuite, l'outil numérique européen *Digital literacy instructor* (Diglin) a été développé afin d'accompagner les PIPSPA dans l'apprentissage autonome de la correspondance graphème-phonème en allemand, anglais, finnois et néerlandais (Craats et Young-Scholten, 2015 ; Cucchiarini et al., 2015). Grâce à la reconnaissance vocale du logiciel, les PIPSPA peuvent s'entraîner de façon individuelle au moment de leur choix, car cette technologie permet de donner de la rétroaction corrective automatique en reconnaissant les erreurs de prononciation des apprenant·e·s (Craats et Young-Scholten, 2015 ; Cucchiarini et al., 2015; Strik, 2009). Ainsi, les PIPSPA ne dépendent plus de l'enseignant·e pour recevoir de la rétroaction en plus de pouvoir s'entraîner au moment de leur choix. Cependant, Craats et Young-Scholten (2015) soulignent qu'il peut être ardu pour les PIPSPA d'utiliser le *Diglin* à court et moyen terme puisqu'elles n'ont pas l'habitude de travailler avec ce genre de logiciel, mais que ce dernier semble prometteur à plus long terme. En effet, les autrices affirment que les apprenant·e·s deviennent plus autonomes pour résoudre leurs problèmes et semblent plus motivé·e·s à apprendre grâce au *Digital literacy instructor*.

Dans le même ordre d'idées, l'utilisation du portfolio vise à développer l'apprentissage autonome et à refléter la progression individuelle de chaque PIPSPA (Feldmeiner, 2015; Nuwenhoud, 2015; Stockmann, 2006). Ce type de matériel didactique correspond à un ensemble de documents permettant de rendre compte des compétences et des stratégies d'apprentissage développées par les apprenant·e·s, en plus de relater leurs objectifs, leurs intérêts et leurs expériences scolaires et personnelles (Feldmeiner, 2015). En utilisant le portfolio, chaque apprenant·e doit fixer ses objectifs

d'apprentissage personnels et travailler de façon autonome avec le matériel didactique y correspondant. Tout leur travail devra ensuite être compilé dans leur portfolio (Feldmeiner, 2015; Nuwenhoud, 2015). L'utilisation de ce type de matériel didactique permet aux enseignant·e·s et aux apprenant·e·s d'évaluer les apprentissages selon la progression individuelle de chaque apprenant·e afin de mettre en valeur les accomplissements personnels de chacun·e (Feldmeiner, 2015). Toutefois, puisqu'il entraîne un changement drastique dans les habitudes d'enseignement et d'apprentissage, son utilisation nécessite que l'enseignant·e accepte une certaine perte de contrôle sur le contenu à enseigner, car chaque apprenant·e travaille sur ses propres objectifs d'apprentissage liés à différents matériels didactiques (Feldmeiner, 2015; Stockmann, 2006). Du côté des apprenant·e·s, cette approche semble moins problématique puisque ces dernier·ère·s ont peu ou pas d'expérience scolaire (Feldmeiner, 2015). Nuwenhoud (2015) souligne même que les PIPSPA utilisent avec enthousiasme leur portfolio afin de compléter des évaluations orales qui étaient autrefois perçues comme stressantes et embarrassantes puisque l'utilisation de cet outil leur permet de se référer à ce qui a été fait en classe afin de mieux démontrer leurs apprentissages.

Par ailleurs, d'autres matériels ont été développés afin de mieux appuyer les enseignant·e·s œuvrant dans les cours visant le développement de la littératie en Lx. Par exemple, Asfaha (2015) présente la procédure afin de développer les manuels *English for Adults* pour les programmes d'alphabétisation en Érythrée, un pays africain offrant des services d'éducation dans neuf langues, dont l'anglais qui est la langue d'instruction dans les établissements d'enseignement secondaire et postsecondaire du pays. Un des principaux défis décrits par l'auteur était la difficulté à prendre en compte les besoins variés de chaque apprenant·e. En effet, bien que les matériels didactiques développés s'appuyaient sur l'approche communicative en encourageant la créativité, l'apprentissage autonome et la résolution de problèmes en lien avec la vie quotidienne,

l'auteur signale qu'il était difficile de mettre de côté l'approche traditionnelle où les apprentissages se font de façon décontextualisée, car certain·e·s apprenant·e·s des programmes d'alphabétisation ont comme objectif de poursuivre leurs études formelles où l'approche d'enseignement-apprentissage traditionnelle est indispensable, alors que d'autres visent simplement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en anglais.

Enfin, Williams et Murray (2010) ont développé *Get Wise*, un ensemble de matériels didactiques multimédias destiné aux adolescent·e·s et aux jeunes adultes peu scolarisé·e·s ou peu alphabétisé·e·s afin de répondre aux défis des classes multiâges en Australie. En effet, selon les auteurs, les jeunes apprenant·e·s ont des caractéristiques qui les distinguent d'apprenant·e·s adultes, caractéristiques dont il faut tenir compte en leur enseignant : ils apprennent généralement plus vite (surtout à l'oral), ils n'ont pas les mêmes préoccupations que les apprenant·e·s adultes, ils sont plus susceptibles de décrocher en plus d'être moins en mesure de formuler leurs objectifs. Les matériels didactiques *Get Wise* présentent donc des situations d'enseignement et d'apprentissage basées sur des thèmes significatifs pour les adolescent·e·s et les jeunes adultes. Selon les auteurs, l'utilisation de *Get Wise* est populaire en Australie et les enseignant·e·s affirment qu'il a un impact sur les jeunes PIPSPA puisqu'il permet d'ancrer leurs connaissances de la langue et de la littératie dans des situations pertinentes et concrètes.

En somme, plusieurs auteur·trice·s se sont penché·e·s sur la création et la description de matériel didactique afin de mieux répondre au manque de matériel adéquat pour les classes visant le développement de la littératie dans une Lx. La prochaine section donnera plus de détails sur les caractéristiques pouvant faire en sorte qu'un matériel didactique soit davantage adapté aux PIPSPA.

2.4.3 Caractéristiques du matériel didactique

Bien que nous en sachions encore peu sur les caractéristiques faisant qu'un matériel didactique soit adapté à l'enseignement aux PIPSPA, quelques études nous offrent certains éléments de réponses. Les matériels didactiques présentés dans la section précédente nous informent, d'une part, sur l'importance de prendre en compte l'hétérogénéité des apprenant·e·s dans les classes visant le développement de la littératie dans une Lx et, d'autre part, sur la nécessité d'encourager le travail autonome afin de répondre aux divers besoins et objectifs des PIPSPA.

Ensuite, Condelli (2004), en s'intéressant aux effets des pratiques de classe sur le gain de compétences dans la langue cible des apprenant·e·s, 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 apprenant·e·s veulent savoir et qui est en lien direct avec leurs expériences de vie. Asfaha (2015) et Williams et Murray (2010) vont dans le même sens en affirmant que le matériel didactique doit demeurer significatif pour la vie quotidienne des apprenant·e·s, en plus de prendre en compte les différences culturelles entre les apprenant·e·s et la société d'accueil.

Dans le même ordre d'idées, Cucchiarini et al. (2015) affirment que le vocabulaire utilisé dans le matériel didactique doit être pertinent et accessible aux PIPSPA en employant des mots faciles, courts et fréquents. De plus, la répétition du vocabulaire et des thèmes abordés représentait une caractéristique importante dans le matériel développé par Nuwenhoud (2015). Feldmeiner (2015), quant à lui, précisait que le matériel didactique adapté aux PIPSPA devrait être simple, sans être trop basé sur l'écrit. L'auteur propose d'utiliser le plus d'aide visuelle possible afin de remplacer ou de compléter l'écrit.

Cependant, Huettig et Mishra (2014) ainsi que Bigelow et Vinogradov (2011) soulignent la difficulté pour les PIPSPA d'identifier et d'interpréter des images en deux dimensions et en noir et blanc. Le choix d'aide visuelle à utiliser dans le matériel didactique n'est donc pas anodin et doit être considéré différemment d'avec des personnes scolarisées. Une caractéristique du matériel didactique adapté à l'enseignement aux PIPSPA est donc que les images utilisées doivent être réalistes, contextualisées et concrètes (Bigelow et Vinogradov, 2011). D'ailleurs, les icônes ou les dessins seraient à éviter à cause de leur niveau d'abstraction (Bigelow et Vinogradov, 2011; Altherr Flores, 2017), car il peut être complexe pour les apprenant·e·s peu alphabétisé·e·s ou peu scolarisé·e·s de faire des liens entre un symbole (par exemple un crayon) et sa signification (cette tâche demande d'écrire) (Altherr Flores, 2017).

Une autre caractéristique concerne la mise en page des matériels didactiques. Une étude d'Altherr Flores (2017) a souligné la difficulté d'interprétation de textes multimodaux pour les PIPSPA. En effet, l'autrice a examiné des outils d'évaluation utilisés avec des PIPSPA en observant les modes d'écriture (p. ex. la taille de la police), la mise en page et les images présentes dans ces documents. Les résultats démontrent que les textes multimodaux étaient souvent ambigus et difficiles à interpréter pour les apprenant·e·s. Par exemple, il était difficile pour les participant·e·s d'expliquer pourquoi certaines parties d'un document comme les consignes étaient en gras. L'autrice recommande d'utiliser une mise en page simple, sans éléments superflus et inutiles (par exemple sans mots en gras, sans passages soulignés ou sans lignes séparant deux questions) puisqu'ils peuvent nuire à la compréhension des apprenant·e·s.

Si les sections précédentes nous ont informés des caractéristiques souhaitées pour qu'un matériel didactique soit davantage adapté aux PIPSPA, il est également important de se pencher sur la perception des enseignant·e·s quant à ces matériels; c'est ce dont il sera question dans la section suivante.

2.4.4 Perceptions des enseignant·e·s

Dans la littérature scientifique, l'accès à du matériel didactique est décrit comme problématique par les enseignant·e·s, car il existe un manque de ressources disponibles et adaptées aux PIPSPA (Farrelly, 2014; Macnevin, 2012; Perry, 2013; Perry et Hart, 2012; Ollerhead, 2010; Papazian et Van Ishoot, 1992). Déjà, vers la fin des années 80, des enseignantes québécoises travaillant à mettre sur pied un programme d'alphabétisation en Lx pour les Latino-Américains à Montréal se sont butées à cette problématique. Une des premières difficultés soulevées par les autrices était « [qu'] il n'existe pas de matériel didactique adéquat pour des analphabètes allophones » (Papazian et Van Ishoot, 1992, p. 44). En effet, le matériel disponible était conçu pour l'enseignement du français Lx destiné à des personnes scolarisées ou pour l'alphabétisation en français L1.

Ce même constat est aussi présent dans les études plus récentes s'intéressant à la formation des enseignant·e·s œuvrant dans le milieu de l'alphafrancisation (Macnevin, 2012; Perry, 2013; Perry et Hart, 2012). Par exemple, Perry et Hart (2012) ont exploré les perceptions de dix enseignant·e·s bénévoles quant à leur préparation à enseigner l'anglais Lx et la littératie aux États-Unis. Aucun·e participant·e n'a déclaré se sentir bien préparé·e 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. Dans le même ordre d'idées, une étude de cas menée par Perry (2013) cherchait à connaître comment des enseignant·e·s bénévoles non diplômé·e·s aux États-Unis pouvaient devenir plus qualifié·e·s pour l'enseignement auprès des PIPSPA. Parmi les pistes de réponses fournies par l'autrice, l'accès à des formations et à du matériel didactique spécialement conçu pour l'enseignement de la littératie en anglais Lx étaient prioritaires. Enfin,

Macnevin (2012) cherchait à connaître quels supports ou stratégies pédagogiques pourraient être intégrés dans le contexte éducationnel de l'Île du Prince Édouard afin d'améliorer l'expérience scolaire des élèves réfugiés. Tout·e·s les enseignant·e·s interviewé·e·s (n=7) ont mentionné vouloir plus de formations et de ressources didactiques spécialement conçues pour répondre aux besoins des apprenant·e·s réfugié·e·s.

Dans le même ordre d'idées, ce manque de matériel didactique destiné aux PIPSPA a entraîné plusieurs enseignant·e·s à développer leur propre matériel maison. Ollerhead (2010), par exemple, a observé deux enseignantes pour une durée totale de 48 heures afin de voir comment elles interprétaient et répondaient aux politiques mises en place par le *Language, Literacy and Numeracy Program* (LLNP) destiné aux PIPSPA adultes en Australie. Parmi les contraintes rattachées à ce programme, les deux enseignantes ont souligné le manque d'outils pédagogiques offerts et la nécessité de créer leur propre matériel didactique. Pour l'une d'entre elles, ce manque de ressources représentait une forme de liberté qui lui permettait de créer des activités originales et plus adaptées à ses groupes, tandis qu'il s'agissait d'une source de frustration pour l'autre, car ses efforts de création ne semblaient jamais suffisants pour que ses apprenant·e·s atteignent les objectifs du programme.

Finalement, Farrelly (2013, 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. Pour ce faire, l'autrice a mené plusieurs heures d'observations non participatives (n=1600), des entrevues semi-dirigées avec les enseignantes avant et après les avoir observées, en plus d'avoir récolté des documents pertinents comme les matériels didactiques utilisés en classe. Parmi les défis soulevés dans ses résultats, l'autrice signale le manque de matériel didactique disponible et le manque de temps des participantes afin de concevoir ou adapter du matériel pertinent pour leurs apprenant·e·s. Afin d'en arriver

à ce résultat, l'auteurice a utilisé un cadre d'analyse se basant sur la théorie du système d'activité présenté par Cole et Engeström (1993) qui a servi d'outil afin de mieux comprendre les complexités du contexte d'enseignement étudié. En effet, le système d'activité offre une perspective intéressante pour étudier les pratiques humaines et les difficultés sous-jacentes à l'enseignement visant le développement de la littératie en anglais Lx. De plus, ce cadre d'analyse a fourni à l'auteurice un espace de réflexion afin d'envisager des solutions pour résoudre les problèmes identifiés. Nous verrons plus en détail dans la prochaine section en quoi consiste le système d'activité en plus de présenter la méthodologie utilisée par Farrelly (2014, 2013) afin d'analyser ses résultats sous la loupe de cette théorie.

2.5 Cadrage théorique : théorie du système d'activité

Ce travail de recherche s'est inspiré des travaux de Farrelly (2013, 2014) ayant utilisé le système d'activité comme cadre d'analyse. Dans cette section, nous décrirons d'abord la théorie du système d'activité et nous expliquerons comment Farrelly l'a utilisée afin de modéliser le travail d'enseignant·e·s œuvrant auprès des PIPSPA (2.5.1). Nous utiliserons ensuite cette théorie afin de mieux décrire l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation en développant notre propre modélisation du phénomène à l'étude (2.5.2).

2.5.1 Le système d'activité

La théorie du système d'activité utilisé dans l'étude de Farrelly (2013, 2014) a été développée par Cole et Engeström (1993). Ces derniers affirment qu'afin d'atteindre certains objectifs, l'individu doit interagir avec son environnement à l'aide d'instruments ou d'artéfacts culturels. En d'autres mots, toute activité est comprise comme une série d'actions faites par un *sujet* (la composante faisant l'action dans le système, l'analyse se fait à partir de son point de vue) par l'intermédiaire d'*outils* (les

instruments qui peuvent aider ou nuire au sujet pour accomplir ses actions) qui visent le développement d'un *objet* (le résultat de l'action, souvent conçu sous forme d'objectifs). En plus de ces trois composantes, la théorie du système d'activité prend en compte la nature collective dans laquelle s'inscrivent les interactions. Cela entraîne l'ajout de trois autres éléments : les règles, la communauté et la division des tâches. Engeström (1987) explique que la composante *règles* comprend toutes les régulations, normes et conventions qui contraignent les actions à l'intérieur du système. La *communauté*, quant à elle, correspond aux individus ou aux organisations partageant le même objet et faisant partie du contexte social et culturel de l'environnement dans lequel se trouve le sujet. Finalement, la composante *division des tâches* représente les différents rôles et devoirs du *sujet* et de la *communauté* afin d'atteindre l'*objet*.

Une des utilités de la théorie du système d'activité est qu'elle permet de prendre en compte et de détailler chacun des éléments faisant partie du phénomène à l'étude afin d'en avoir une vue d'ensemble. Cette représentation globale est illustrée sous forme de triangles reprenant les six composantes décrites dans le paragraphe précédent et illustrant leurs interactions (voir Figure 2.2). Nous croyons ainsi que la théorie du système d'activité nous permettra de mieux saisir les interactions entre les enseignant·e·s et le matériel utilisé dans le contexte de l'alphabétisation.

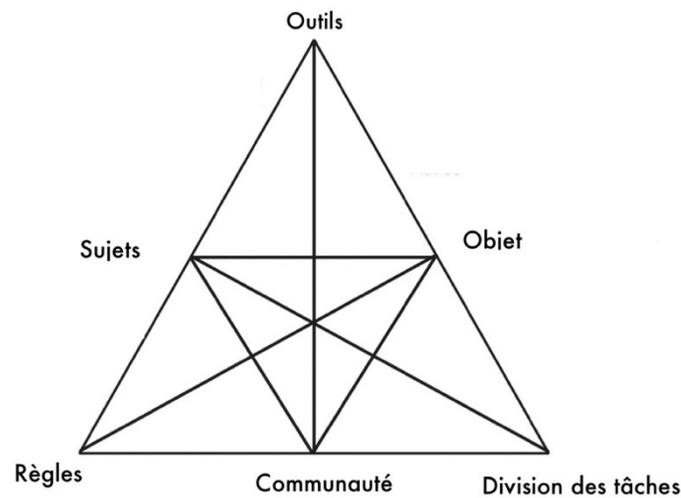


Figure 2.2 Représentation triangulaire de base du système d'activité (traduction libre de Cole et Engeström, 1993, p. 8).

Comme mentionné dans la section précédente, Farrelly (2014) a utilisé cette théorie afin de mettre en lumière les relations existantes auprès de deux enseignantes (*sujet*) et les *outils* mis à leur disposition pour développer la littératie de personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées dans une Lx (*objet*). Pour ce faire, l'auteure a observé 1600 heures de classe afin de décrire le phénomène dans son contexte naturel. Par la suite, elle a réalisé des entrevues semi-structurées afin d'explorer les décisions des enseignantes et d'en savoir plus sur leurs perspectives d'enseignement dans le but de déterminer les défis qu'elles ont rencontrés lors de l'observation en classe.

Afin d'analyser les données recueillies, l'auteure a d'abord identifié et décomposé chacune des six composantes du système afin d'avoir une représentation globale de la situation. Par exemple, les *outils* étaient composés du matériel d'enseignement, de la formation professionnelle, etc. (voir Figure 2.3 pour la modélisation du système d'activité en classe de littératie en Lx selon Farrelly, 2014).

Les données ont ensuite été analysées sous la loupe de la théorie du système d'activité : les principaux thèmes ont émergé en notant les interactions entre les composantes du système, par exemple lorsque l'enseignante (*sujet*) interagissait avec un manuel (*outils*) pour développer la littératie des élèves (*objet*). Un des éléments clés de cette théorie repose sur le fait que ces interactions donnent lieu à des contradictions et à des conflits entre les éléments du système. Par exemple, dans la recherche menée par Farrelly (2014), une enseignante (*sujet*) a mentionné le manque de textes appropriés pour le niveau des PIPSPA (*outils*), l'obligeant ainsi à créer et adapter du matériel. Ces contradictions sont centrales à l'analyse des données, car elles permettent de mettre en lumière l'aspect dynamique du système et leur identification représente un premier pas afin de créer des solutions pour y remédier (Cole et Engeström, 1993).

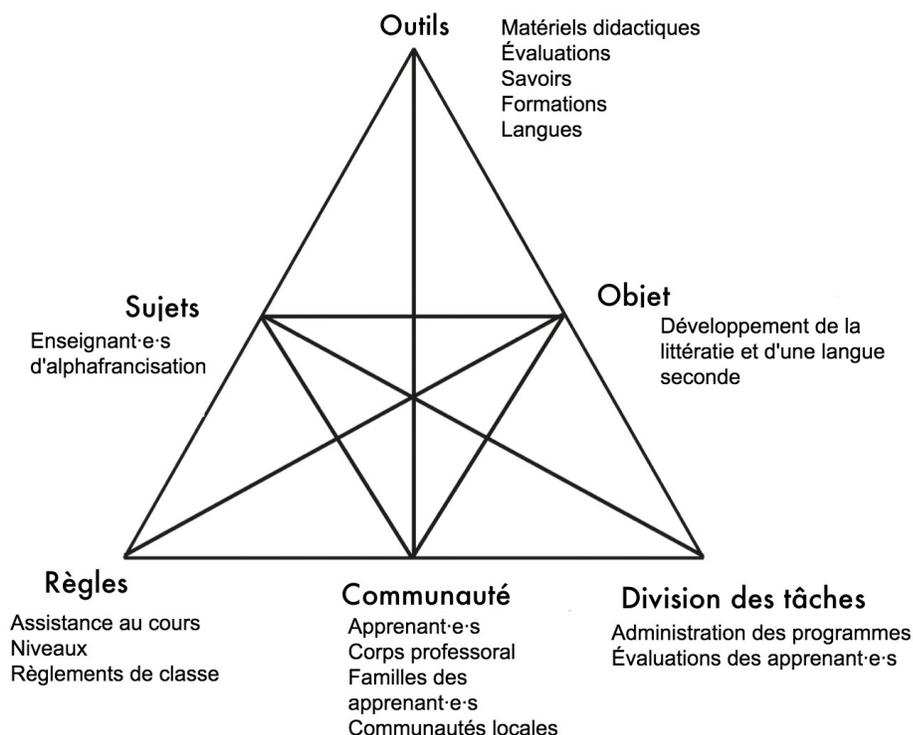


Figure 2.3 Modélisation des Triangles d'Engeström pour la classe de littératie en Lx (traduction libre de Farrelly, 2014, p. 7)

En plus de la problématique liée au manque de matériel didactique mentionnée dans la section précédente, cet angle d'analyse a permis à Farrelly (2014) d'identifier qu'une autre contradiction se trouvait entre les enseignantes (*sujet*) et leur manque d'opportunité de développement professionnel, ici compris comme étant des ressources didactiques humaines (*outils*). Ce manque de formation a entraîné un sentiment d'isolement et de frustration chez les participantes. Les enseignantes ont mentionné vouloir plus de collaboration de la part du corps professoral afin de partager leur matériel didactique et de faire un meilleur suivi de leurs élèves pendant leur parcours scolaire. L'autrice conclut qu'une approche collaborative de développement professionnel comme l'observation des pairs ou des cercles d'études entre enseignant·e·s où il est possible de partager et de résoudre des problèmes concrets rencontrés en classe serait une façon accessible d'atténuer ce conflit et permettrait d'améliorer et de transformer les dynamiques conflictuelles du système d'activité comme le manque de matériel didactique et de formation disponible.

En nous basant sur la théorie du système d'activité telle qu'exploitée dans les travaux de Farrelly, nous verrons dans la prochaine section comment nous l'avons utilisé afin de modéliser l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation.

2.5.2 Modélisation de l'utilisation du matériel didactique

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes inspirés des travaux de Farrelly (2013, 2014) qui s'intéressaient aux classes visant le développement de la littératie en Lx de façon générale afin de modéliser l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation sous l'angle de la théorie du système d'activité. Notre modélisation représentée par la Figure 2.4 a été créée grâce aux éléments exposés dans ce chapitre et à nos expériences en tant qu'enseignant en français Lx. Les prochains paragraphes présenteront plus en détail chacune des six composantes de notre modèle (le sujet, les

outils, l'objet, les règles, la communauté et la division des tâches) afin d'illustrer l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation.

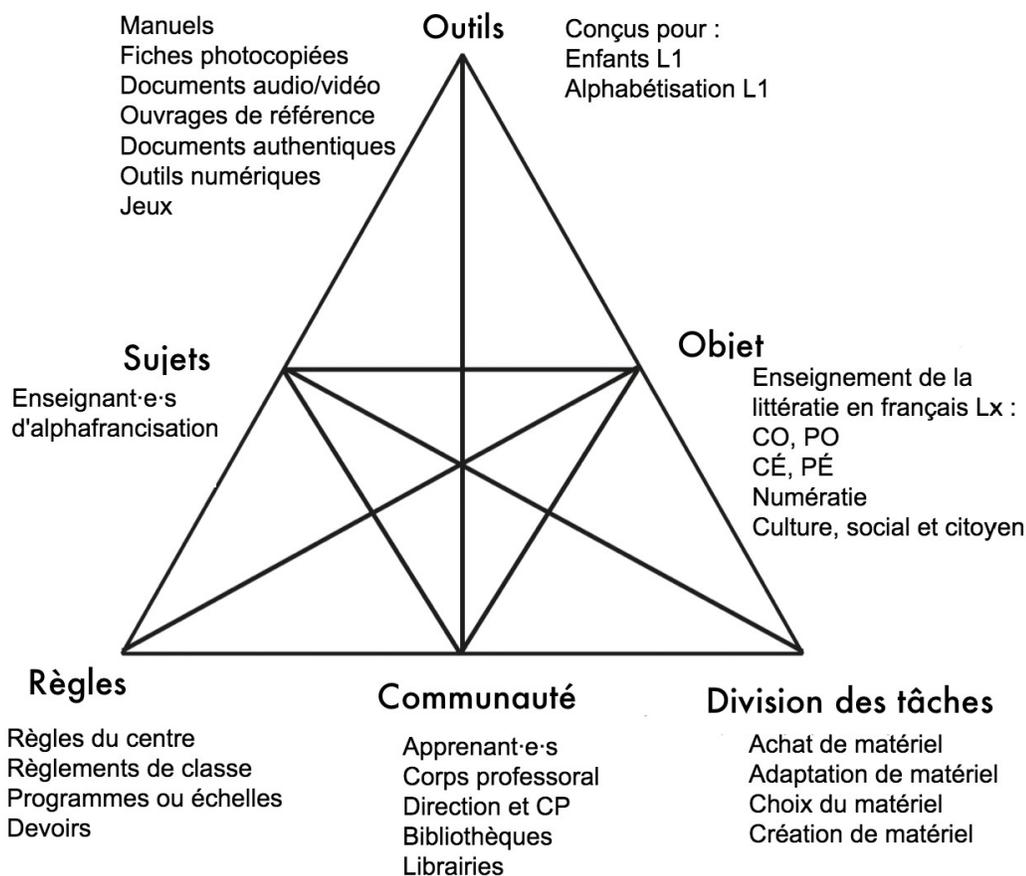


Figure 2.4 Notre modélisation du système d'activité concernant l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation (inspiré de Farrelly, 2014, p. 7)

Tout d'abord, *le sujet*, c'est-à-dire le point de vue selon lequel l'analyse du système d'activité se fait, est composé d'enseignant·e·s d'alphafrancisation, tandis que *l'objet*, la composante représentant l'objectif du système d'activité, comprend tout ce qui est en lien avec l'enseignement de la littératie en français Lx en prenant en compte le développement des compétences de production et compréhension orales, de production

et compréhension écrites et de numératie. Nous avons aussi inclus le développement des compétences culturelles, sociales et citoyennes afin de faire écho aux divers programmes québécois destinés aux PIPSPA qui incluent cette dimension dans leurs objectifs (CSDM, 2015; MRCI, 1998). Ensuite, notre composante *outils* est constituée de tous les types de matériel didactique présentés par Piccardo et Yaiche (2005), soit les manuels, les fiches photocopées, les documents audios et vidéos, les ouvrages de référence, les documents authentiques, les outils numériques et les jeux. De plus, comme le soulignent certaines études (Gunn, 2013; Vinogradov, 2013), les enseignant·e·s emploient parfois des ressources conçues pour d'autres populations d'apprenant·e·s que les PIPSPA. C'est pourquoi nous avons inclus du matériel conçu pour d'autres populations (enfants L1 et alphabétisation L1) dans la composante *outils* de notre modèle. En d'autres mots, notre modélisation montre que les enseignant·e·s d'alphafrancisation (*sujet*) utilisent divers matériels didactiques (*outils*) dans le but d'enseigner la littératie en français Lx (*objet*).

De plus, selon Cole et Engeström (1993), les interactions entre ces trois composantes sont de nature collective et doivent être prises en contexte, entraînant l'ajout des *règles*, de la *communauté* et de la *division des tâches*. Premièrement, nous nous sommes inspirés de Farrelly (2014) et de notre expérience en enseignement afin de créer les éléments des *règles* pouvant entrer en jeu dans l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation : les règles du centre d'enseignement, les règlements de classe, les programmes ou échelles à suivre et les devoirs. Deuxièmement, nous avons inclus dans la composante *communauté* les divers acteurs autres que les enseignant·e·s pouvant être en lien avec l'utilisation du matériel didactique : les apprenant·e·s, le corps professoral du centre d'enseignement, les directions, les conseiller·ère·s pédagogiques (CP), les bibliothèques et les librairies. Enfin, la *division des tâches* est composée de l'achat et du choix du matériel didactique que doivent parfois faire les enseignant·e·s. De plus, comme l'ont souligné Gunn (2003), Vinogradov (2013) et

Farrelly (2014), le matériel didactique doit parfois être adapté afin d'être utilisé en classe d'alphafrancisation. Ensuite, Gunn (2003) et Ollerhead (2010) ont aussi signalé que certain·e·s enseignant·e·s créaient et développaient leurs propres matériels maison.

Pour terminer, notre modélisation du système d'activité présentée dans ce chapitre fournit une vue d'ensemble du phénomène à l'étude afin de rendre compte de l'usage du matériel didactique employé dans les cours d'alphafrancisation au Québec. C'est en examinant les interactions entre les diverses composantes de notre modèle que nous serons en mesure de répondre à nos questions de recherches exposées dans la section suivante.

2.6 Questions de recherche

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, enseigner aux personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées (PIPSPA) constitue une tâche hautement spécialisée en raison des caractéristiques de cette population d'apprenant·e·s. De plus, il semble qu'il existe un manque de matériel didactique adéquat afin d'appuyer les enseignant·e·s d'alphafrancisation dans leurs pratiques de classe. C'est pourquoi ce mémoire de maîtrise visera à rendre compte de l'usage du matériel didactique par les enseignant·e·s en classes d'alphafrancisation en s'inspirant du cadre d'analyse de Farrelly (2014) basé sur la théorie du système d'activité d'Engeström (1987). Dans le cadre de cette recherche, nous tenterons de répondre aux quatre questions suivantes :

- 1) Quel matériel didactique est utilisé par les enseignant·e·s d'alphafrancisation ?
- 2) Quelles sont les principales caractéristiques de ce matériel didactique ?
- 3) Comment ce matériel didactique est-il utilisé en classe par les enseignant·e·s d'alphafrancisation ?
- 4) Qu'est-ce qui guide le choix de matériel didactique ?

Dans le chapitre suivant, nous développerons la méthodologie choisie afin de répondre à notre objectif et à nos quatre questions de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présentera l'approche méthodologique privilégiée afin de répondre à nos questions de recherche en lien avec notre objectif qui est de rendre compte de l'usage du matériel didactique dans les classes d'alphafrancisation. Pour ce faire, nous décrirons d'abord notre type de recherche (3.1), puis nos participant·e·s (3.2). Nous présenterons ensuite notre instrument de collecte de données (3.3) et nous enchaînerons avec le déroulement de la collecte (3.4), puis la méthode d'analyse que nous avons privilégiée (3.5). Pour conclure, nous ferons un survol des considérations éthiques liées au projet (3.6).

3.1 Type de recherche

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons mené une étude descriptive inductive et exploratoire qui « consiste à décrire et à analyser des comportements et des événements dans un environnement particulier » (Thouin, 2014, p. 66). Nous avons opté pour une étude qualitative, car elle représente une porte d'entrée pertinente pour obtenir des informations justes et précises concernant une situation ayant été peu étudiée (Fortin et Gagnon, 2016) comme l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation. De plus, cette recherche est ancrée dans le paradigme interprétatif puisque nous avons interprété l'utilisation du matériel didactique dans les cours d'alphafrancisation par le biais de données qualitatives représentant des perceptions

façonnant la réalité personnelle et professionnelle telle que perçue par chacun·e des participant·e·s (Deslauriers et Kérisit, 1997). Nous décrivons de manière plus précise la nature de ces données dans les sections 3.3, 3.4 et 3.5 de ce chapitre. De cette façon, nous espérons pouvoir rendre compte de la manière la plus fidèle possible de la complexité de l'usage du matériel didactique en classe d'alphafrancisation.

3.2 Participant·e·s

Par le biais d'un échantillon de convenance, nous voulions recruter des enseignant·e·s œuvrant en alphafrancisation dans divers centres du Québec. À cet effet, la recherche de nos participant·e·s s'est effectuée en deux temps. Tout d'abord, nous avons invité des enseignant·e·s d'alphafrancisation faisant partie de notre réseau professionnel à participer à notre recherche en leur envoyant par courriel une lettre d'invitation décrivant brièvement notre projet de recherche ainsi que les modalités de participation (voir Annexe A). Nous avons ainsi recruté deux personnes. Ensuite, cinq autres participant·e·s ont été trouvé·e·s en collaboration directe avec le MIFI. Pour ce faire, le ministère a d'abord contacté par courriel les directions de plusieurs centres en joignant la lettre d'invitation pour les enseignant·e·s mentionnée précédemment. Cette dernière a ensuite été relayée par les membres de la direction à leurs enseignant·e·s. Ainsi, cinq autres personnes nous ont contactés directement par courriel afin de signaler leur intérêt à participer. Afin d'assurer l'anonymat de nos participant·e·s, ni le MIFI ni les directions de centre n'ont été informés de leur participation. Nous avons donc recruté un total de sept enseignant·e·s œuvrant en alphafrancisation. Le tableau 3.1 présente les informations suivantes concernant les participant·e·s : nom⁷, sexe,

⁷ Des pseudonymes ont été utilisés afin de préserver l'anonymat de nos participant·e·s.

formation(s), années d'expérience en enseignement en alphafrancisation et années d'expérience en enseignement de façon générale depuis le début de leur carrière, toutes populations d'apprenant·e·s confondues.

Tableau 3.1. Informations générales sur les participant·e·s

Participant·e·s	Sexe	Formation(s)	Années d'expérience en enseignement	
			Alpha-francisation	Général
Alice	F	Baccalauréat en enseignement du français langue seconde	8	20
Camille	F	Baccalauréat en littérature et rédaction professionnelle Baccalauréat en enseignement du français langue seconde	6	8
Édith	F	Baccalauréat en langues Maîtrise en médiation interculturelle	4	4
Florence	F	Baccalauréat en enseignement préscolaire primaire	23	Plus de 30
François	H	Baccalauréat en langues modernes	15	31
Heidi	F	Baccalauréat en enseignement du français langue seconde Certificat en anthropologie et diversité culturelle	3	6
Hélène	F	Baccalauréat en enseignement du français langue seconde Baccalauréat en études hispaniques	10	11

Nous remarquons à partir du tableau 3.1 que six participantes étaient des femmes alors qu'un seul homme a été recruté. De plus, cinq des sept participant·e·s avaient une formation en lien avec l'enseignement : quatre ont complété un baccalauréat en enseignement du français langue seconde et une personne un baccalauréat en enseignement préscolaire primaire. Enfin, nous notons une grande disparité concernant l'expérience de nos participant·e·s en alphafrancisation (entre 3 et 23 ans).

3.3 Instrument de collecte de données

Afin de mener à bien notre étude, nous avons eu recours à l'entrevue semi-dirigée individuelle enregistrée sur support audio, car elle nous a donné la possibilité de « recueillir des données auprès des participant·e·s quant à leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 320) afin de mieux comprendre le sens qu'ils accordent à leurs pratiques et aux événements dont ils sont témoins (Boutin, 1997). De par la flexibilité de l'entrevue semi-dirigée, nous avons pu co-produire nos données avec les participant·e·s en résumant, en interprétant et en reprenant leurs réponses afin de mettre en lumière de nouvelles informations pendant l'entretien (Miles et Huberman, 1994; Savoie-Zajc, 2016).

3.3.1 Description du canevas d'entrevue

Notre canevas d'entrevue était composé de quatre sections : 1) Informations générales sur les participant·e·s; 2) Choix du matériel didactique; 3) Description du matériel didactique; et 4) Utilisation du matériel didactique. En tout, notre canevas était composé de 20 questions principales et de plusieurs questions complémentaires (voir Annexe B).

De façon plus détaillée, la section 1 sur les informations générales visait à mieux connaître les participant·e·s. Les questions portaient sur leurs formations, leurs expériences professionnelles ainsi que sur leur milieu de travail et nous ont permis de dresser un portrait général des participant·e·s.

Ensuite, la section 2 (questions 4 à 10) avait comme objectifs d'identifier les acteurs responsables du choix de matériel didactique utilisé dans les cours d'alphafrancisation ainsi que les raisons expliquant ces choix. Nous avons aussi cherché à en apprendre davantage sur la provenance de ce matériel. Ce bloc de questions nous a permis de répondre à notre quatrième question de recherche : 4) Qu'est-ce qui guide le choix de matériel didactique ?

La section 3 sur la description du matériel didactique (questions 11 à 13) avait comme objectif de connaître le type de matériel utilisé par les enseignant·e·s (le manuel, le document authentique, la vidéo, etc.). Certaines questions visaient aussi à identifier les populations d'apprenant·e·s pour lesquels étaient conçus ces matériels didactiques (PIPSPA, enfants d'âge primaire, français Lx, etc.). Cela nous a permis de répondre partiellement aux questions 1) Quel matériel didactique est utilisé par les enseignant·e·s d'alphafrancisation ? et 2) Quelles sont les principales caractéristiques de ce matériel didactique ?

La section 4 concernant l'utilisation du matériel didactique en classe et à l'extérieur de la classe (questions 14 à 19) avait pour premier objectif de répondre à notre troisième question de recherche : 3) Comment ce matériel est-il utilisé par les enseignant·e·s d'alphafrancisation ? Les questions visaient à connaître comment le matériel didactique était utilisé pour développer chaque compétence langagière. Cette section avait aussi un deuxième objectif, car elle incitait les participant·e·s à décrire le matériel didactique, nous permettant ainsi de compléter les réponses concernant les questions de recherche 1) Quel matériel didactique est utilisé par les enseignant·e·s

d'alphafrancisation ? et 2) Quelles sont les principales caractéristiques de ce matériel didactique ?

Enfin, la dernière question de l'entrevue (question 20), « Avez-vous autre chose à ajouter sur le matériel didactique que vous utilisez en classe d'alphafrancisation ? », permettait à l'enseignant·e de s'exprimer sur un thème n'ayant pas été abordé pendant l'entrevue ou d'apporter des précisions concernant un thème ayant déjà été traité. Le tableau 3.2 offre une vue d'ensemble de nos questions de recherche ainsi que des questions d'entrevue y étant associées.

Tableau 3.2 Vue d'ensemble des questions de recherche et des questions d'entrevue

Questions de recherche	Questions d'entrevue
1) Quel matériel didactique est utilisé par les enseignant·e·s d'alphafrancisation ?	11, 12, 14, (20).
2) Quelles sont les principales caractéristiques de ce matériel didactique ?	12, 13, 14, 16, 17, 19, (20).
3) Comment ce matériel est-il utilisé par les enseignant·e·s d'alphafrancisation ?	14, 15, 16, 17, 18, 19, (20).
4) Qu'est-ce qui guide le choix de matériel didactique ?	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, (20).
Informations générales	1, 2, 3, (20).

3.3.2 Conception du canevas d'entrevue

Afin de concevoir notre canevas d'entrevue décrit dans la section précédente, quelques questions générales en plus du format de notre instrument de recherche (questions principales suivies de questions complémentaires) ont été inspirées d'un canevas d'entrevue développé dans le cadre d'un projet de recherche en lien avec

l'alphafrancisation mené par notre direction de recherche (non publié). Ainsi, nos questions 1, 2 et 3 de la section 1 sur les informations générales de nos participant·e·s ainsi que la question 20 ont été reprises de ce canevas. De plus, les questions 16 « Que trouvez-vous de satisfaisant dans le matériel que vous utilisez présentement ? » et 17 « Qu'est-ce vous trouvez insatisfaisant dans le matériel que vous utilisez présentement ? » ont aussi été adaptées de ce même canevas d'entrevue.

Les autres questions ont plutôt été développées en ayant recours à la théorie du système d'activité de Cole et Engeström (1993) présentée dans le cadre de référence. En effet, cette dernière nous a permis d'illustrer l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation en tenant compte des interactions entre les enseignant·e·s, la communauté, le matériel didactique, les règles mises en place et la division des tâches. Notre modélisation du système d'activité concernant l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation (voir Figure 2.3, Chapitre II) nous a permis de mieux souligner les liens entre les différentes composantes du système d'activité afin de créer nos questions d'entrevue. Nous décrivons plus en détail ce processus dans les paragraphes suivants, tandis que la Figure 3.1 ci-dessous présente un résumé des liens entre les composantes du système d'activité et nos questions d'entrevue.

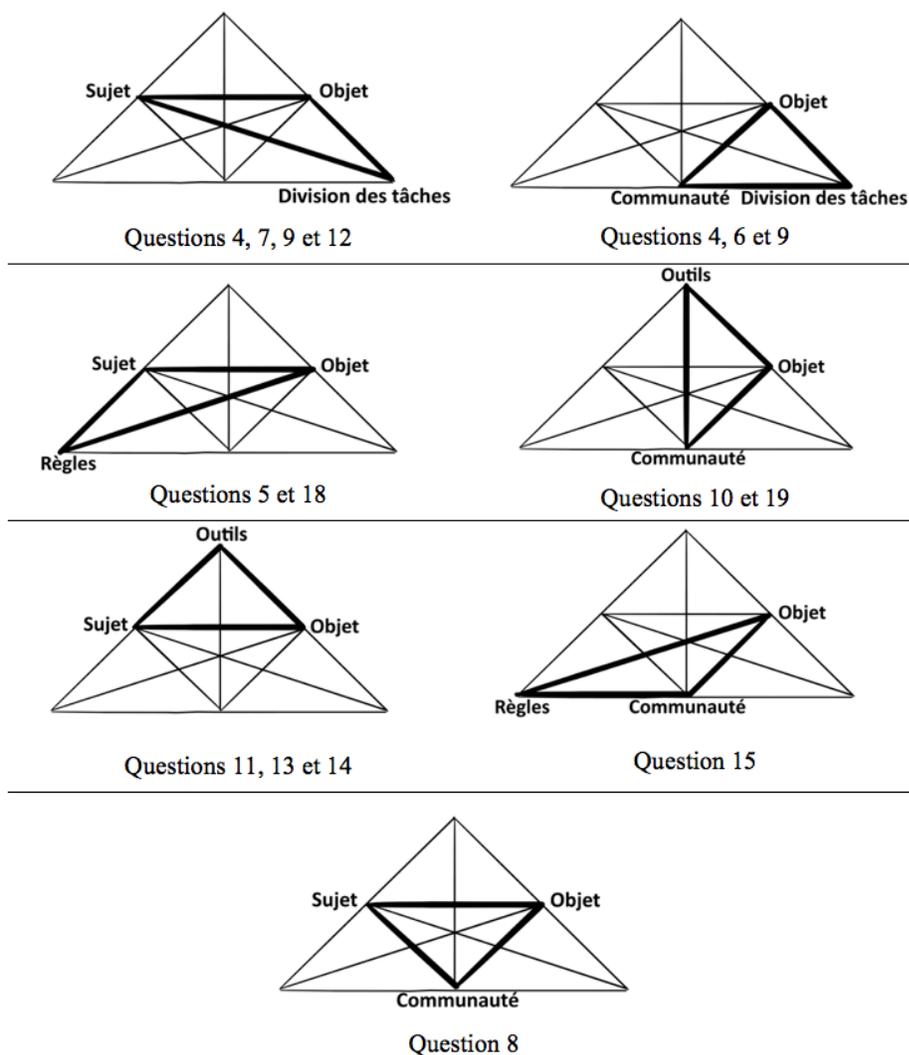


Figure 3.1 Liens entre les composantes du système et les questions d'entrevue

Dans un premier temps, nous décrivons la création des questions de la section 2 *Choix du matériel didactique* (questions 4 à 10). La question 4 « Qui est responsable du choix du matériel didactique à utiliser dans votre établissement d'enseignement ? » a été créée en croisant les composantes *sujet* ou *communauté*, *division des tâches* en lien avec le matériel didactique (choix du matériel) et *objet*. La question 5 « Est-ce que l'utilisation de certains matériels didactiques est obligatoire ? Lesquels ? » a été

obtenue grâce au *sujet*, aux *règles* (règles du centre) et à l'*objet*. Ensuite, la question 6 « D'où provient le matériel didactique que vous utilisez en classe ? » a été le résultat du croisement entre *communauté*, *division des tâches* (choix du matériel) et *objet*. Afin de créer la question 7 « Est-ce que vous créez vous-même du matériel didactique pour vos cours ? », nous avons croisé les composantes *sujet* (enseignant·e d'alphafrancisation), *division des tâches en lien avec le matériel didactique* (création du matériel) et *objet*. Puis, la question 8 « Partagez-vous du matériel didactique avec d'autres enseignants de votre centre ou en ligne (p. ex., groupe Facebook) ? Pourquoi ? » a été obtenue en croisant les composantes *sujet* (enseignant·e d'alphafrancisation), *communauté* (corps professoral) et *objet*. La question 9 « Faites-vous l'achat de matériel didactique ? Qui en est responsable ? » a été produite à l'aide des composantes *sujet* (enseignant·e d'alphafrancisation) ou *communauté* (dépendamment de qui fait l'achat), *division des tâches en lien avec le matériel didactique* (achat du matériel) et *objet*. Enfin, la question 10 « Est-ce que les apprenants apportent parfois leur propre matériel didactique en classe (ex. un livre) ? » a été créée en croisant les composantes *communauté* (apprenant·e·s), *outils* (différents types de matériel didactique énumérés) et *objet*.

Dans un deuxième temps, les questions de la section 2 *Description du matériel didactique* (questions 11 à 13) ont été créées de manière similaire. La question 11 « Pendant la session qui s'est interrompue il y a quelques semaines, avez-vous utilisé les types de matériel suivants ? Pouvez-vous me montrer/me parler/m'envoyer (par courriel ou via l'application où se fait l'entrevue) un ou des exemple(s) ? » a été produite avec les composantes *sujet* (enseignant·e d'alphafrancisation), *outils* (différents types de matériel didactique énumérés) et *objet*. Afin de créer la question 12 « Est-ce que vous utilisez/adaptez du matériel conçu pour d'autres populations d'apprenants ? », nous avons croisé le *sujet* avec une composante de la *division des tâches en lien avec le matériel didactique* (adaptation de matériel) avec l'*objet*. La question 13 « Selon vous, quelles sont les caractéristiques qui font qu'un matériel

didactique soit adapté à l'enseignement en FIPA ? » visait à mieux décrire la composante *outils* du point de vue du *sujet* (enseignant·e d'alphafrancisation) et *objet*.

Dans un dernier temps, plusieurs questions de la section 3 *Utilisation du matériel didactique* (questions 14, 15, 18 et 19) ont été bâties de la même façon. La question 14 « Pouvez-vous me montrer/me parler/m'envoyer par courriel un exemple concret de matériel didactique que vous avez utilisé pendant la session qui s'est interrompue il y a quelques semaines pour : le développement de la compétence orale, le développement de la lecture et de l'écriture, le développement de la numératie et le développement des savoirs culturels et sociaux ? » a été conçue en croisant les composantes *sujet*, *outils* (les différents types de matériel didactique) et *objet*. La question 15 « Les apprenants doivent-ils utiliser du matériel didactique de façon autonome à l'extérieur de la classe (c.-à.-d. des devoirs à faire à la maison) ? » a été obtenue grâce au croisement de *communauté* (apprenant·e·s), *règles* (devoir) et *objet*. Ensuite, la question 18 « Instaurez-vous des règlements au sein de votre classe concernant l'utilisation de matériel didactique ? » a été produite à l'aide des composantes *sujet*, *règles* (règlements de classe) et *objet*. Finalement, la question 19 « Selon vous, est-ce que vos apprenants semblent apprécier certains matériels didactiques plus que d'autres ? Pourquoi selon vous ? » a été créée avec les composantes *communauté* (apprenant·e·s), *outils* (différents types de matériel didactique énumérés) et *objet*.

3.3.3 Validation du canevas d'entrevue

Une première version finale du canevas a été validée par une enseignante œuvrant en alphafrancisation qui nous a fourni des pistes de réflexion ayant entraîné quelques changements concernant l'ordre des questions et le vocabulaire utilisé. En effet, certains termes utilisés dans le cadre de ce mémoire ne sont pas utilisés de façon généralisée et ont dû être changés pour mieux représenter la réalité des enseignant·e·s.

Par exemple, nous avons évacué l'acronyme « PIPSPA » utilisé dans ce mémoire afin d'utiliser des expressions plus générales comme « apprenant·e·s ».

De plus, la crise sanitaire engendrée par le coronavirus en début d'année 2020 nous a obligés à modifier la modalité de notre entrevue, car il était d'abord prévu de rencontrer les participant·e·s en personne dans leur milieu de travail afin d'échanger autour du matériel didactique qui avait été utilisé pendant le dernier mois. Cependant, nous avons dû opter pour une collecte de données à distance afin de nous adapter à cette situation exceptionnelle. Notre canevas d'entrevue a donc été modifié afin de refléter le fait que notre collecte de données devait se faire en ligne ou par téléphone. Certaines questions ont été changées en ce sens : par exemple, la question 11 « Pendant le dernier mois, avez-vous utilisé les types de matériel suivants ? Pouvez-vous me montrer un exemple ? » a été changée pour « Pendant la session qui s'est interrompue il y a quelques semaines, avez-vous utilisé les types de matériel suivants ? Pouvez-vous me montrer, me parler ou m'envoyer par courriel (ou via l'application où se fait l'entrevue) un ou des exemple(s) ? ». Cette dernière version de notre instrument de recherche a été validée par notre direction de recherche.

3.4 Déroulement de la collecte de données

Comme nous l'avons mentionné au paragraphe précédent, notre collecte de données devait d'abord être réalisée en face à face au centre où travaillent les participant·e·s recruté·e·s. Toutefois, la crise sanitaire liée au coronavirus nous a obligés à faire preuve de flexibilité et à procéder à une collecte à distance via téléphone ou via une application de communication en ligne telle Facetime, Skype ou Zoom. Nous avons donc contacté chaque participant·e par courriel afin de convenir de l'horaire et de l'application à utiliser pour l'entrevue, selon les préférences de chaque participant·e (se référer au

tableau 3.3 afin de voir quelle modalité a été utilisée avec quel·le participant·e ainsi que la durée de l’entretien).

Tableau 3.3 Informations sur les entretiens : modalité utilisée et durée

Participant·e·s	Modalité	Durée (en minutes)
Alice	Zoom	67
Camille	Zoom	64
Édith	Zoom	61
Florence	Téléphone	58
François	Téléphone	58
Heidi	Facetime	53
Hélène	Skype	80

Le tableau 3.3 démontre que les entretiens ont été réalisés selon différentes modalités : deux ont été faites par téléphone, tandis que cinq ont été conduites via une application (dont trois via Zoom). De manière générale, les entretiens ont duré environ une heure. Finalement, toutes les discussions ont été enregistrées de façon audionumérique grâce à l’application *Dictaphone* préalablement installée sur notre tablette électronique.

Ensuite, quelques jours avant l’entretien, nous avons envoyé un autre courriel pour confirmer l’horaire et faire parvenir un formulaire de consentement (voir Annexe C) qui devait être signé numériquement, puis nous être retourné par courriel avant le moment de l’entretien. Quelques personnes ont préféré imprimer le formulaire, le signer puis le numériser ou le prendre en photo afin de nous le retourner par courriel. Nous avons aussi envoyé un formulaire de consentement par courrier postal à un·e participant·e qui éprouvait des difficultés techniques.

Une fois l'entrevue commencée, il était primordial que le chercheur et les participant·e·s soient sur la même longueur d'onde quant à la définition du terme matériel didactique qui peut revêtir un large éventail d'interprétations. Nous nous sommes ainsi assuré de présenter en début d'entrevue la définition de matériel didactique décrite dans le cadre de référence (manuels, documents audios ou vidéos, fiches photocopées, documents authentiques, outils numériques, ouvrage de référence, jeux et autres).

3.5 Traitement et analyse des données

Une fois la collecte de données terminée, les entrevues ont été transformées en verbatim de façon à reproduire le plus fidèlement possible les paroles du chercheur et des participant·e·s. Nous avons aussi pris en compte les expressions non verbales (rires, soupir, etc.), les pauses et les hésitations des participant·e·s, car elles peuvent donner un sens particulier à leurs déclarations (Boutin, 2018). Ces dernières ont été intégrées dans nos verbatims. Nous avons aussi pris en compte les tours de paroles en les identifiant dans notre transcription. Un extrait de notre travail de transcription se trouve en Annexe D. Le tableau 3.4 présente les conventions de transcription qui ont été utilisées.

Tableau 3.4 Conventions de transcription (adapté de Paquet-Gauthier, 2019)

Symboles	Signification
<i>Q.</i>	Tour de parole : le chercheur menant l'entrevue
R.	Tour de parole : la personne interviewée
<abc>	Intervention d'une personne sans changement de parole
(abc)	Élément non verbal qui pourrait être important (ex. rires)
(...)	Pause ou hésitation plus ou moins longue
XXX	Élément incompréhensible

Une fois les transcriptions terminées, nous avons mené une analyse de contenu thématique en nous basant sur les travaux de Paillé et Muchielli (2012). Selon les auteurs, cette façon de faire vise « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé » (p.232) nous permettant ainsi de répondre à nos questions de recherche. À l'aide du logiciel NVivo, nous avons divisé notre corpus en associant des extraits d'entrevue à des thèmes représentant les propos exprimés par les participant·e·s. Cela nous a permis de transformer et d'organiser les données brutes de notre corpus en unités analytiques afin d'avoir une vue d'ensemble de l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphabétisation (Miles et Huberman, 1994). Cette démarche de thématisation s'est faite de façon continue, c'est-à-dire que nous avons identifié et classé les thèmes sous forme d'arbre thématique avant, pendant et après la lecture et l'analyse de notre corpus (Miles et Huberman, 1994; Paillé et Muchielli, 2012).

Avant de commencer le codage, quatre axes thématiques correspondant à nos quatre questions de recherche ont été retenus afin de former le squelette de notre analyse : le matériel (question 1), les caractéristiques du matériel (question 2), l'utilisation du matériel (questions 3) et le choix du matériel (question 4). Selon Paillé et Muchielli (2012), les axes thématiques représentent la structure de base de l'analyse et ont comme fonction de rassembler les thèmes saillants pour mieux les analyser. Sous chacun des axes thématiques, des thèmes ont été ajoutés en reprenant les éléments clés de nos questions et sous-questions d'entrevue. Par exemple, la question 11 « Pendant la session qui s'est interrompue il y a quelques semaines, avez-vous utilisé les types de matériel suivants (audios, documents authentiques, fiches photocopiées, etc.) [...] ? » nous a permis de créer les thèmes *audios*, *documents authentiques* et *fiches photocopiées* sous l'axe thématique 1 : *le matériel*.

Une fois le squelette de nos axes thématiques et de nos thèmes réalisé, le reste de l'analyse s'est faite de façon émergente, c'est-à-dire en ajoutant d'autres thèmes et

sous-thèmes au fur et à mesure que ceux-ci se dévoilaient pendant l'analyse de nos données. Par exemple, lorsqu'un·e participant·e mentionnait utiliser un document authentique comme de l'argent, une facture, des circulaires en ligne ou le site web Kijiji, nous avons créé les sous-thèmes provisoires *argent*, *facture*, *circulaire en ligne* et *Kijiji*. Pendant et après l'analyse de notre corpus, les thèmes et sous-thèmes ayant été trouvés ont été fusionnés, reclassés, divisés ou hiérarchisés (Paillé et Muchielli, 2012). Par exemple, les sous-thèmes provisoires *argent* et *facture* ont été fusionnés pour former le sous-thème *Documents authentiques imprimés*, alors que *circulaire en ligne* et *Kijiji* ont été fusionnés pour former le nouveau sous-thème *Documents authentiques en ligne*. La hiérarchie des sous-thèmes provisoires préalablement définis a donc été modifiée puisque ces derniers sont devenus des exemples de sous-thèmes ayant émergés lors de l'analyse (voir Figure 3.2).

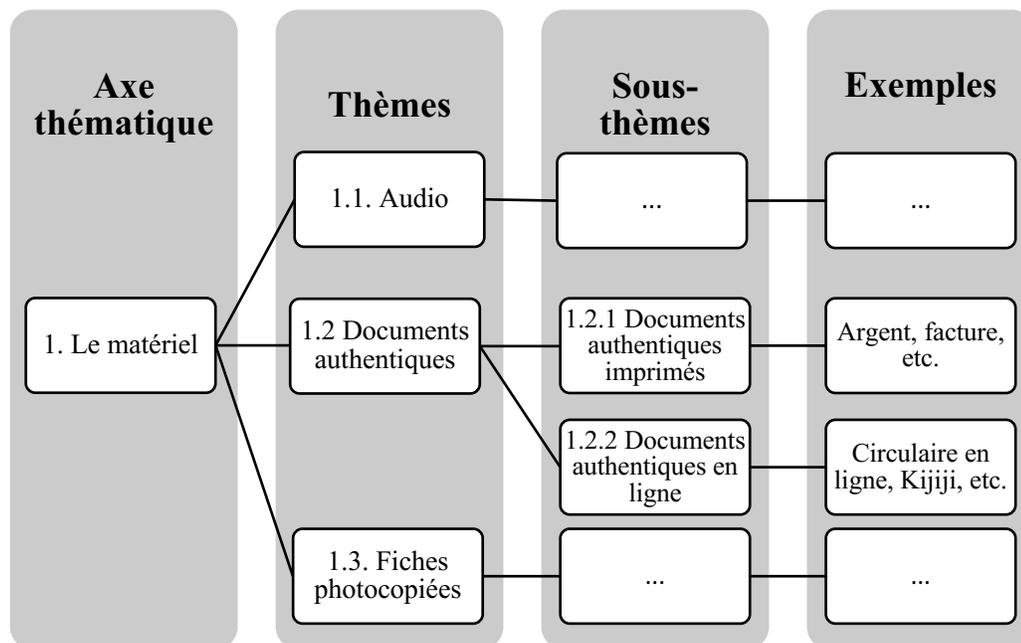


Figure 3.2 Extrait de l'arbre thématique

La Figure 3.2 illustre un extrait de notre arbre thématique reprenant les exemples de l'analyse décrite dans les lignes précédentes. En plus des thèmes *audios*, *documents authentiques* et *fiches photocopiées*, l'axe thématique *Le matériel* comprend aussi les *jeux*, *manuels*, *outils numériques*, *ouvrages de référence*, *vidéos* et *autres*. Ces thèmes ont été créés à partir de la question 11 de notre entrevue : « Pendant la session qui s'est interrompue il y a quelques semaines, avez-vous utilisé les types de matériel suivants : audios, documents authentiques, fiches photocopiées, jeux, manuels, outils numériques, ouvrages de référence, vidéos et autres ? Pouvez-vous me montrer/me parler/m'envoyer (par courriel ou via l'application où se fait l'entrevue) un ou des exemple(s) ? ». Précisons que chacun de ces thèmes comprend des sous-thèmes et des exemples de ces derniers, tel qu'illustré dans la Figure 3.2 pour le thème *documents authentiques*.

De plus, afin de mieux refléter les constats fait dans la littérature scientifiques et les réponses de nos participant·e·s, nous avons ajouté les thèmes suivants : *matériels utilisés tels quels* (matériel didactique employé tel qu'il a été originalement conçu, sans modification), *matériels adaptés* (matériel ayant été modifié par les enseignant·e·s afin de l'adapter à l'enseignement aux PIPSPA) et *matériels créés* (matériel didactique créer de toute pièce par les enseignant·e·s). Chaque matériel nommé par les participant·e·s a donc été classé en deux niveaux : dans un premier temps, selon le type de matériel (jeux, manuels, etc., voir Figure 3.2) et, dans un deuxième temps, selon s'il est utilisé tel quel, s'il est adapté ou s'il est créé (voir Annexe E, thèmes 1.10, 1.11 et 1.12).

L'axe thématique 2, *Les caractéristiques du matériel*, inclut les deux thèmes *caractéristiques liées au contenu* et *caractéristiques liées à la forme*. Lors de l'analyse des données, nous nous sommes rendu compte que les caractéristiques nommées pouvaient être divisées en deux sous-thèmes : *caractéristiques positives* (caractéristiques positives nommées par l'enseignant·e afin de décrire le contenu ou la

forme du matériel didactique utilisé) et *caractéristiques négatives* (caractéristiques négatives nommées par l'enseignant·e afin de décrire le contenu ou la forme du matériel didactique utilisé).

Ensuite, l'axe thématique 3, *Utilisation du matériel*, englobe plusieurs thèmes et sous-thèmes. Premièrement, le thème *développement des compétences* comprend toutes les utilisations du matériel didactique visant le développement de diverses compétences en lien avec la littératie et l'apprentissage du français comme Lx. De façon plus précise, nous avons divisé ce thème en plusieurs sous-thèmes en nous basant sur la question d'entrevue 14 : « Pouvez-vous me montrer, me parler ou m'envoyer par courriel un exemple concret de matériel didactique que vous avez utilisé pendant la session qui s'est interrompue il y a quelques semaines pour le développement de la compétence orale, le développement de la lecture et de l'écriture, le développement de la numératie et le développement des compétences culturelles, sociales et citoyennes ? » Les sous-thèmes *compétences écrites*, *compétences orales*, *compétences en numératie* et *compétences culturelles, sociales et citoyennes* ont donc été retenus. Chacun de ces sous-thèmes concerne l'utilisation d'un matériel didactique visant le développement de la compétence à laquelle il se réfère (p. ex., on retrouvera dans le sous-thème *compétences écrites* toute utilisation d'un matériel didactique visant le développement des compétences en compréhension et en production écrite). Il est important de noter qu'un certain glissement s'est produit entre le matériel didactique et les activités ou les exercices présentés dans ce dernier. En effet, même si ces deux concepts peuvent être difficiles à discerner, nous avons décidé d'inclure toutes les réponses des participant·e·s - peu importe s'il était question de matériel ou d'activité - puisqu'il était souvent possible de rattacher les activités à un type de matériel didactique (p. ex. écouter un dialogue se fait à l'aide d'un matériel audio, le bingo pour travailler la numératie est un jeu, etc.).

Toujours sous l'axe thématique 3, *Utilisation du matériel*, un deuxième thème concerne le *point de vue sur l'utilisation* du matériel par les enseignant·e·s, point de vue que nous avons ensuite divisé en deux sous-thèmes. Les *aspects positifs d'utilisation* concernent les opinions favorables des personnes interrogées concernant l'utilisation de matériel didactique de manière générale, sans relation directe avec le développement des différentes compétences, tandis que le sous-thème *défis d'utilisation* touche à tous les défis rencontrés par les enseignant·e·s concernant l'utilisation du matériel didactique qu'il soit en lien direct ou non avec le développement des différentes compétences.

Ensuite, un troisième thème n'ayant aucun sous-thème correspond aux *stratégies d'enseignement* en lien avec l'utilisation du matériel en classe. De plus, le thème *lieux d'utilisation* correspond aux différents endroits où le matériel didactique est utilisé. Selon les réponses des participant·e·s, nous avons classé ces lieux en trois sous-thèmes : *à distance* (utilisation de matériel didactique à distance via téléphone ou internet), *devoir à la maison* (utilisation de matériel didactique à compléter en devoir par les apprenant·e·s) et *en classe* (utilisation du matériel didactique en classe et règlements régissant son emploi).

Enfin, l'axe thématique 4, *Choix du matériel*, comprend trois thèmes. Premièrement, le thème *facteurs influençant le choix* comprend plusieurs sous-thèmes ayant été créés à partir de nos questions d'entrevue : 1) *les personnes et institution* qui influencent le choix du matériel fait par les enseignant·e·s (question 4 : « Qui est responsable du choix du matériel didactique à utiliser dans votre établissement d'enseignement ? »); 2) *les documents de référence* (question 4a : « Est-ce qu'un programme ou une échelle guide le choix du matériel didactique utilisé dans votre enseignement ? »); et, 3) *les lieux de provenance du matériel* (question 6 : « D'où provient le matériel didactique que vous utilisez en classe ? »). Les autres sous-thèmes ont été créés de façon émergente pendant l'analyse de notre corpus : *le manque de matériel didactique* et, dans une

moindre mesure, tous *les autres facteurs* ne correspondant à aucun des autres sous-thèmes.

Le deuxième thème sous l'axe thématique 4 correspond à l'*adaptation de matériel* (question 12 de notre entrevue : « Est-ce que vous utilisez ou adaptez du matériel conçu pour d'autres populations d'apprenants (p. ex. enfants L1, alphabétisation L1 ou Français Lx) ? »). Afin de bien refléter les réponses des participant·e·s, nous avons ensuite créé les deux sous-thèmes *raison de l'adaptation* et *défis d'adaptation*.

Le troisième et dernier thème du quatrième axe thématique correspond à *la création de matériel*. Ce dernier a été conçu à partir de la question 7 de notre entrevue : « Est-ce que vous créez vous-même du matériel didactique pour vos cours ? ». Deux sous-thèmes ont émergé des réponses de nos participant·e·s : *pourquoi créer* (raisons pour lesquelles le matériel didactique a été développé par les enseignant·e·s) et *défis de création* (problématiques rencontrées en lien avec la création de matériel didactique). La version complète de notre arbre thématique sous forme de tableau incluant tous les thèmes et sous-thèmes, leur description et des exemples de nos sous-thèmes se trouve en Annexe E.

Signalons aussi que notre analyse de données nous a permis d'obtenir pour chaque thème et sous-thème le nombre de participant·e·s associé à ces derniers. Ce nombre est rapporté dans nos résultats sous forme de n (p. ex. n=5 signifie que cinq personnes ont mentionné un ou plusieurs éléments se rattachant à un thème ou sous-thème). Ainsi, même si un·e enseignant·e affirme utiliser plusieurs documents authentiques, le thème *documents authentiques* ne sera comptabilisé qu'une seule fois. Bref, les n présentés dans nos résultats correspondent aux nombres de participant·e·s ayant mentionné un ou des éléments se rattachant aux différents thèmes et sous-thèmes.

3.6 Considérations éthiques

Afin de s'assurer du respect et de la protection de la vie privée des enseignant·e·s, leur participation était conditionnelle à leur consentement libre et éclairé. Le formulaire d'information et de consentement permettait d'explicitier que leur participation était volontaire et qu'il était possible d'y mettre fin à tout moment (voir Annexe B). De plus, afin de respecter la vie privée des participant·e·s, personne n'a été identifié : les noms ainsi que différents éléments pouvant permettre d'identifier un·e participant·e comme leur lieu de travail ont été effacés de la transcription et nous avons utilisé des pseudonymes pour identifier les participant·e·s. De plus, les données étaient confidentielles : les enregistrements audios des entrevues n'ont pas été diffusés et ont été utilisés uniquement à des fins d'analyse. Notre projet a été approuvé une première fois par le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de l'Université du Québec à Montréal le 11 mars 2020, avant le début de la crise de la Covid-19 où il était toujours prévu faire des entrevues en personne. À la suite des modifications apportées à notre collecte de données et à notre instrument de recherche à cause de la situation sanitaire, le projet a été approuvé une deuxième fois par le CERPE.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous exposerons les résultats nous permettant de répondre à nos quatre questions de recherche touchant le matériel didactique utilisé en classe (4.1), les caractéristiques de ce matériel didactique (4.2), l'utilisation de ce matériel par les enseignant·e·s (4.3), et le choix du matériel didactique (4.4).

4.1 Le matériel didactique utilisé en classe

Cette section présente une synthèse des réponses données par les sept enseignant·e·s interrogé·e·s quant aux matériels didactiques qu'ils ont déclaré utiliser dans le cadre de leur enseignement auprès des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées (PIPSPA) afin de répondre à notre première question de recherche : « Quel matériel didactique est utilisé par les enseignant·e·s d'alphafrancisation ? ». Nous décrirons le matériel didactique en explorant les différents types de matériels utilisés par les participant·e·s : documents audios (4.1.1), documents authentiques (4.1.2), fiches photocopées (4.1.3), jeux (4.1.4), manuels (4.1.5), outils numériques (4.1.6), ouvrages de référence (4.1.7), vidéos (4.1.8) et autres types de matériel (4.1.9). Pour chacun de ces types, nous dresserons une liste du matériel mentionné par les participant·e·s, en plus de préciser s'il s'agit d'un matériel utilisé tel qu'il a été

originellement conçu, s'il a été adapté par les enseignant·e·s ou s'il a été créé de toutes pièces par les personnes interrogées.

4.1.1 Audios

Le premier type de matériel didactique comprend les documents audios conçus pour l'enseignement et l'apprentissage et exclut les documents audios authentiques. Rappelons que le n dans nos résultats correspond aux nombres de participant·e·s ayant nommé un ou des éléments se rattachant aux différents thèmes et sous-thèmes.

Tableau 4.1 Documents audios utilisés en alphafrancisation

AUDIO (N=7)				
Matériel utilisé	Utilisé tel quel	Adapté	Créé	Non précisé
Audio du manuel <i>Digne d'attention</i> (n=4)	X	X		
Audio du manuel <i>Par ici</i> (n=2)	X	X		
Audio sur le thème du logement (n=1)			X	
Audio sans précision du thème (n=1)			X	
Audio sur un lecteur de cartes BN ⁸ (n=1)			X	
Audio sans en préciser la nature (n=1)				X

Dans le Tableau 4.1, tous·tes les participant·e·s ont mentionné au moins un élément se rattachant au thème *audio*, ce qui explique le n=7. Précisons aussi qu'une même personne peut avoir nommé plusieurs types de documents audios, c'est pourquoi le

⁸ Les lecteurs de cartes BN ont une double fonction : elles permettent à l'enseignant·e et aux apprenant·e·s d'enregistrer puis d'écouter des énoncés.

nombre de n combiné de la colonne *matériel utilisé* est supérieur à 7. Nous remarquons aussi dans ce tableau que les documents audios sont parfois utilisés tels quels ou adaptés par les enseignant·e·s. De plus, ces audios sont parfois créés par les enseignant·e·s.

4.1.2 Documents authentiques

Le deuxième type de matériel didactique comprend tous documents ou objets provenant de la vie courante et n'ayant pas été conçus à des fins pédagogiques.

Tableau 4.2 Documents authentiques utilisés en alphafrancisation

DOCUMENTS AUTHENTIQUES (N=7)				
Matériel utilisé	Utilisé tel quel	Adapté	Créé	Non précisé
Documents vidéos ou audios (n=7) <ul style="list-style-type: none"> - Film ou court-métrage (n=2) - Chanson (n=2) - Reportage d'actualité (n=2) - Vidéo sur les régions du Québec ou du Canada (n=2) - Matériel sans en préciser la nature (n=1) 	X			
Documents imprimés (n=7) <ul style="list-style-type: none"> - Argent (n=2) - Formulaires (n=2) - Petites annonces d'un journal (n=2) - Articles de journaux (n=1) - Bail (n=1) - Cartes géographiques (n=1) - Circulaires (n=1) - Enveloppes et timbres (n=1) - Étiquettes de médicaments (n=1) - Facture (n=1) - Livres (n=1) - Pancartes électorales (n=1) 	X			

Documents en ligne (n=4) - Petites annonces sur Kijiji (n=2) - Site web sur la météo (n=2) - Circulaires en ligne (n=1)	X			
Objets (n=3) - Caisse enregistreuse (n=1) - Décoration (n=1) - Horloge (n=1) - Objets de la maison (n=1)	X			

Le tableau 4.2 indique que tout·e·s les participant·e·s ont déclaré utiliser des documents authentiques, que ce soit sous forme de documents audios, vidéos, imprimés ou en ligne (n=7). De plus, quelques personnes ont indiqué employer des objets de la vie quotidienne. Enfin, nous pouvons constater que tous les documents authentiques sont utilisés comme ils ont été originalement conçus, sans être modifiés.

4.1.3 Fiches photocopées

Troisièmement, presque l'entièreté des participant·e·s a affirmé utiliser des fiches photocopées (n=6), c'est-à-dire des feuilles de papier photocopées (peu importe la source), représentant une activité ou un exercice pédagogique étant distribué à chaque élève.

Tableau 4.3 Fiches photocopées utilisées en alphafrancisation

FICHES PHOTOCOPIÉES (N=6)				
Matériel utilisé	Utilisé tel quel	Adapté	Créé	Non précisé
Feuilles d'exercices (grammaire, vocabulaires, oral, lecture et autres) (n=4)			X	
Photopies d'un manuel de français Lx (n=4) :	X			

- Par ici (n=2) - Agir pour interagir (n=1) - Le français langue seconde par objectifs (n=1) - Moi je parle français (n=1) - Québec atout (n=1) - Québec mode d'emploi (n=1)				
Photocopies de matériels conçus pour les enfants (n=3)	X	X		
Listes de vocabulaires (n=2)			X	
Canevas d'exercices (n=2)			X	
Photocopies sans préciser la source (n=2)				X
Activités pour la bibliothèque (n=1)			X	
Photocopies d'un dictionnaire illustré (n=1)	X			
Texte écrit en collaboration avec les apprenant·e·s (<i>learner generated text</i>) (n=1)			X	
Photocopies du matériel provenant du Service d'interprète d'aide et de référence aux immigrants (SIARI) (n=1)				X

Nous pouvons observer dans le tableau 4.3 que les fiches photocopiées sont souvent créées de toutes pièces par les enseignant·e·s, parfois avec la collaboration des apprenant·e·s (voir l'extrait ci-dessous).

Chaque semaine [...], on écrit le texte de la semaine <OK>. Puis ça on l'écrit ensemble. [...] Mais c'est moi qui l'écris au tableau puis eux ils me donnent leurs idées puis moi je compose. [...] Puis c'est ça, les idées dans le texte viennent d'eux. J'écris seulement les choses qu'ils me disent, puis, par contre, c'est sûr que c'est moi qui structure les phrases puis qui les écris <oui>. Puis après ça, bien là le lendemain je leur redonne ce texte-là, mais écrit <oui>. Puis là on relit, toute la semaine on relit les textes. (Hélène)

Sinon, plusieurs fiches photocopiées tirent leur origine de différents manuels de français Lx ou de matériel pour enfants.

4.1.4 Jeux

Quatrièmement, les jeux présentés dans cette section concernent le matériel proposant une activité ludique régie par des règles où les participants peuvent gagner ou perdre (officiellement ou officieusement).

Tableau 4.4 Jeux utilisés en alphafrancisation

JEUX (N=7)				
Matériel utilisé	Utilisé tel quel	Adapté	Créé	Non précisé
Bingo (n=3)	X	X		
Serpents et échelles (n=3)				X
Jeu de l'oie ⁹ (n=2)		X		
Jeu de cartes (n=2)				X
Jeu de dés (n=2)	X		X	
Jeu avec ballon (n=1)				X
Bonhomme pendu (n=1)	X			
Les jeux sont faits (sans précision de la nature de ce jeu) (n=1)				X
Scrabble (n=1)				X
Trouver les paires (n=1)			X	
Trouver les objets manquants (n=1)			X	
Zut (n=1)			X	

⁹ Jeu de société où les participant·e·s doivent déplacer un pion sur un parcours composé de cases en fonction des résultats d'un dé. Le but est d'arriver sur la dernière case du parcours en premier.

Comme le démontre le tableau 4.4, toutes les personnes ayant participé à notre étude ont déclaré utiliser des jeux avec leurs élèves (n=7), dont plusieurs étaient créés par les enseignants comme *Zut*. La participante ayant déclaré mettre en place ce jeu nous en explique le fonctionnement dans son entrevue :

Je colle des petits cartons au tableau, derrière chaque carton aléatoirement il y a un nombre. Ça peut être de 1 jusqu'à 50 [...] et certaines cartes contiennent le mot « zut » derrière. [...] [J]'ai une liste de 20 questions que je me suis faite. Ça peut être des questions vraiment super simples : [...] « combien il y a de lettres dans le mot maison » [...]. En équipe, ils choisissent un carton, par exemple, le carton 5, moi je suis dans la liste, je prends la question 5, je la lis et s'ils ont la bonne réponse je prends le carton et le nombre de points qui est écrit derrière, c'est ce qu'ils gagnent [...] ou ça peut être « zut ». Quand c'est zut, ils volent tous les points accumulés par une autre équipe. (Hélène)

De plus, des jeux étaient aussi utilisés tels quels ou adaptés par les enseignants. Par exemple, le jeu de Bingo était parfois modifié pour représenter un thème à l'étude (par exemple les vêtements ou les métiers), plutôt que d'utiliser les chiffres.

4.1.5 Manuels

Cinquièmement, les matériels didactiques entrant dans la catégorie des manuels sont des livres composés de plusieurs exercices.

Tableau 4.5 Manuels utilisés en alphafrancisation

MANUELS (N=6)				
Matériel utilisé	Utilisé tel quel	Adapté	Créé	Non précisé
Aucun manuel (n=3)				
Digne d'attention (n=4)	X	X		
Attention (n=2)	X			
Agir pour interagir (n=2)	X	X		

En avant la grammaire (n=2)	X	X		
Par ici (n=2)	X	X		
Alphabétisation (n=1)	X			
À vous la parole (n=1)				X
Français par thèmes (n=1)	X			
Je vois, je revois et je me souviens (n=1)				X
La prononciation d'ici pour les gens venus d'ailleurs (n=1)				X
Le français langue seconde par objectifs (n=1)	X			
L'écrit dans la vie courante de l'immigrant (n=1)	X			
Matériels pour classes lentes (n=1)				X
Moi je parle français (n=1)				X
Premiers pas (n=1)	X			
Québec atout (n=1)	X			
Réal de Montréal (n=1)				X
Tu viens d'où ? (n=1)				X
Cahier des éditions l'Envolée, sans préciser son titre (n=1)	X			

Il est possible d'observer dans le tableau 4.5. qu'une grande variété de manuels est employée par plusieurs personnes interrogées. La majorité d'entre eux sont employés tels qu'ils ont été originalement conçus, bien que certains sont adaptés par les enseignant·e·s afin d'enseigner aux PIPSPA. Cependant, lorsqu'interrogé·e·s à savoir si des manuels étaient employés dans leur cours, quelques participant·e·s ont mentionné n'en utiliser aucun (n=3). Par contre, précisons que certaines de ces personnes nous ont affirmé utiliser des manuels plus tard dans l'entrevue, notamment lorsqu'il était question du développement des diverses compétences. Ceci explique que sur nos sept participant·e·s, six utilisent effectivement des manuels, bien que trois enseignant·e·s aient déclaré ne pas en utiliser en début d'entrevue.

4.1.6 Outils numériques

Le sixième type de matériel didactique correspondait aux outils numériques, c'est-à-dire tous les dispositifs numériques (ordinateur, téléphone, etc.) ainsi que tout site internet, logiciels ou applications conçus ou utilisés à des fins pédagogiques.

Tableau 4.6 Outils numériques utilisés en alphafrancisation

OUTILS NUMÉRIQUES (N=6)				
Matériel utilisé	Utilisé tel quel	Adapté	Créé	Non précisé
Ordinateur (n=6) : - Projecteur (n=4) - Activité pour apprendre à manipuler une souris (sans préciser le nom) (n=1) - Logiciel Tap'Touche (n=1) - PowerPoint (n=1)	X		X	
Site web (n=5) - Language guide (n=1) - Mille merveilles (n=1) - Ortholud (n=1) - Pepit (n=1) - Polygone (n=1) - Références francisation (n=1) - Textes et narrations, français langue étrangère (n=1) - Sites internet conçus pour l'apprentissage du français, sans préciser lesquels (n=1)	X			
Téléphone intelligent (n=3) - Applications de traduction sans nommer lesquelles (n=2) - Calculatrice (n=1) - Aucune précision des applications utilisées (n=1)	X			
Tablette numérique (n=2)	X			

- Questionnaires interactifs à l'aide de Kahoot (n=2) - Codes QR pour directement diriger les élèves sur un site internet (n=1)				
Courriel (n=1)	X			

Toutes les personnes interrogées ont déclaré employer des outils numériques dans le cadre de leur enseignement (n=7). Tous les matériels didactiques de cette section sont utilisés tels quels, sauf les présentations PowerPoint qui sont créées par les enseignant·e·s.

4.1.7 Ouvrages de référence

Septièmement, les ouvrages de référence présentés dans cette section correspondent à des ouvrages imprimés ou en ligne destinés à la consultation.

Tableau 4.7 Ouvrages de référence utilisés en alphafrancisation

OUVRAGES DE RÉFÉRENCE (N=6)				
Matériel utilisé	Utilisé tel quel	Adapté	Créé	Non précisé
Dictionnaires illustrés sans préciser lesquels (n=4)	X			
Bescherelle (n=3)	X			
Dictionnaires illustrés maison (n=2)			X	
Site internet présentant la conjugaison de verbes (n=1)	X			
Français en images (n=1)	X			
Google images (n=1)	X			
Aucun ouvrage de référence (n=1)				

Le tableau 4.7 montre que la presque totalité des participant·e·s a affirmé utiliser des ouvrages de référence (n=6). Bien que la majorité était utilisée telle quelle, des dictionnaires illustrés créés par les enseignant·e·s étaient aussi employés.

4.1.8 Vidéos

Ensuite, cette section présente les vidéos conçues à des fins didactiques utilisées par les personnes interrogées.

Tableau 4.8 Vidéos utilisées en alphafrancisation

VIDÉOS (N=2)				
Matériel utilisé	Utilisé tel quel	Adapté	Créé	Non précisé
Vidéos YouTube sans préciser lesquelles (n=2)	X			
Vidéos du manuel Agir pour interagir (n=1)	X			
Vidéos du MIFI sans préciser lesquels (n=1)	X			
Vidéos de l'émission télévisée Sol et Gobelet (n=1)	X			

Nous pouvons observer dans le tableau 4.8 qu'une minorité des participant·e·s a affirmé utiliser des vidéos (n=2) et que ces dernières sont utilisées telles quelles.

4.1.9 Autres matériels didactiques

Finalement, plusieurs participant·e·s ont mentionné des matériels didactiques n'étant pas classables dans aucune des catégories précédentes.

Tableau 4.9 Autres matériels didactiques utilisés en alphafrancisation

AUTRES MATÉRIELS (N=6)				
Matériel utilisé	Utilisé tel quel	Adapté	Créé	Non précisé
Cartes avec image, mot ou lettre (n=3)			X	
Évaluations (n=3)			X	
Alphabet			X	
Nourriture (n=1)				X
Ressource immatérielle (n=5) - Sorties éducatives (n=5) - Jumelage avec des Québécois (n=1)				X

En résumé, un large éventail de types de matériels didactiques est employé par les personnes interrogées, que ce soit des documents audios, des documents authentiques, des fiches photocopées, des jeux, des manuels, des outils numériques, des ouvrages de référence, des vidéos ou tout autre type de matériel. Bien que plusieurs matériels soient employés tels qu'ils ont été originalement conçus, d'autres ont été adaptés et modifiés par les enseignant·e·s ou créés de toutes pièces par les participant·e·s.

4.2 Les caractéristiques du matériel didactique

Nous présenterons dans cette deuxième section les caractéristiques du matériel didactique décrit dans les paragraphes précédents afin de répondre à notre deuxième question de recherche : « Quelles sont les principales caractéristiques du matériel didactique ? ». Nous décrirons d'abord les caractéristiques positives et négatives du matériel telles que présentées par les enseignant·e·s interrogé·e·s en nous intéressant d'abord aux aspects en lien avec son contenu (4.2.1), puis celles concernant sa présentation visuelle (4.2.2).

4.2.1 Caractéristiques du matériel en lien avec son contenu

D'abord, les personnes interrogées ont nommé plusieurs caractéristiques qu'elles jugeaient positives afin de décrire le contenu du matériel didactique utilisé en classe d'alphabétisation. Parmi celles-ci, nous avons noté le fait de représenter quelque chose de concret et de directement applicable dans la vie des apprenants (n=5, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), qu'il soit ludique (n=4, voir le 2^e extrait) et que le matériel ne soit pas complètement basé sur l'écrit (n=3, voir le 3^e extrait).

Tu sais, des choses dont ils comprennent l'utilité. On parlait de matériel authentique, bien tu sais, un formulaire d'inscription à l'école, ils finissent par comprendre que c'est utile puis que c'est des choses qui existent dans la vie de tous les jours, puis on a une raison pourquoi on apprend ça. (Hélène)

Moi je trouve que c'est important d'avoir une atmosphère assez détendue pour apprendre à travers le jeu. On peut apprendre énormément de choses à travers le jeu. C'est ça, moi je me rends compte que cette clientèle-là (...) c'est des jeux, c'est des choses concrètes, c'est à travers tout ça qui... (François)

Il faut que les activités FIPA, ça, c'est mon avis, il faut que l'écrit, ça soit, ça ne soit pas une condition à la réalisation de l'activité. (Camille)

De plus, les caractéristiques suivantes ont aussi été soulignées par quelques personnes interrogées : consignes simples et claires (n=2), matériel réutilisable pour plusieurs activités (n=1) et flexible dans son utilisation (n=1). De plus, quelques participants ont souligné l'importance que le contenu du matériel soit simple et accessible aux PIPSPA (n=2, voir l'extrait ci-dessous) et qu'il présente plusieurs variétés de langues (n=1).

Donc, tu sais il faut pas avoir peur de vraiment utiliser des supports qui sont très très simples, très clairs aussi, qui portent pas à confusion. (Ève)

Cependant, d'autres caractéristiques liées au contenu du matériel didactique sont jugées négativement par les personnes interrogées. Par exemple, presque la totalité des participant·e·s a déclaré que le matériel utilisé est parfois désuet (n=6, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), qu'il est peu adapté à l'enseignement aux PIPSPA (n=4), qu'il renferme du vocabulaire inadéquat et peu pertinent (n=2, voir le 2^e extrait), qu'il est trop basé sur l'écrit (n=2, voir le 3^e extrait) et qu'il est trop infantilisant pour des apprenant·e·s adultes (n=2). Enfin, des personnes ont affirmé que le contenu du matériel est parfois incomplet ou non-disponible (n=2), trop montréalocentrique (n=1), décontextualisé (n=1) ou contenant des références culturelles difficilement accessibles aux PIPSPA (n=1). De plus, un·e participant·e a affirmé que certains manuels présentent une progression des apprentissages inadéquate (n=1).

Mais, comme je vous dis, moi, sincèrement, on a beaucoup (...) de choses qui nous sont vraiment suggérées, mais le document principal qu'on utilise, il n'est pas à jour <le *Digne d'attention* ?>, il n'est pas actualisé, exact, il n'est pas à jour et il n'est pas du tout adapté à notre clientèle. (François)

Ou du matériel qui vient de la France et le vocabulaire c'est pas ce qui est en usage ici, surtout le matériel scolaire, genre des cartables puis des gomes, ç'a pas le même sens au Québec. (Hélène)

Vous connaissez *Par ici* ? <oui, je connais *Par ici*> oui, puis XXX c'était trop, c'était déjà trop... écrit. C'était trop, l'écrit était trop... en tout cas, c'était pas adapté. (Heidi)

Maintenant que nous avons exposé les caractéristiques en lien avec le contenu du matériel didactique, la prochaine section s'attardera à celles concernant la mise en page et la présentation visuelle.

4.2.2 Caractéristiques du matériel en lien avec sa forme

Ensuite, les personnes interrogées ont mentionné plusieurs caractéristiques en lien avec la mise en page et la présentation visuelle des matériels didactiques. D'abord, les

enseignant·e·s jugent favorablement le matériel présentant beaucoup d'images (n=4, voir le 1^{er} extrait ci-dessous) et ayant une mise en page uniforme afin qu'il soit facilement compréhensible pour les apprenant·e·s (n=3, voir le 2^e extrait). De plus, quelques enseignant·e·s ont affirmé l'importance d'utiliser du matériel didactique abordant un format pouvant être touché et manipulé par les apprenant·e·s (n=3, voir le 3^e extrait). D'autres caractéristiques positives ont été mentionnées par un plus petit nombre de participant·e·s : matériel didactique ayant des polices de caractères uniformes (n=1) et tenant sur une page maximum (n=1).

Oui, j'adore ce matériel parce qu'il y a beaucoup d'images pour la grammaire. Je vais vous donner un exemple, regardez, c'est toutes des images, c'est fantastique pour la grammaire. Il y a beaucoup d'images. Pour les non scolarisés, c'est ça que ça prend. (Alice)

On a essayé de développer du matériel qui est toujours, un peu toujours sous la même structure pour faciliter aussi les élèves qui sont moins habiles avec l'écrit. Quand le matériel se ressemble ou est fait dans le même moule, ça aide à... concentrer les efforts sur ce qu'on veut leur enseigner plutôt que l'écrit sur la page. (Heidi)

C'est des gens qui pour la plupart, ça le dit : peu alphabétisés, ils sont peu familiers avec l'environnement de classe ou ça fait très longtemps qu'ils ont été dans une classe. Bien, ils ne peuvent pas garder, on ne peut pas garder leur attention très longtemps sur le tableau. Donc c'est très très important qu'ils manipulent des choses. Moi c'est souvent des cartes, des images. (Camille)

Quelques caractéristiques négatives en lien avec la présentation visuelle du matériel ont aussi été nommées par les participant·e·s. Parmi celles-ci, les personnes interrogées ont souligné l'importance de ne pas avoir trop d'exercices sur la même page (n=1) et le fait que certaines photocopies sont de mauvaise qualité (n=1).

Pour résumer, nous avons vu dans les paragraphes précédents que le matériel didactique revêt plusieurs caractéristiques parfois jugées positivement ou négativement

par les participant·e·s en lien avec son contenu et sa présentation visuelle. La prochaine section s'attardera à décrire l'utilisation du matériel didactique.

4.3 L'utilisation du matériel didactique

Cette troisième section se penche sur les réponses relatives à l'utilisation du matériel didactique afin de répondre à notre troisième question de recherche : « Comment ce matériel didactique est-il utilisé en classe par les enseignant·e·s d'alphafrancisation ? ». Nous verrons d'abord comment les différents matériels sont employés par les participant·e·s afin de développer les compétences orales (4.3.1), écrites (4.3.2), numériques (4.3.3) et culturelles, sociales et citoyennes (4.3.4). Par la suite, nous décrirons les aspects positifs de l'utilisation du matériel (4.3.5), puis les défis que cela représente (4.3.6). Une fois ces difficultés exposées, nous aborderons les stratégies d'utilisation du matériel didactique afin de les pallier (4.3.7). Enfin, nous terminerons cette section en faisant un survol des différents lieux d'utilisation du matériel didactique (4.3.8).

4.3.1 Développement des compétences orales

Selon les enseignant·e·s interrogé·e·s, la compréhension et la production orales sont surtout travaillées à l'aide de matériel audio et vidéo authentique ou didactisé (n=7). Des participant·e·s ont indiqué donner des questions de compréhension (n=5, voir le 1^{er} extrait ci-dessous) et certain·e·s enseignant·e·s ont affirmé mettre en place des jeux de rôle à la suite d'écoutes ou de visionnements (n=4). Des activités d'association d'énoncés sous forme de matériel papier avec une image ou une photo sont aussi réalisées par quelques personnes interrogées (n=3, voir le 2^e extrait).

Il y a beaucoup, beaucoup de dialogues. Donc on écoute, OK ? Donc on écoute <oui>, après ça suite au dialogue il y a des questions de

compréhension orale : qu'est-ce que la madame a dit ? Qu'est-ce qu'elle a acheté ? Bon, des trucs comment ça <OK>. Puis ça, après ça, bien avec les dialogues, moi, on les fait pratiquer deux par deux <OK>. On les fait pratiquer, c'est très... ils ne peuvent pas inventer des dialogues. (Alice)

Donc là, on avait plusieurs cartes de (...) avec des objets de la maison. Puis je nommais un objet, puis eux devaient me le montrer. On est vraiment dans la CO <oui>. Puis ensuite je les faisais pratiquer ensemble en équipe de deux pour qu'ils puissent le produire. (Hélène)

Ensuite, plusieurs autres activités en compréhension et production orales sont réalisées à partir de matériel didactique audio ou vidéo, parfois accompagné de matériel papier : discussion informelle à la suite du visionnement d'une vidéo (n=2), présentation orale devant la classe concernant un thème précis (n=2), exercices de phonétique (n=2) et chanter des chansons (n=2). Ensuite, une personne a indiqué écouter des dialogues accompagnés de matériel sous forme de texte comme support à la compréhension (n=1). Une participante, de son côté, propose des dialogues à trous à ses étudiants qui devaient les mémoriser et les reproduire. Une autre personne invite ses apprenant·e·s à enregistrer des énoncés puis à les écouter (n=1).

Le développement des compétences orales est aussi travaillé à l'aide de support papier (n=6) via des manuels ou du matériel maison sous forme de fiches photocopiées ou d'images. En effet, des participants mettent en place des activités de production orale à partir d'images ou de symboles (n=3, voir le 1^{er} extrait ci-dessous). De plus, une participante propose à ses élèves de lire des énoncés à voix haute (n=1), tandis qu'une autre a mentionné faire une activité d'échange d'information entre les apprenants (n=1, voir le 2^e extrait), toujours à partir de matériel didactique papier.

Oui, il y a un cahier qui est super, mais c'est juste un. C'est *Le Quotidien*. [...] Il y a des images, puis juste pour faire parler un peu avec l'image, qu'est-ce qu'on voit. (Heidi)

J'avais fait aussi un exercice de prix, des feuilles à compléter en équipe de deux, des versions A et des versions B. Moi je savais que la tasse coûtait 3 dollars, puis toi tu savais que l'assiette coûtait 7 \$, donc ils devaient s'échanger l'information comme ça. (Hélène)

Le développement des compétences orales, autant en compréhension qu'en production, s'effectue donc à l'aide de plusieurs types de matériels didactiques se déclinant en une grande variété d'activités. La prochaine section abordera le développement des compétences écrites.

4.3.2 Développement des compétences écrites

Dans un deuxième temps, toutes les personnes interrogées ont affirmé travailler le développement des compétences écrites (n=7) avec plusieurs types de matériel didactique : manuels, fiches photocopiées, documents authentiques et ouvrages de référence. Cependant, le type de matériel didactique n'était pas toujours spécifié par les participant·e·s. D'un côté, la production écrite est surtout travaillée en écrivant des mots ou des textes (n=5, voir le 1^{er} extrait ci-dessous) ou en épelant des mots à partir de cartes représentant les lettres de l'alphabet (n=1), en copiant des lettres ou des énoncés (n=4, voir le 2^e extrait ci-dessous) et en remplissant des formulaires (n=3, voir le 2^e extrait).

Alors à un moment donné j'avais un FIPA 3 qui devait produire : votre ami vous a donné des vêtements, elle a laissé un sac de vêtements devant votre porte d'appartement. Alors vous allez lui écrire un petit message que vous collez sur sa porte <OK>. Alors là je les avais mis en équipes, je m'étais assurée qu'ils comprennent les consignes, qu'est-ce qu'ils doivent... c'est quoi le message et en équipe, ils avaient essayé de produire. (Florence)

Pour débiter, il y a beaucoup de copier, copier, copier pour les habituer à apprendre la calligraphie (...) latine. Puis il y en a qui n'ont jamais fait ça, écrire a-b-c-d <oui>. Les formulaires, oui. On remplit des formulaires. (Alice)

D'un autre côté, la compréhension écrite consiste principalement à identifier des lettres, des syllabes ou des mots (n=3, voir le 1^{er} extrait ci-dessous). Le développement de cette compétence est aussi travaillé à l'aide de divers types de matériel didactique comme des manuels et des fiches photocopiées en lisant des textes courts (n=2), en associant des énoncés à des images (n=2) ou en coloriant des mots ou des énoncés d'une certaine couleur (n=2, voir le 2^e extrait).

Alors je peux prendre une leçon, là on a 10 syllabes ou 15 syllabes, on va les lire, on va les répéter. Avec ces syllabes-là, je vais leur joindre un groupe de 10 ou de 20 mots, OK, pour qu'ils puissent les identifier, on peut les encercler, on peut les souligner, on peut faire toute sorte de choses. (François)

Ça ne coûte pas cher au Dollarama un set de crayons de couleur. Je leur donne ça : « maintenant, tu vas mettre en rouge le mot nom, en bleu le mot prénom » pour qu'il... parce que même s'ils ne lisent pas p-r-é-n-o-m, (...) qu'il y ait comme une photo, tu sais... (Camille)

D'autres matériels didactiques sont aussi employés par quelques enseignant·e·s afin de développer les compétences de compréhension et production écrites : des dialogues à trous (n=1), des dictées (n=1), des exercices de graphie-phonie, des mots troués (n=1), des questions de compréhension à partir d'un texte (n=1) et des reconstitutions de mots avec ses syllabes ou ses lettres (n=1).

La production et la compréhension écrites en classe d'alphafrancisation sont donc travaillées à l'aide de plusieurs types de matériel didactiques. La section suivante se penchera sur le développement des compétences en numératie.

4.3.3 Développement des compétences en numératie

Lorsqu'interrogé·e·s quant au développement des compétences en numératie en classe d'alphafrancisation, la majorité des participant·e·s nous ont indiqué les travailler avec

leurs apprenant·e·s (n=6), alors que seulement une participante a déclaré ne presque pas les prendre en compte dans son enseignement (n=1). Les enseignant·e·s ayant déclaré développer les compétences en numératie nous ont mentionné utiliser les jeux (n=3) comme le bingo (n=2, voir le 1^{er} extrait ci-dessous) ou des jeux de dés (n=1) afin d'étudier les chiffres. De plus, des participant·e·s ont affirmé développer ces compétences en contexte avec des documents authentiques (n=3, voir le 2^e extrait).

Des cartes de Bingo, oui, le Bingo, on pourrait utiliser ce genre de jeux là pour les numéros. (Ève)

Tu sais, je vais plus utiliser de l'argent par exemple, ou... avec quoi on fait des nombres ? Avec la date, <OK> les mois... la température aussi, il y a des numéros. (Hélène)

Finalement, un plus petit nombre de participant·e·s a déclaré employer d'autres matériels didactiques afin de travailler la numératie, sans toutefois en préciser le type : associer un chiffre à son épellation (n=1), associer un chiffre à sa prononciation (n=1) et faire des dictées de chiffres (n=1).

4.3.4 Développement des compétences culturelles, sociales et citoyennes

Parmi les personnes interrogées, la presque totalité des enseignant·e·s a déclaré travailler les compétences culturelles, sociales et citoyennes en classe d'alphabétisation (n=6). En effet, quelques participant·e·s ont mentionné le faire via des documents authentiques (n=4), comme des vidéos sur la vie culturelle québécoise et canadienne (n=2, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), des cartes géographiques du Canada (n=1), des photos (n=1) ou des pancartes électorales (n=1, voir le 2^e extrait).

Parce que moi je prends la peine une fois par semaine, ça, c'est vraiment moi, de leur présenter une vidéo <OK>... sur les régions du Québec [...] <OK>, puis ils aiment beaucoup beaucoup ça. Ils disent même : « wow, vous avez des montagnes aussi ! Wow, vous avez ça, nous aussi dans notre

pays on a ça ! ». Parce qu'ils ne connaissent pas énormément de choses. Je ne sais pas, je leur montre une vidéo sur l'Ouest canadien, sur Banff ou sur Vancouver ou sur le lac Saint-Jean. (François)

C'est qui les partis politiques les plus importants, bien les principaux. Puis on leur demande de repérer les pancartes. Des fois, c'est assez souvent à l'automne, donc on les envoie dehors prendre des photos des pancartes <OK>. OK, sur la pancarte à quel endroit on voit c'est quel parti ? C'est quoi son nom ? Bon, c'est ça. Qu'est-ce qui se passe quand on va voter ? C'est un peu la vie citoyenne (Heidi)

Par ailleurs, les us et coutumes québécois comme ceux des apprenant·e·s sont aussi vus de façon informelle sous forme de discussion, sans matériel didactique à proprement parler (n=4) comme le démontre l'extrait suivant :

On y va beaucoup avec les dates de fête dans l'année. Alors quand c'est la Saint-Valentin, qu'est-ce que vous avez remarqué au magasin ? Bon, il y en a qui disent « madame, madame, beaucoup de chocolat », ou quand c'est Pâques le chocolat de Pâques. Alors on travaille beaucoup ce côté-là. Quand c'est la Saint-Jean-Baptiste, la fête du Canada <OK>. Toutes les fêtes. Et là en même temps on les fait parler de leurs fêtes à eux. Parce que là présentement c'est le ramadan <oui>. Ils parlent aussi de leurs fêtes, alors ça les fait parler <oui>. La fête des Mères, la fête des Pères. Tu sais, on souligne ça. (Florence)

Maintenant que le matériel didactique utilisé pour le développement des compétences orales, écrites, numériques et culturelles, sociales et citoyennes a été exposé, nous nous pencherons sur le point de vue des enseignant·e·s concernant l'utilisation du matériel didactique de façon générale, sans nous référer au développement d'une compétence en particulier.

4.3.5 Aspects positifs de l'utilisation du matériel

Les personnes interrogées ont soulevé plusieurs points positifs en lien avec l'utilisation de certains matériels didactiques en classe d'alphabétisation, sans faire de lien direct

avec le développement des différentes compétences de la section précédente. Par exemple, les enseignant·e·s ont noté les points suivants : le fait que les apprenant·e·s sont content·e·s quand il y a des apprentissages (n=2, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), que les jeux permettent de détendre l'atmosphère (n=2, voir le 2^e extrait) ou qu'un manuel facilite l'enseignement à distance dans le contexte de la Covid-19 (n=2, voir le 3^e extrait).

Quand ils travaillent fort, ils sont contents. Quand ils ont l'impression qu'ils apprennent et qu'ils comprennent, ils sont contents. Mais s'ils ne comprennent rien, ils décrochent. (Alice)

C'est moins... c'est plus pratico-pratique, c'est moins abstrait. Puis ils sont plus relax aussi souvent quand on fait des jeux, deux par deux. (François)

Comme là, en confinement, une chance qu'on a un cahier <oui> ! Je ne serais pas capable d'enseigner sans cahier avec eux. C'est impossible. Ce n'est pas possible. Ils ne peuvent pas, ils n'ont pas d'ordinateur, ça fait que quand je dis ouvrez de telle page à telle page, bon, tout le monde peut se suivre. (Alice)

Selon quelques participant·e·s, l'utilisation de certains jeux motive les apprenant·e·s (n=1, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), tandis que l'apprentissage de l'utilisation de matériel didactique sous forme d'outils numériques, notamment l'ordinateur, permet aux PIPSPA de se rapprocher de leurs enfants (n=1, voir le 2^e extrait).

Un avantage c'est que ça va vraiment, souvent, motiver les étudiants et créer une belle ambiance dans la classe. Ça va créer de la camaraderie <oui> aussi, entre les étudiants. (Hélène)

Mais je pense que [l'utilisation d'un ordinateur] leur donne un minimum quand même pour être capable de comprendre ce que c'est puis... <c'est une compétence super importante ici> bien, oui, puis pour leur enfant aussi. Souvent c'est ça aussi, c'est une façon pour eux de connecter avec leurs enfants, de les aider à faire des devoirs... (Ève)

En résumé, l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation comprend plusieurs aspects positifs. Toutefois, les enseignant·e·s interrogé·e·s ont aussi mentionné que cela représentait plusieurs défis.

4.3.6 Défis d'utilisation du matériel

Malgré les points positifs décrits dans la section précédente, l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation n'est pas sans défis pour les personnes interrogées. Une des principales problématiques soulevées par les enseignant·e·s est la difficulté pour les PIPSPA de comprendre le matériel (n=6), autant par rapport aux contenus (n=5, voir le 1^{er} extrait ci-dessous) qu'aux consignes (n=2, voir le 2^e extrait).

Alors il y en a beaucoup dans la classe que même si on répète trois fois, quatre fois, ils ne réussissent pas à comprendre <c'est difficile>. Oui, alors les questions sont trop difficiles, c'est des questions formulées avec un vocabulaire trop compliqué. C'est... non. Il y a des vidéos que ça ne fonctionne pas du tout. (Florence)

Il faut vraiment être dans la répétition et être extrêmement structuré parce que, justement, les consignes sont tellement ardues. C'est tellement ardu faire comprendre une consigne (...) qu'il faut vraiment vraiment y aller dans la routine. (Camille)

Deux autres défis mentionnés par la majorité des participant·e·s sont l'hétérogénéité des élèves (n=5, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), autant en ce qui a trait aux caractéristiques démographiques des apprenant·e·s (âge, L1 et culture) qu'à leur niveau d'alphabétisation ainsi qu'au fait que l'utilisation de certains matériels demande énormément de temps de classe (n=4, voir le 2^e extrait).

Ils ont décidé qu'ils mettaient des FIA... des FIPA non alphabétisés et peu alphabétisés dans la même classe. Si vous faites, continuez à faire ça, bien s'il vous plaît, donnez-nous quelque chose de base qui va être pour tout le monde, puis pour les peu alphabétisés, du matériel enrichi. (Camille)

Moi, quand j' (...) arrive avec le labo [informatique] avec mes apprenantes, tout est un apprentissage. Je vais leur dire : « OK, on va aller dans le [dossier] travail sur le bureau, clic droit... » parce qu'il y en a beaucoup qui sont pas capables de faire le double clic. Donc tout ça, moi, jamais je leur mettrais déjà à la page... il faut qu'elles apprennent à aller là, sinon ça sert absolument à rien ce qu'on est en train de faire <OK>. Il faut qu'elles apprennent à apprendre l'outil. Donc, c'est pour ça que je ne vois pas de désavantages comme tels. C'est très très très très long, mais il faut prendre son temps, il y a pas de... ça sert à rien d'aller vite. (Ève)

De manière plus précise, certaines problématiques soulevées par les enseignant·e·s concernent un type de matériel didactique en particulier. Par exemple, des participant·e·s ont affirmé que les fiches photocopiées sont difficiles à organiser et à classer pour les apprenant·e·s (n=3, voir l'extrait ci-dessous).

Des fois, on arrive le matin et je leur demande d'aller chercher l'exercice qu'on a fait, par exemple, la semaine passée. Puis le cartable est vraiment tout mélangé, il y a des pages à l'envers... pas tout le monde, mais il y en a qui ont une meilleure discipline. (Ève)

Quant aux outils numériques, les personnes interrogées ont soulevé les défis suivants : gestion de classe difficile en lien avec le matériel (n=2, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), quantité insuffisante d'appareils pour tout·e·s les apprenant·e·s (n=2, voir le 2^e extrait) et le fait que ces outils ne favorisent pas toujours la communication (n=1, voir le 3^e extrait).

Mais il y a sûrement matière à amélioration là-dessus, mais moi ça été mon défi puis un peu (...) mon frein, un peu le fait qu'ils ne maîtrisaient pas bien l'ordinateur, ça devient décourageant. Quand il faut que tu coures d'un ordinateur à l'autre, ouf, c'est très lourd. (Camille)

Le problème c'est qu'on n'a pas beaucoup de lecteurs [de cartes audios]. Moi j'en ai deux qui fonctionnent dans ma classe <OK>. Un autre prof en a deux. Les autres lecteurs, on a été presque obligé de les jeter parce que ça ne se répare plus. (Florence)

Ils vont toujours dans leur écran, ils ne poseront pas de question, donc ça... des débutants ça besoin d'interagir, ça besoin d'apprendre à poser une question, être capable de travailler avec la voisine. Ça fait que si quelqu'un, comme les Chinois... les Chinois avec leur téléphone pour faire la traduction, ils sont toujours là-dedans. Non, regarde, personne n'utilise leur téléphone. Les questions, c'est la professeure : posez-moi des questions, il n'y a pas de problème <oui>. Qu'elle soit intelligente ou stupide, ce n'est pas grave, posez-moi la question. Ça porte à interagir. (Alice)

Ensuite, les documents authentiques sont considérés comme difficiles à didactiser afin de les rendre pertinents et accessibles (n=2) :

Les limites (...) bien que parfois c'est pas adapté. D'autres limites d'utiliser du matériel authentique [...] il faut toujours créer quelque chose à côté, ou, sans que ce soit nécessairement de créer une feuille, mais, tu sais, créer une intention. J'ai des factures, bien qu'est-ce que je fais avec ces factures-là ? Comment je permets aux étudiants de faire quelque chose avec. (Hélène)

Finalement, d'autres défis ont été mentionnés par un plus petit nombre de participant·e·s : insécurité des enseignant·e·s face à la qualité du matériel maison (n=1), les problèmes visuels de certains apprenant·e·s rendant l'accessibilité de quelques matériels plus problématique (n=1) ainsi que le fait que les apprenant·e·s n'utilisent pas le matériel de façon autonome à l'extérieur de la classe (n=1).

4.3.7 Stratégies d'utilisation du matériel didactique

Plusieurs stratégies d'utilisation du matériel didactique sont mises en place par les enseignant·e·s afin de pallier les défis de la section précédente et de développer les compétences des PIPSPA. Par exemple, puisqu'il semble difficile pour les PIPSPA d'utiliser le matériel didactique, toutes les personnes interrogées nous ont indiqué employer le même matériel à répétition (n=7, voir l'extrait ci-dessous), parfois pendant plusieurs jours (n=2).

Oui, mais tu sais, j'utilise plusieurs, plusieurs fois le même matériel.
(Hélène)

Dans le même ordre d'idées, le même matériel est utilisé pour diverses activités permettant de développer plusieurs compétences (n=6). Par exemple, une participante a affirmé travailler la CO, la PO, la CÉ et la PÉ à partir des mêmes photos :

Il y avait des photos qui vont pour chaque objectif <OK>, en couleur, très bien fait, puis on fait travailler en équipes les étudiants avec ces photos-là <OK>. Ils doivent reproduire... ils doivent premièrement écouter l'énoncé, associer la photo. Ensuite ils essaient de piger la photo puis de produire. Ça fait qu'il y a de la compréhension orale, puis il y a de la production orale <OK>. Puis il peut y avoir de la compréhension écrite : on écrit l'énoncé, ils doivent lire l'énoncé et trouver la photo. Ça, c'est [le manuel] *Attention*.
(Florence)

Ensuite, l'enseignement explicite de l'utilisation de certains matériels didactiques est fait par presque l'entièreté des personnes interrogées (n=6), que ce soit sur le classement des feuilles photocopiées (n=2, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), la modélisation des consignes (n=2, voir le 2^e extrait), l'utilisation d'un ordinateur (n=2, voir le 3^e extrait) ou d'un ouvrage de référence (n=2).

Mais moi, en début de session, j'essaie de (...) leur transmettre une méthode de classement. Donc je leur donne des feuilles de couleurs. Tout le monde a les mêmes couleurs <OK>. Souvent c'est cinq ou six, dépendamment. Puis là je leur dis, bon, par exemple, la feuille bleue ça va être tout ce qui est lecture, la feuille jaune c'est tout ce qui est oral, puis je donne un thème pour chaque couleur <oui>, puis dans le haut de mon matériel en général j'ai inscrit le petit mot « lecture », « oral », le mot clé pour qu'ils le classent dans la bonne. (Heidi)

Pas nécessairement un désavantage, mais une difficulté c'est de comprendre les règlements du jeu <ah oui>. Même le bingo c'est pas tout le monde qui (...) comprend le jeu du bingo <oui>, le but. Donc bien expliquer les règlements quand on fait un nouveau jeu puis faire beaucoup de modélisation, puis de soutien pendant le jeu. (Hélène)

Après, l'ordinateur... à mon niveau, écoute, c'est... moi, en fait, je leur apprends à ouvrir un ordinateur, fermer un ordinateur <OK>... utiliser l'ordinateur, puis se familiariser avec cette machine-là. La majorité en ont pas à la maison, mais au moins, bon... c'est très basic ce qu'on fait. (Ève)

D'autres stratégies en lien avec l'utilisation du matériel didactique sont mises en place par les enseignant·e·s comme encourager l'entraide entre apprenant·e·s (n=5, voir le 1^{er} l'extrait ci-dessous), faire de l'enseignement individualisé (n=2, voir le 2^e extrait), utiliser du matériel multiniveaux (n=2), instaurer une routine (n=2, voir le 3^e extrait) et utiliser des jeux pour réviser certains contenus (n=2).

Ceux qui vont être capables de lire ça va, mais ceux qui ne sont pas capables de lire bien ils vont se faire aider par les autres. Alors c'est vraiment un travail d'entraide, autrement dit. (François)

Q : [As-tu] un exemple concret d'un matériel, quelque chose que tu as utilisé pour la lecture et l'écriture ?

R : Bien... comme celui-là c'est comme un exercice en quatre temps, par exemple, où là on a une liste de mots, des mots que je choisis en fonction de ce qu'on a étudié. [...]. Je commence avec des mots avec une syllabe, on va à deux syllabes, plus ça va, plus ça se complexifie. Ça fait que là, d'abord, on... tout dépendait avec la personne aussi dans la classe, il y en a à qui je vais demander de dire les lettres avant, parce que je sais qu'elles vont avoir de la difficulté à lire le mot par exemple. Alors qu'il y en a qui vont passer directement au décodage du mot. Donc, rue c'est le premier mot, mais je sais qu'il y en a que ça sortira pas rue, donc r-u ça fait rrrru. Donc là, encore là, je m'adapte. (Ève)

Il faut vraiment être dans la répétition et être extrêmement structuré parce que, justement, les consignes sont tellement ardues. C'est tellement ardu faire comprendre une consigne (...) qu'il faut vraiment vraiment y aller dans la routine. (Camille)

Les participant·e·s ont aussi nommé les stratégies suivantes dans une moindre mesure : ne pas utiliser le même matériel pour plus de 20 minutes (n=1), prendre son temps (n=1) et encourager l'utilisation libre du matériel par les apprenant·e·s durant les

pauses (n= 1). Enfin, une participante a indiqué faire de la pédagogie par projet (n=1) avec les PIPSPA en mettant en place la vente de café dans son centre d'enseignement :

Puis là, on commence à mettre en place cette année, ça peut peut-être t'intéresser, c'est vraiment toute une pédagogie par projet, en fait <OK> avec du co-enseignement. Puis c'est merveilleux. Par exemple, on fait... un petit projet qu'on fait c'est la vente de café dans nos locaux. À la pause, il y a des étudiantes qui s'occupent de faire du café, de le vendre, etc. Donc ça devient un contexte super réel, en fait, la vente de café. Puis, pour tous les apprentissages qu'il y a là-dedans : juste la caisse, la portion caisse, c'est riche, c'est riche, riche, riche. (Ève)

Maintenant que les principaux défis mentionnés par les participant·e·s ont été décrits, la prochaine section s'intéressa aux différents lieux d'utilisation du matériel.

4.3.8 Lieux d'utilisation du matériel didactique

Bien entendu, le matériel didactique est utilisé par l'entièreté des participant·e·s en salle de classe (n=7), et ce dans une grande variété de modalités : en grand groupe (n=5), en dyade (n=3), en petite équipe (n=3) et de façon individuelle par les apprenant·e·s (n=2). Certains règlements régissent l'utilisation du matériel didactique en classe comme l'interdiction de téléphone intelligent (n=6) et le fait de toujours avoir en classe le manuel *Digne d'attention* (n=1). Une participante a aussi affirmé garder un certain contrôle sur le matériel que ses élèves peuvent ou ne peuvent pas apporter à la maison, comme le démontre la citation suivante :

Puis, quand c'est un cahier, puis que c'est regroupé... juste le fait d'avoir un cahier, ça, ils aiment beaucoup ça <OK, c'est concret>. Oui. Par contre, ça, je le... ils travaillent dedans puis je le ramasse puis je le garde moi <OK> parce quand... une fois j'avais fait ça, ils l'apportent à la maison et c'est leurs enfants qui complètent les exercices, ou eux ils ont du temps et ils le complètent tout. (Heidi)

Les personnes interrogées sont assez divisées quant à l'utilisation de matériel didactique en devoir à compléter à l'extérieur des heures de classe. En effet, des participant·e·s ont affirmé ne jamais donner de devoir (n=4, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), alors que quelques personnes ont déclaré le faire (n=3, voir le 2^e extrait). Des participant·e·s nous ont dit donner des devoirs, mais pas de façon obligatoire (n=3).

Moi je leur donne pas de devoir <OK>. Je ne vois pas... personne le fait au [centre] d'ailleurs. Par contre, c'est sûr que je les encourage à relire (...) ce qu'on a vu dans la classe. (Ève)

Moi, j'essaie de leur en donner assez régulièrement <OK>, parce que je me dis que [les apprenant·e·s] qui le font en tirent profit, ceux qui ne le font pas bien tant pis pour eux (François).

Finalement, la situation sanitaire engendrée par la Covid-19 a entraîné certain·e·s participant·e·s à utiliser du matériel didactique à distance via le téléphone (n=2, voir le 1^{er} extrait ci-dessous) de façon synchrone (n=1, voir le 1^{er} extrait ci-dessous) ou asynchrone (n=1, voir le 2^e extrait) afin de faire des exercices (n=2, voir le 1^{er} extrait ci-dessous) ou de la correction (n=1, voir le 2^e extrait ci-dessous).

Chaque étudiant reçoit un cahier qui s'appelle *Digne d'attention* <OK>. Ce cahier-là, il y en a un pour chaque niveau <OK>. Présentement ça m'aide beaucoup, parce que moi je fais de l'enseignement par téléphone <oui>. Alors chaque étudiant à la maison a son cahier. Et ce cahier il y a quand même beaucoup de photos, dans le cahier. Alors, moi je revois avec eux certaines pages, puis ça les fait lire un peu. Alors pour les étudiants qui sont capables de lire un peu, c'est, pour l'instant, ça m'aide beaucoup. (Florence)

Comme tout à l'heure, hier, j'ai rencontré mes étudiants. J'ai dit, bon : « lundi après-midi à telle heure, à 2 h jusqu'à 5 h, ou 1 h jusqu'à (...) 3 h, ou... » en tout cas, entre telle heure et telle heure, « je vous rencontre, puis je corrige vos activités puis c'est ça. Vous posez vos questions ». Je leur donne des activités pour d'autres... pour la semaine. Des activités aussi, une journée je donne des enregistrements vocaux à faire <OK>, oral. (Alice)

En somme, le matériel didactique est employé afin de développer les compétences orales, écrites, numériques et socioculturelles. Cette utilisation comporte plusieurs aspects positifs, mais aussi certains défis que les enseignant·e·s tentaient de pallier via plusieurs stratégies d'utilisations du matériel didactique. De plus, les participant·e·s ont déclaré faire appel au matériel didactique en classe, à l'extérieur de la classe et via le téléphone.

4.4 Le choix du matériel didactique

Dans cette dernière section, nous présenterons un résumé des réponses des sept participant·e·s quant au choix de matériel didactique utilisé dans leur classe d'alphafrancisation afin de répondre à notre quatrième question de recherche : « Qu'est-ce qui guide le choix de matériel didactique ? ». Pour ce faire, nous nous attarderons d'abord aux différents facteurs pouvant entrer en ligne de compte dans la sélection des matériels didactiques faite par les enseignant·e·s (4.4.1). Ensuite, nous verrons que plusieurs participant·e·s font le choix d'adapter du matériel didactique plutôt que de l'utiliser comme il a été originalement conçu, ou encore d'en créer (4.4.2).

4.4.1 Facteurs influençant le choix du matériel

Cette section décrira les principaux facteurs pouvant influencer le choix de matériel didactique utilisé en classe : les personnes et institutions agissant sur la sélection du matériel, les documents de référence, les lieux de provenance du matériel didactique, le manque de matériel disponible ainsi que d'autres facteurs.

Personnes et institutions influençant le choix de matériel

Tout d'abord, nous avons interrogé les participant·e·s concernant la personne responsable de choisir le matériel didactique à utiliser dans leur classe

d'alphafrancisation. L'entièreté des enseignant·e·s ont déclaré choisir eux-mêmes leurs matériels didactiques (n=7, voir le 1^{er} extrait ci-dessous). Cela dit, les personnes interrogées ne sont pas toujours seules à faire ce choix et divers·es acteur·trice·s de leur milieu peuvent influencer leur sélection de matériel utilisé en classe. Par exemple, le MIFI fournit des manuels à utiliser à certain·e·s participant·e·s (n=2, voir le 2^e extrait). De plus, des enseignant·e·s ont souligné recevoir de l'aide et des suggestions d'un·e conseiller·ère pédagogique afin de choisir le matériel didactique (n=1, voir le 3^e extrait) ainsi que d'enseignant·e·s venant faire du remplacement dans leur centre (n=1). Un participant a aussi dit recevoir des suggestions de matériel, sans préciser de qui (n=1).

C'est vraiment les enseignants qui sont complètement autonomes puis responsables de choisir le matériel didactique. (Hélène)

Bon, c'est sûr qu'il y a des (...) manuels, il y a des manuels qu'on va utiliser, qui sont fournis par le ministère. Pour la clientèle peu scolarisée, en autres, *Digne d'attention* avec différents objectifs pour chaque session avec... en tout cas. (François)

Il y a une conseillère pédagogique qui est à temps plein au centre qui suggère du matériel, mais il y a rien qui est imposé. (Hélène)

Des participant·e·s ont aussi déclaré n'avoir aucune obligation de la part de leur centre d'enseignement afin d'utiliser certains matériels spécifiques (n=4), alors qu'une personne a mentionné utiliser le manuel *Digne d'attention* par obligation tout en ayant la liberté d'employer d'autres matériels (n=1, voir l'extrait ci-dessous).

Mais souvent c'est le cahier qu'on distribue aux étudiants, alors si on distribue un cahier puis on ne l'utilise pas, ça fait un petit peu étrange, vous comprenez ? C'est ça, alors *Digne d'attention*, comme je vous dis, il y a des bonnes choses, mais moi je ne suis pas très à l'aise avec ça. Je travaille avec, mais je préfère utiliser autre chose sincèrement. (François)

Des enseignant·e·s ont aussi affirmé se sentir seul·e·s et peu accompagné·e·s dans le choix du matériel didactique à utiliser (n=4, voir le 1^{er} extrait ci-dessous). Des participant·e·s ont décrié le manque d'aide de leur CP (n=2, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), tandis que certaines personnes ont souligné le manque de soutien de la part du MIFI (n=2, voir le 2^e extrait).

On se débrouille tout seul. On est seul, seul. Puis les CP (...) la CP que j'ai en ce moment, ne connaît même pas le matériel *Digne d'Attention*. C'est moi qui, parce que je suis une des plus anciennes, ou je suis, je dirige mes collègues quand elles arrivent : « bon bien, c'est comme ça, c'est avec ça qu'on travaille ». (Alice)

Bien, comme je vous dis, il y a plein d'autres choses qui sont très satisfaisantes, mais elles ne sont pas fournies par le ministère. Pour la clientèle (...) peu scolarisée, il n'y a pas grand-chose. On n'a pas vraiment grand-chose. (François)

Les enseignant·e·s interrogé·e·s sont donc souvent les seul·e·s responsables afin de choisir le matériel didactique à utiliser en classe, malgré que plusieurs acteurs comme le MIFI, des CP, d'autres enseignant·e·s et leur centre d'enseignement peuvent avoir une influence sur le matériel utilisé en classe. La prochaine section s'intéressera aux documents de référence sur lesquels les participant·e·s peuvent s'appuyer pour effectuer leurs choix.

Documents de référence

Les enseignant·e·s étant responsables de la sélection de matériels didactique à utiliser en classe, ces dernier·ère·s ont indiqué plusieurs facteurs influençant leurs choix. Parmi ceux-ci, des documents de références offrent à plusieurs participant·e·s certaines balises ou objectifs pouvant les guider dans leurs choix (n=6). Les documents de référence nommés par les personnes interrogées sont les suivants : le programme du MIFI (n=3), un programme maison (n=2, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), une échelle

maison (n=1), ainsi que des objectifs à respecter sans mention de programme ou d'échelle (n=1, voir le 2^e extrait).

On s'est doté au [centre] d'un (...) programme, si tu veux. Un programme pédagogique qui était plus en termes de niveaux. Donc quatre niveaux avec des objectifs et des contenus reliés. C'est plus (...) des grandes lignes qu'on essaie de se donner, en fait <OK>, plutôt que d'imposer un matériel. (Ève)

On a des objectifs à respecter, mais pour atteindre nos objectifs, on peut utiliser... toutes les possibilités de matériels qu'on a à notre disposition. (Florence)

Seulement une participante a affirmé ne pas avoir de documents de référence afin d'appuyer ses choix de matériel didactique (n=1) :

Bien, [*Digne d'attention*] est le seul matériel de base qu'on a en FIPA <OK, oui>, parce qu'on est toujours... le FIPA est toujours oublié par le ministère, OK. Ils ont fait un nouveau programme-cadre pour les scolarisés <oui>, mais nous on nous a oubliés. Ils nous ont laissés tout seuls <oui>. Arrangez-vous ! (Alice)

Il semble donc exister plusieurs documents de référence différents afin d'aider les enseignant·e·s dans leur choix de matériel didactique.

Lieu de provenance du matériel didactique

Un troisième facteur à considérer touchant au choix de matériel concerne son lieu de provenance. En effet, nos résultats démontrent que le matériel didactique provient d'un grand éventail de lieux et de personnes pouvant influencer la sélection du matériel fait par les enseignant·e·s. D'un côté, une majorité de participant·e·s a dit utiliser du matériel didactique venant d'endroits ou de personnes en lien avec leur centre d'enseignement (n=6). La principale source nommée par ces dernier·ère·s était le partage de matériel entre enseignant·e·s (n=6) afin d'avoir accès à un plus grand

éventail de matériels parmi lesquels choisir, que ce soit avec l'ensemble du corps professoral (voir le 1^{er} extrait ci-dessous) ou de façon plus informelle avec quelques enseignant·e·s (voir le 2^e extrait). Ce partage de matériel didactique est aussi facilité grâce aux technologies comme Google Drive qui offre des services de stockage de données dans le nuage (n=2) ou l'accès aux serveurs du centre d'enseignement (n=1, voir le 3^e extrait ci-dessous) où les enseignant·e·s peuvent consulter le matériel d'autres collègues.

Puis aussi on essaie de développer beaucoup une culture du partage. On a beaucoup de matériel maison aussi qui est mis à la disposition de tous.
(Hélène)

On partage beaucoup avec les profs, les profs entre nous on se prête du matériel. Il y en a qui ont conçu quelque chose : ah, c'est intéressant. On fait la photocopie, on se le prête. Oui, oui, il y a beaucoup de partage.
(Florence)

On a un service de serveur au [centre] où, au fil du temps, il y a des exercices qui ont été déposés par des anciens enseignants, puis tout ça. (Ève)

De façon moins importante, le matériel didactique disponible provient aussi de différents endroits du centre d'enseignement (n=2) comme la salle des enseignant·e·s (n=1) ou différentes armoires remplies de cahiers et de livres (n=1). Une enseignante a aussi mentionné choisir du matériel selon celui disponible au magasin scolaire, notamment en ce qui a trait à la papeterie et à la reprographie (n=1). Ensuite, des participant·e·s nous ont indiqué sélectionner des documents authentiques apportés par leurs apprenant·e·s afin de les étudier en classe (n=2, voir l'extrait ci-dessous).

Je leur dis : « si vous avez des... » je ne sais pas, ça peut être un bail, une lettre qu'ils ont reçue qu'ils n'ont pas compris. Je prends le temps de scanner, photocopier avec leur autorisation puis travailler ces documents.
(François)

De l'autre côté, des personnes interrogées ont affirmé qu'une partie du matériel didactique qu'ils décident d'employer provient de l'extérieur de leur centre (n=6), principalement via internet (n=5, voir le 1^{er} extrait ci-dessous). Des enseignant·e·s ont aussi déclaré acheter du matériel dans des magasins ou librairies avec leur argent personnel (n=4) ou via un·e conseiller·ère pédagogique ou un·e bibliothécaire (n=1, voir le 2^e extrait).

Écoutez, c'est souvent des choses (...) qu'on a accumulées au travers des années. Des choses qu'on a trouvées sur internet. Comme je vous dis, parfois j'ai essayé beaucoup de choses et j'achète des documents aussi. (François)

Il y a peut-être une personne responsable pour, quand on désire peut-être que l'école acquière du matériel. À ce moment-là on en parle à la bibliothécaire et à notre conseillère pédagogique pour que le matériel soit commandé, mais c'est plutôt minime dans l'ensemble du matériel. (Heidi)

Les principales raisons données par les enseignant·e·s afin de justifier l'achat de matériel étaient les suivantes : le matériel acheté est adapté à l'enseignement aux PIPSPA (n=2), cela représente une économie de temps (n=1) et cela leur permet d'avoir des activités ciblées (n=1).

Manque de matériel didactique disponible

Un autre facteur pouvant influencer le choix des enseignant·e·s concerne le manque de matériel disponible pour ces dernier·ère·s. Bien que la sélection du matériel se fasse à partir d'une grande variété d'endroits et de personnes comme nous l'avons vu dans la section précédente, la presque totalité des personnes interrogées a déclaré qu'il existe un manque de matériel didactique disponible pour l'enseignement aux PIPSPA (n=6, voir les deux premiers extraits ci-dessous). Seule une participante a jugé qu'il existe beaucoup de matériel à utiliser avec ses classes d'alphafrancisation, en précisant toutefois que ce dernier est parfois à adapter (n=1, voir le 3^e extrait).

Il y en a pas de matériel qui existe <oui>, tu as beau, il y en a pas <(rires) oui>. On le dit toujours, on tombe dans une craque, si tu veux. (Ève)

Pour la clientèle (...) peu scolarisée, il n'y a pas grand-chose. On n'a pas vraiment grand-chose. (François)

Moi je te dirais qu'on a quand même beaucoup beaucoup de matériel <oui> : des cahiers et tout ça, on peut vraiment fouiller, piger. Puis on peut adapter aussi le matériel, on n'est pas obligé de tout utiliser la page, on peut... ça, on en a quand même suffisamment. (Florence)

Ce manque de matériel didactique disponible pour les participant·e·s représente donc un facteur important pouvant influencer leur choix de matériel didactique à utiliser en classe.

Autres facteurs

Quelques autres facteurs ont aussi influencé, dans une moindre mesure, le choix du matériel didactique fait par les enseignant·e·s. D'abord, des participant·e·s nous ont indiqué prendre en compte les préférences de leurs apprenant·e·s dans leur choix de matériel (n=4, voir l'extrait ci-dessous) :

Oui, on travaille beaucoup aussi les couleurs puis le coloriage. Ils aiment beaucoup beaucoup ça. (Florence)

Enfin, les personnes interrogées ont aussi mentionné choisir du matériel selon des formations suivies (n=1, voir l'extrait ci-dessous) et selon le temps de préparation nécessaire à l'utilisation d'un matériel en classe (n=1).

Le MIFI, il nous a présenté (...) il y a eu un atelier, est-ce que c'était en janvier ou en février... avant la pandémie, on a eu un atelier que le ministère a comme acheté les droits de vidéo, de certains vidéos, qu'on peut présenter en classe, qu'on peut élaborer avec des questions. (Florence)

Pour résumer, les enseignant·e·s sont les principales personnes responsables de la sélection du matériel didactique. Cependant, plusieurs facteurs influencent leur choix : les différentes personnes et institutions avec qui les participant·e·s travaillent, les documents de référence présentant des objectifs, les lieux de provenance du matériel, le manque de matériel didactique ainsi que d'autres facteurs. La prochaine section se penchera sur l'adaptation et la création de matériel didactique par les enseignant·e·s.

4.4.2 Adaptation et création de matériel par les enseignant·e·s

Comme nous l'avons vu dans la section 4.1.1 où nous avons décrit le matériel didactique utilisé en classe d'alphafrancisation, les enseignant·e·s interrogé·e·s n'utilisent pas toujours le matériel tel qu'il a été conçu. En effet, ces dernier·ère·s font parfois le choix de l'adapter afin de pouvoir l'utiliser en alphafrancisation ou ils créent de toutes pièces du nouveau matériel. Cette section mettra en lumière les raisons poussant les enseignant·e·s à choisir d'adapter et de créer du matériel plutôt que d'utiliser celui disponible, en plus de souligner les défis que cela peut engendrer.

Adaptation de matériel didactique par les enseignant·e·s

La presque totalité des enseignant·e·s a affirmé adapter le contenu ou le format de certains matériels conçu pour les PIPSPA ou pour d'autres populations d'apprenant·e·s plutôt que de l'utiliser comme ils avaient été originalement créés (n=6). En effet, une majorité de participant·e·s a affirmé modifier du matériel créé pour des enfants (n=5) ou pour l'enseignement en français Lx (n=5) afin de l'adapter à l'enseignement aux PIPSPA. Précisons cependant que plusieurs participant·e·s ont déclaré employer certains matériels conçus pour d'autres populations d'apprenant·e·s sans en modifier le contenu ou le format (n=5). Enfin, même le matériel originalement conçu pour l'alphafrancisation était parfois modifié afin d'enseigner aux PIPSPA (n=3).

Différentes raisons pour adapter le matériel didactique à l'enseignement aux PIPSPA ont été données par les enseignant·e·s. Par exemple, le matériel original est parfois jugé comme trop compliqué (n=2, voir le 1^{er} extrait ci-dessous) ou trop infantilisant pour des apprenant·e·s adultes (n=2, voir également le 1^{er} extrait). Le vocabulaire présenté dans le matériel était aussi parfois évalué comme inadéquat ou inaccessible aux PIPSPA (n=2, voir le 2^e extrait). De plus, quelques participant·e·s ont affirmé faire une utilisation partielle du contenu du matériel, en sélectionnant les éléments pertinents et en laissant de côté ce qui est jugé comme étant peu adéquat pour leurs apprenant·e·s (n=2, voir le 3^e extrait). Enfin, un·e participant·e a mentionné la place trop importante de l'écrit dans le matériel comme une raison de l'adapter (n=1).

J'utilise très peu de choses qui sont déjà faites parce que c'est souvent trop, c'est trop compliqué déjà pour ce qu'elles vont pouvoir comprendre, ou c'est trop infantilisant. Donc je reprends beaucoup, par exemple, des fois je feuillette des manuels qui sont utilisés disons première, deuxième année, tout ça. Puis, il y a des exercices qui sont intéressants, mais c'est rare que je vais photocopier directement du cahier. Tu sais, je vais refaire un Word [...] c'est beaucoup du remâchage. (Ève)

Par exemple, je veux travailler les accents : accents aigus, accents graves <OK>. Puis ce qui, je regarde un exercice dans un cahier scolaire, puis il y a des mots qui sont beaucoup trop complexes, tu sais. Donc, l'exercice est bon en soi, mais moi je vais l'adapter avec des mots qu'on a étudiés par exemple. (Ève)

Par exemple, je vais utiliser des enregistrements audios [du manuel *Par ici*], mais j'utiliserai pas le questionnaire <OK> qui va avec. Je vais créer un nouveau questionnaire ou je vais utiliser l'audio sans questionnaire. (Heidi)

Toutefois, l'adaptation de matériel didactique par les enseignant·e·s d'alphafrancisation n'est pas sans poser certaines difficultés. Les défis d'adaptation suivants ont été nommés par les participant·e·s : beaucoup de temps requis pour adapter du matériel (n=2), la difficulté de trouver du matériel n'étant pas infantilisant (n=2,

voir le 1^{er} extrait ci-dessous), le manque d'uniformité entre les documents modifiés par les enseignant·e·s (n=2, voir le 2^e extrait ci-dessous) ainsi que la difficulté de ne pas utiliser de référents culturels inconnus des PIPSPA (n=2, voir le 3^e extrait ci-dessous).

Idéalement, j'essaie d'éviter que les illustrations et tout soient très très bébés. Mais en même temps, vu qu'on pige beaucoup dans des trucs pour enfants puis qu'on n'a pas vraiment le temps d'enlever ça, d'enlever ce qui est très enfantin, parfois on le garde par défaut. (Hélène)

Des fois, on l'adapte, on le modifie, mais je trouve ça plate parce que ce n'est pas uniforme après : moi je change telle page, l'autre elle n'a pas changé de page dans l'autre école. C'est comme plate. (Alice)

Des fois ils ne sont même pas... comment dire... justement leurs référents culturels sont tellement loin des nôtres qu'ils ne sauront même pas que ce qu'ils voient... (Camille)

En résumé, parmi les matériels didactiques utilisés par les personnes interrogées, plusieurs sont modifiés et adaptés afin de les rendre plus pertinents et accessibles aux PIPSPA. Nous verrons dans les prochains paragraphes que certains matériels sont entièrement créés par les enseignant·e·s.

Création de matériel didactique

Tout·e·s les participant·e·s ont déclaré concevoir et utiliser du matériel maison créé de toutes pièces plutôt que d'employer exclusivement celui disponible (n=7). Quelques personnes interrogées ont donné plusieurs raisons afin de justifier le choix de développer du matériel didactique maison (n=4). Parmi celles-ci, il est plus facile pour quelques participant·e·s de cibler un objectif ou un thème précis avec le matériel qu'elles ont conçu (n=3, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), en plus d'être plus rapide pour deux d'entre elles de créer du matériel maison plutôt que de chercher dans le matériel existant (n=2, voir le 2^e et le 3^e extraits). Une autre raison afin d'employer du matériel

maison a été donnée par les participant·e·s : cela permet de créer du matériel didactique plus adapté à la réalité de l'enseignement aux PIPSPA (n=2).

Puis je trouve que [créer du matériel] ça permet vraiment d'avoir des choses ciblées pour les besoins des étudiants. C'est le gros gros gros avantage. (Hélène)

Souvent, le plus efficace, puis le plus rapide ça va être : OK, attends un peu, moi je veux faire ça la semaine prochaine. Je veux faire un exercice sur les mois, par exemple, je travaille les mois de l'année. Je vais aller chercher des images en ligne, puis je vais faire, je vais créer de toutes pièces, tu sais, mon exercice que je veux faire en classe par exemple. (Ève)

Puis je passais tellement de temps à chercher que je me suis rendu compte : le temps que j'ai pris à chercher quelque chose qui me convient j'aurais été mieux de le faire moi-même puis ça aurait été plus vite, puis ça aurait été vraiment parfait pour ce que je voulais faire. (Heidi)

Enfin, d'autres justifications afin de concevoir du matériel pouvant influencer le choix des enseignant·e·s ont été données : compléter un manuel (n=1), décliner un matériel didactique en plusieurs niveaux (n=1), s'assurer de travailler avec des consignes simples et claires pour les apprenant·e·s (n=1) ainsi que répondre aux besoins changeants des apprenant·e·s (n=1). Enfin, une participante a mentionné que le manque de programme et de balises claires pour les enseignant·e·s ont poussé certain·e·s à créer beaucoup de matériel (n=1).

Néanmoins, le choix de développer des matériels didactiques plutôt que d'utiliser celui disponible n'est pas sans heurts et représente plusieurs défis qui peuvent influencer la sélection de matériel fait par les enseignant·e·s. En effet, cela représente une charge de travail considérable (n=3) qui peut demander beaucoup de temps de préparation que certain·e·s enseignant·e·s n'ont pas nécessairement (n=2, voir le 2^e et le 3^e extraits ci-dessous). Des participants soulignent aussi que la création de matériel menait à un manque d'uniformité entre les matériels didactiques utilisés par les enseignant·e·s

(n=3, voir le 1^{er} et le 3^e extraits ci-dessous). De plus, cela oblige parfois les enseignant·e·s à investir leur argent personnel afin de créer du matériel (n=1, voir le 2^e extrait).

Il y a une grosse culture de chacun fait son propre matériel <OK>. C'est bien dans un sens, mais c'est beaucoup de travail dans un autre. C'est ça qui a forcé un peu la décision de vouloir faire un guide de... essayer d'uniformiser un peu, de standardiser un peu les niveaux puis essayer d'en venir à un partage de matériel efficace pour arrêter de faire que chaque prof a son matériel pour les sons, chaque prof a son matériel pour les différents [domaines généraux de formation]. C'est ça, c'est beaucoup de travail en double ou en triple. (Heidi)

C'est long créer du matériel <bien oui> ! Créer du bon matériel c'est très long, puis des fois ça prend des sous, il faut que tu ailles faire des choses plastifiées <oui>, puis souvent c'est toi qui payes ça. (Florence)

Bien ça prend beaucoup beaucoup de temps à créer. Puis (...) ça peut faire aussi qu'il y a beaucoup de différences entre l'enseignement des différents enseignants, parce qu'on va pas tous créer notre matériel de la même façon. Ça peut créer beaucoup de... pas d'écart, pas pour dire qu'un prof est bon puis un prof qui est moins bon, mais beaucoup de différence, de variabilité. (Hélène)

Ensuite, certaines participantes affirment aussi qu'une limite de faire le choix de développer du matériel maison est qu'il est toujours à réadapter selon les besoins changeants de leurs apprenant·e·s d'une session à l'autre, même si les participant·e·s enseignent au même niveau (n=2, voir le 1^{er} extrait ci-dessous), tandis qu'une participante souligne que le matériel créé peut parfois être mal conçu à cause du manque de temps des enseignant·e·s (n=1, voir le 2^e extrait).

Oui, bien, ce que je trouve dur, c'est que justement, il y a beaucoup de matériel à créer et ça, ça prend beaucoup beaucoup de temps. Puis, tu sais, c'est souvent souvent à changer parce que même si j'ai une autre classe d'Alpha 1, bien, tu sais, si (...) leurs besoins vont être différents parce que ça fait plus longtemps, moins longtemps qu'ils habitent au Canada, ou

parce que leur langue maternelle c'est pas la même chose, puis ils vont pas avoir la même difficulté avec la phonétique, avec le vocabulaire peu importe. Donc je trouve qu'il y a beaucoup de choses qui sont toujours à faire. (Hélène)

Souvent on veut créer beaucoup de choses vite vite, puis là finalement ta mise en page est tout croche, tu as des coquilles, des fautes d'orthographe. C'est une limite, tant qu'à le faire tout croche, c'est mieux de pas le faire. (Heidi)

Comme nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, plusieurs raisons poussent tout·e·s les enseignant·e·s interrogé·e·s à adapter ou à créer leurs propres matériels maisons, malgré les défis que cela peut engendrer.

Dans ce chapitre, nous avons exposé nos résultats de recherche afin de décrire les types de matériel didactique utilisés en classe d'alphafrancisation, ses caractéristiques, son utilisation par les enseignant·e·s ainsi que les facteurs guidant le choix de matériel fait pas ces dernier·ère·s. Dans le chapitre suivant, nous discuterons de ces résultats en les mettant en parallèle avec les concepts et les études présentés dans notre cadre de référence.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre permettra de discuter de nos résultats au regard de nos quatre questions de recherche. De façon plus spécifique, nous discuterons, à la lumière des études et concepts présentés précédemment, des résultats faisant état du matériel didactique utilisé en classe d'alphafrancisation (5.1) et de ses principales caractéristiques (5.2). Nous nous pencherons ensuite sur la discussion des résultats relatifs à son utilisation (5.3) ainsi qu'au choix de matériel fait par les enseignant·e·s interrogé·e·s (5.4). Nous terminerons en explorant nos résultats sous la loupe de la théorie du système d'activité (5.5).

5.1 Le matériel didactique utilisé en classe d'alphafrancisation

D'abord, les résultats à notre première question de recherche (quel matériel didactique est utilisé par les enseignant·e·s d'alphafrancisation ?) ont démontré que le matériel didactique est souvent adapté ou créé par les enseignant·e·s plutôt que d'être utilisé comme il a été originalement conçu. Quelques études, dont celles de Gunn (2003), Ollerhead (2010) et Farrelly (2013, 2014) ont affirmé que les enseignant·e·s œuvrant dans les classes de littératie en Lx doivent parfois adapter du matériel didactique conçu pour d'autres populations d'apprenant·e·s que les PIPSPA. Il n'est donc pas étonnant que nos résultats aient démontré que le contenu et le format de certains matériels soient adaptés par les enseignant·e·s à partir de ressources faites pour les enfants ou pour

l'enseignement du français en Lx. En ce qui concerne la création de matériel, tous nos répondant·e·s ont mentionné le faire, ce qui fait écho aux études de Gunn (2003) et Ollerhead (2010) qui ont mentionné que des enseignant·e·s développaient des matériels maison pour répondre au manque d'outils pédagogiques disponibles pour l'enseignement aux PIPSPA. Nous explorerons plus en détail dans la section 5.4.2 l'adaptation et la création de matériel didactique.

Ensuite, nous notons qu'une grande variété de matériel didactique est utilisée par les enseignant·e·s d'alphafrancisation interrogé·e·s. En effet, presque tout·e·s les participant·e·s ont déclaré utiliser des documents audios, des documents authentiques, des fiches photocopiées, des jeux, des manuels, des outils numériques et des ouvrages de référence. Le seul type de matériel didactique étant peu utilisé est les vidéos didactisées. Bien qu'il soit difficile de savoir pourquoi elles sont peu employées, nous croyons qu'une hypothèse possible se trouve dans le fait que ce type de matériel pourrait être le plus complexe à adapter ou à créer puisque plusieurs compétences techniques sont nécessaires afin d'y parvenir. En effet, il serait beaucoup plus accessible pour les enseignant·e·s de créer ou d'adapter du matériel papier grâce à un logiciel de traitement de texte ou d'enregistrer un document audio avec un téléphone intelligent que de filmer et monter une vidéo.

Sinon, à notre connaissance, aucune autre étude ne s'est intéressée à l'utilisation de différents types de matériel didactique avec les PIPSPA. Nous savons que des documents authentiques (p. ex. Condelli, 2004), des fiches photocopiées pour le portfolio (p. ex. Nuwenhoud, 2015), des manuels (p. ex. Asfaha 2015) et des outils numériques (p. ex. Strik, 2009) sont présents dans plusieurs études, mais aucune vue d'ensemble du matériel didactique utilisé dans des classes visant le développement de la littératie dans un Lx ne nous permet de comparer nos résultats.

5.2 Caractéristiques du matériel

Dans cette section, nous discuterons des résultats obtenus à notre deuxième question de recherche (quelles sont les principales caractéristiques de ce matériel didactique ?) au regard de la littérature scientifique. Nous verrons d'abord les caractéristiques en lien avec le contenu du matériel (5.2.1), puis celles en lien avec sa forme (5.2.2).

5.2.1 Caractéristiques du matériel didactique en lien avec son contenu

Dans un premier temps, les réponses concernant les caractéristiques des contenus du matériel didactique permettent de constater que les participant·e·s sont sensibles à l'importance d'utiliser du matériel représentant quelque chose de concret que les apprenant·e·s peuvent appliquer directement dans leur vie. Par exemple, les contenus décontextualisés et exclusivement montréalais ne permettraient pas à certain·e·s enseignant·e·s de faire le pont entre la classe et l'extérieur, tout comme le matériel désuet qui peut donner des informations confondantes pour les apprenant·e·s comme des prix trop bas pour la réalité d'aujourd'hui ou l'utilisation d'un annuaire téléphonique. Puisque certaines PIPSPA peuvent avoir des difficultés à comprendre des informations abstraites ne se rapprochant pas de leur réalité (DeCapua et Marshall, 2011), ce désir d'utiliser du matériel significatif fait écho à certaines caractéristiques faisant qu'un matériel didactique soit adapté à l'enseignement de la littératie dans un Lx selon Condelli (2004), Asfaha (2015) et Williams et Murray (2010). En effet, ces auteur·rice·s mettent de l'avant le fait que le matériel à utiliser avec les PIPSPA doit contenir de l'information que les apprenant·e·s désirent connaître, en plus d'avoir en lien direct avec leurs expériences de vie.

Dans un deuxième temps, nos résultats démontrent que la place de l'écrit est aussi une caractéristique importante puisque les personnes interrogées jugent positivement le matériel où l'écrit ne représente pas une condition à la réalisation de la tâche présentée.

Inversement, le matériel didactique où l'écrit est trop présent est considéré comme une caractéristique négative par ces dernier·ère·s. Feldmeiner (2015), en présentant les défis en lien avec l'utilisation du portfolio en classe de littératie dans une Lx, soulignait aussi l'importance de ne pas baser complètement le matériel didactique sur l'écrit afin qu'il soit adapté aux PIPSPA. De plus, un lien peut être tissé avec l'étude de Keller (2017) qui affirme que certain·e·s apprenant·e·s dans les cours de littératie en Lx peuvent provenir d'une culture orale où des langues sont apprises sans l'apport de la lecture et de l'écriture, d'où l'importance de ne pas utiliser du matériel basé entièrement sur l'écrit afin de respecter les différentes façons d'apprendre des apprenant·e·s. Bien qu'il ne soit pas toujours possible d'évacuer complètement l'écrit des matériels didactiques, les participant·e·s de l'étude de Feldmeiner (2015) et les nôtres semblent chercher un équilibre entre l'oral et l'écrit en tentant de mettre de l'avant des contenus écrits simples et accessibles.

Dans le même ordre d'idées, les enseignant·e·s interrogé·e·s accordent une attention particulière au vocabulaire présent dans le matériel, parfois évalué comme étant peu adapté à l'enseignement aux PIPSPA. Par exemple, le matériel conçu pour le primaire utilisé en classe d'alphabétisation contient des mots trop complexes, tandis que le vocabulaire contenu dans le matériel pour l'alphabétisation en L1 renferme des référents culturels peu accessibles aux PIPSPA. Selon Cucchiari et al. (2015), des mots faciles, courts, fréquents et facilement représentables par une image seraient à prioriser, mais force est de constater que le vocabulaire dans plusieurs matériels utilisés en classe d'alphabétisation semble peu pertinent ou adéquat pour les PIPSPA selon nos participant·e·s.

5.2.2 Caractéristiques du matériel en lien avec sa forme

Un point saillant de nos données touchant la présentation visuelle des matériels didactiques concernait les images, car une majorité de participant·e·s appréciaient ceux

en contenant beaucoup. Bien que Feldmeiner (2015) propose d'utiliser le plus d'aide visuelle possible dans le matériel conçu pour les PIPSPA, d'autres auteur·trice·s émettent un certain bémol sur l'utilisation d'images avec cette population d'apprenant·e·s (Huettig et Mishra, 2014; Bigelow et Vinogradov, 2011). Effectivement, des images en noir et blanc, en deux dimensions ou décontextualisées peuvent être difficile à interpréter pour les PIPSPA et nuire à leur compréhension. Il est donc important d'avoir recours à des images réalistes, concrètes, contextualisées et culturellement accessibles. D'ailleurs, les icônes ou les dessins sont considérés comme peu efficaces avec les PIPSPA à cause de leur niveau d'abstraction (Bigelow et Vinogradov, 2011; Altherr Flores, 2017). En d'autres mots, bien que nos participant·e·s semblent mettre l'emphase sur la quantité d'images présente dans le matériel didactique utilisé, des études font plutôt valoir l'importance de la qualité de l'aide visuelle. En fait, seulement un·e participant·e a mentionné l'importance d'utiliser des photos authentiques, alors que les autres ont plutôt insisté sur l'abondance des images dans le matériel comme étant une caractéristique positive.

De façon générale, il semble y avoir une certaine adéquation entre les caractéristiques faisant qu'un matériel didactique soit adapté au contexte de l'enseignement aux PIPSPA présentées dans les études mentionnées dans le cadre de référence et celles mises de l'avant par les enseignant·e·s dans nos résultats. En effet, même si plusieurs caractéristiques négatives se sont dégagées des réponses de nos participant·e·s, ces dernier·ère·s semblent sensibles à l'emploi de matériel représentant quelque chose d'applicable dans la vraie vie, n'accordant pas une trop grande place à l'écrit, utilisant du vocabulaire pertinent et accessible et des images.

5.3 Particularités de l'utilisation du matériel didactique

Après avoir discuté des caractéristiques du matériel didactique, nous explorons son utilisation par les enseignant·e·s d'alphafrancisation en mettant en parallèle les résultats de notre troisième question de recherche (comment ce matériel didactique est-il utilisé en classe par les enseignant·e·s d'alphafrancisation ?) avec quelques études. Nous commencerons par commenter le développement des diverses compétences (5.3.1), puis nous enchaînerons avec les principaux défis d'utilisation (5.3.2).

5.3.1 Développement des compétences

Une panoplie de matériels didactiques est utilisée par les personnes interrogées afin de développer les compétences orales, écrites, numériques et culturelles, sociales et citoyennes. La présente discussion s'attardera à la place du développement de l'oral et de l'écrit dans le matériel didactique, puis nous soulignerons que les apprentissages sont effectués avec du matériel contextualisé et décontextualisé.

Place de l'oral et de l'écrit dans le développement des compétences langagières

Quelques études soulignent l'importance de mettre de l'avant la compréhension et la production orales plutôt que l'écrit afin de répondre aux besoins des PIPSPA qui doivent avant tout communiquer oralement dans des situations du quotidien (Molina Dominguez, 2007; Villalba et Hernandez, 2000; Vinogradov et Bigelow, 2010). Or, nos résultats ne nous permettent pas d'affirmer qu'une place particulière est donnée au développement de l'oral en classe d'alphafrancisation, bien que nos participant·e·s aient affirmé rechercher du matériel où l'écrit ne représente pas une condition à la réalisation de la tâche présentée (voir la section 5.2.1). En fait, bien que du matériel audio et vidéo soit utilisé pour la compétence orale, nous remarquons qu'elle est aussi étudiée à l'aide de matériels s'appuyant sur l'écrit comme des manuels et des fiches

photocopiées. Par exemple, l'oral est travaillé en associant un énoncé oral à son équivalent écrit, en écoutant des dialogues accompagnés de sa transcription ou en faisant de la lecture à voix haute. Une grande place semble donc être accordée à l'écrit dans le développement de la compétence orale, ce qui peut être problématique, car il est difficile de savoir si une potentielle incompréhension des apprenant·e·s est due à la compétence orale ou écrite.

Au contraire, nous notons aussi que le développement de l'écrit ne s'appuie que très peu sur l'oral puisqu'il consiste surtout à écrire, copier, lire ou identifier des mots, des phrases ou des textes sur support écrit comme des manuels, des fiches photocopiées, des documents authentiques et des ouvrages de référence. Cela fait écho à l'étude de Choi et Ziegler (2015) qui ont observé une prépondérance de l'écrit dans le matériel utilisé avec les PIPSPA. L'écrit semble donc avoir une plus grande importance dans nos résultats afin de développer les compétences langagières des apprenant·e·s, alors que des études affirment qu'une plus grande place devrait être accordée à l'oral afin de mieux répondre aux besoins des PIPSPA.

Matériels contextualisés et décontextualisés

Condelli (2004) et Vinogradov (2008) soulignent l'importance de faire des liens avec l'extérieur de la classe en contextualisant les apprentissages, notamment avec l'utilisation de matériel didactique authentique. Bien que ce type de matériel occupe une place importante dans le développement de toutes les compétences, nos résultats montrent que les enseignant·e·s emploient un mélange de matériels présentant des tâches contextualisées et décontextualisées afin de développer les diverses compétences des apprenant·e·s. Par exemple, le développement de la compétence orale est travaillé de façon contextualisée avec des discussions à partir d'un document audio ou vidéo ou avec des jeux de rôle et de façon décontextualisée avec des matériels didactiques proposant des exercices de phonétique. La compétence écrite, quant à elle,

est parfois contextualisée en travaillant à partir d'une mise en situation concrète ou en remplissant un formulaire authentique, alors qu'elle est quelques fois décontextualisée en demandant d'épeler, de copier ou d'identifier un mot ou un énoncé. Cette dichotomie est aussi présente dans le développement de la numératie puisque les enseignant·e·s ont affirmé la développer en contexte avec, par exemple, de l'argent ou de façon décontextualisée avec des jeux de dés ou en associant un chiffre à son épellation ou sa prononciation.

Cette même opposition entre matériel contextualisé et décontextualisé afin de développer les compétences est présente dans l'étude de Asfaha (2015). En effet, malgré que les matériels didactiques développés par l'auteur visaient le développement des compétences en s'appuyant sur une approche communicative et contextualisée, il était difficile pour ce dernier de laisser de côté l'approche traditionnelle où les apprentissages se font de façon plus décontextualisée. L'auteur comme les participant·e·s de notre étude employaient du matériel présentant un ensemble de tâches contextualisées et décontextualisées. D'ailleurs, Vinogradov (2008) ne condamne pas le matériel didactique décontextualisé dans le contexte de l'enseignement de la littératie dans un Lx, mais insiste sur l'importance de passer graduellement de tâches concrètes et contextualisées à des tâches plus abstraites et décontextualisées.

5.3.2 Défis en lien avec l'utilisation du matériel didactique

Le contexte de l'alphabétisation peut entraîner plusieurs défis d'utilisation du matériel didactique comme l'hétérogénéité des classes, les difficultés des apprenant·e·s et le manque de formation offerte aux enseignant·e·s quant à l'usage du matériel.

Hétérogénéité des classes

Plusieurs recherches montrent que l'hétérogénéité des élèves dans les classes visant le développement de la littératie en Lx est une caractéristique prépondérante à ce contexte d'enseignement, tant en ce qui concerne leurs caractéristiques sociodémographiques que leur niveau de littératie ou leurs objectifs d'apprentissage (Asfaha, 2015; Bigelow et Vinogradov, 2011; Dugas et Flores, 1992; Feildmeiner, 2015; Gunn, 2003; Williams et Murray, 2010). Ce même constat est présent dans les résultats de notre étude et représente un défi important concernant l'utilisation du matériel didactique. D'ailleurs, on remarque dans la littérature scientifique ainsi que dans nos résultats que plusieurs matériels didactiques sont employés afin de faciliter le travail autonome des élèves pour ainsi mieux gérer cette hétérogénéité. Nous explorerons ces stratégies dans les paragraphes suivants.

D'abord, quelques enseignant·e·s de notre étude utilisent du matériel multiniveau pouvant être utilisé de différentes façons par les apprenant·e·s dépendamment de leur niveau de littératie afin de faciliter l'enseignement individualisé. Par exemple, un matériel présentant du vocabulaire pouvait être employé de différentes façons : les apprenant·e·s plus faibles se concentraient à énoncer les lettres et à reconnaître les sons, alors que les plus avancés pouvaient passer directement au décodage des mots. D'autres participant·e·s mettaient en place une stratégie similaire en utilisant différents matériels selon le niveau ou le rythme d'apprentissage de leurs apprenant·e·s. Par exemple, un matériel supplémentaire était donné pour les apprenant·e·s plus rapides pendant que les autres prenaient le temps nécessaire afin d'accomplir une tâche. Cette même stratégie était mise en place par Gunn (2003) qui avait développé du matériel pour que les apprenant·e·s plus avancé·e·s puissent travailler de manière autonome pendant qu'elle aidait les plus faibles.

Ensuite, contrairement aux études de Choi et Ziegler (2015) et de Strube, Craats et Hout (2013) où les apprenant·e·s interagissaient presque exclusivement avec l'enseignant·e de façon individuelle tout en demeurant passif·ve·s en classe, nos résultats ont révélé que certaines personnes interrogées valorisent l'entraide entre étudiants afin de tirer profit de l'hétérogénéité des classes en mettant, par exemple, des apprenant·e·s plus faibles avec des plus avancé·e·s pour compléter une tâche présentée dans un matériel. Notre étude montre aussi que les enseignant·e·s utilisent le matériel didactique dans plusieurs modalités, que ce soit en grand groupe, en dyade, en petite équipe ou de façon individuelle. Ces stratégies permettent de centrer l'enseignement sur les apprenant·e·s qui doivent demeurer actif·ve·s dans leur apprentissage, ce qui représente une pratique gagnante selon Condelli (2004) et Vinogradov (2008) afin de leur offrir différentes façons d'apprendre. De plus, les cultures orales desquelles sont issues certaines PIPSPA sont marquées par leur aspect collaboratif puisqu'il n'est pas possible de communiquer seul à l'oral. Le matériel didactique promouvant la collaboration entre les apprenant·e·s est donc à valoriser puisque les situations d'apprentissage individuelles où ces dernier·ère·s peuvent se sentir obligées de s'exprimer pourraient être inefficaces (Duranti et Ochs, 1986; Keller, 2017; Moore, 1999).

Pour résumer, bien que l'hétérogénéité des classes d'alphafrancisation représente un défi concernant l'utilisation du matériel didactique, nos résultats montrent que plusieurs stratégies ayant un écho dans la littérature scientifique sont mises en place par les participant·e·s.

Difficultés des apprenant·e·s

Les réponses des enseignant·e·s interrogé·e·s ont révélé qu'il est difficile pour les PIPSPA de comprendre ce qui est attendu avec le matériel puisque son contenu et ses consignes peuvent être difficiles à interpréter. L'emploi de certains matériels en classe

peut être perçu comme complexe puisque les apprenant·e·s ne savent pas nécessairement quoi en faire. Les enseignant·e·s doivent donc prendre beaucoup de temps afin de bien expliquer et modéliser son utilisation tout en employant le matériel à plusieurs reprises afin de revoir les contenus et travailler à partir des mêmes consignes. L'instauration d'une routine est une autre stratégie présentée par les participant·e·s afin de faciliter l'emploi et la compréhension du matériel didactique. Ces résultats concordent avec certains principes directeurs mis de l'avant par Vinogradov (2008) afin d'enseigner le développement de la littératie dans une Lx auprès des PIPSPA. Effectivement, l'autrice souligne que la répétition des contenus et des tâches tout comme l'instauration d'une routine sont la clé afin de rendre l'utilisation du matériel prévisible pour cultiver la confiance des apprenant·e·s et favoriser les apprentissages auprès de cette population. Ces stratégies gagnantes font aussi écho aux particularités des cultures orales desquelles proviennent certaines PIPSPA. En effet, puisque l'oral est de nature éphémère et linéaire, la redondance et la répétition de contenu plutôt que la synthèse et le résumé sont valorisées, car l'oral ne permet pas de revenir en arrière pour récupérer les informations partagées, contrairement à l'écrit (Keller, 2017).

Afin de pallier les difficultés des apprenant·e·s à faire usage du matériel didactique, les participant·e·s ont aussi recours à l'enseignement explicite de l'utilisation de certains matériels comme les ouvrages de référence ou l'ordinateur, ce qui concorde avec des recherches démontrant que cette stratégie facilite aussi l'apprentissage des PIPSPA (Tranza et Sunderland, 2009; Laymon, 2015). Effectivement, il est important de modéliser et d'expliquer l'utilité et les bénéfices sous-jacents à l'utilisation de certains matériels afin de rendre les tâches plus concrètes pour les apprenant·e·s. Par exemple, l'apprentissage de l'utilisation de base d'un ordinateur, comme le démarrer, le fermer ou ouvrir une application représentait un objectif en soi et était enseigné de façon explicite grâce à la modélisation. De plus, une enseignante précisait que cela constitue

un bénéfice tangible pour les apprenant·e·s puisque l'apprentissage de l'utilisation d'un ordinateur leur permet de se rapprocher de leurs enfants en les aidant dans leurs devoirs, par exemple.

Manque de formation

Plusieurs études ont souligné qu'il existe peu de formations pour les enseignant·e·s œuvrant dans le milieu de l'enseignement de la littératie en Lx (Bigelow et Vinogradov, 2011; Choi et Ziegler, 2015; Perry et Hart, 2012), et ce, malgré que ces dernier·ère·s ont besoin d'un grand éventail de savoirs précis afin de travailler dans ce milieu unique et complexe (Vinogradov, 2013). Cela peut avoir un impact dans l'utilisation du matériel didactique en classe, puisque, dans l'étude de Perry et Hart (2012), l'absence de formation a révélé un manque de savoir-faire chez les enseignant·e·s afin d'employer le matériel didactique de façon efficace avec leurs PIPSPA. Ce constat correspond à nos résultats dans la mesure où certain·e·s participant·e·s ont affirmé se sentir peu sûr·e·s de l'utilisation de leur matériel en classe. D'autres ont mentionné, par exemple, avoir de la difficulté à didactiser les documents authentiques afin de les rendre plus accessibles pour leurs apprenant·e·s.

Pour résumer, l'utilisation du matériel didactique afin de développer les différentes compétences semble s'effectuer en accordant une grande place au matériel écrit, tout en combinant le matériel didactique contextualisé et décontextualisé. De plus, le contexte de l'alphafrancisation entraîne plusieurs défis concernant l'utilisation du matériel comme l'hétérogénéité des classes, les difficultés pour les apprenant·e·s de comprendre ce qui est attendu dans le matériel ainsi que le manque de formation pour les enseignant·e·s. La prochaine section se penchera sur le choix du matériel didactique fait par les personnes interrogées.

5.4 Choix du matériel didactique

Dans cette section, nous discuterons des résultats concernant notre quatrième question de recherche (qu'est-ce qui guide le choix de matériel didactique?) en explorant d'abord les principaux facteurs influençant la sélection de matériel (5.4.1). Nous reviendrons ensuite sur les principales raisons et défis motivant le choix des participant·e·s d'adapter et de créer du matériel didactique (5.4.2).

5.4.1 Facteurs influençant le choix du matériel

Plusieurs facteurs influencent le choix du matériel didactique fait par nos participant·e·s : les personnes et institutions faisant partie de leur milieu, les documents de référence, les lieux de provenance du matériel et le manque de matériel didactique adapté à l'enseignement aux PIPSPA. Dans un premier temps, le partage de matériel didactique entre enseignant·e·s est perçu comme positif de la part des personnes interrogées puisqu'il leur permet de s'entraider tout en ayant accès à un plus grand bassin de matériel didactique à utiliser en classe. Selon Farrelly (2014), la collaboration entre les membres du corps professoral d'un centre d'enseignement permet de mieux soutenir les enseignant·e·s tout en les aidant à mieux choisir et utiliser le matériel didactique mis à leur disposition.

Dans un deuxième temps, une grande variété de documents de référence, comme des programmes ou des échelles, offrent des balises afin de guider la plupart des enseignant·e·s dans leur choix de matériel. Il n'existe présentement aucun référentiel commun pour l'alphafrancisation : le MIFI et le MEQ utilisent un grand éventail de programmes de façon parallèle et indépendante (Couture, 2019). Ce manque d'uniformité dans les documents de référence qui offrent différentes lignes directrices à respecter est présent dans nos résultats et pourrait nous permettre d'expliquer, en partie, pourquoi une si grande variété de matériel est utilisée par les enseignant·e·s.

Enfin, le manque de matériel didactique disponible et adapté à l'enseignement aux PIPSPA est présent dans plusieurs études (Farrelly, 2014; Macnevin, 2012; Perry, 2013; Perry et Hart, 2012 ; Ollerhead, 2010; Papazian et Van Ishoot, 1992), ainsi que dans nos résultats de recherche. Il est d'ailleurs possible de constater que cette problématique soulevée dès la fin des années 80 au Québec (Papazian et Van Ishoot, 1992) demeure inchangée plus de trente ans plus tard. Dans la littérature scientifique, ce manque de matériel destiné aux PIPSPA a entraîné plusieurs enseignant·e·s à développer leur propre matériel maison ou à le modifier (Farrelly, 2013, 2014 ; Ollerhead, 2010) comme dans les résultats de notre étude. Nous explorerons plus en détail ce constat dans la section suivante.

5.4.2 Adaptation et création de matériel

Dans un premier temps, comme nous l'avons mentionné à la section 5.1, Farrelly (2014), Gunn (2013) et Vinogradov (2013) ont affirmé que les enseignant·e·s œuvrant dans les classes de littératie en Lx adaptent du matériel didactique afin de l'utiliser avec les PIPSPA. Un premier principe motivant les adaptations faites par nos participant·e·s selon McGraph (2016) est la simplification afin de rendre le matériel plus facile et accessible. En effet, nos résultats ont montré que les personnes interrogées adaptent du matériel, car il est jugé trop compliqué, qu'il contient du vocabulaire inaccessible aux PIPSPA et qu'il donne une place trop importante à l'écrit. Un deuxième principe mis de l'avant dans nos résultats et justifiant l'adaptation de matériel, toujours selon McGraph (2016), est la personnalisation afin de le rendre plus pertinent aux PIPSPA selon leurs intérêts, leurs besoins et leur niveau. Effectivement, d'autres raisons pour adapter ont été données par les enseignant·e·s comme le fait que le contenu et son vocabulaire soient trop infantilisants ou inadéquats pour des apprenant·e·s adultes.

Toutefois, les réponses de nos participant·e·s ont aussi démontré que l'adaptation de matériel didactique entraîne plusieurs défis. Parmi ceux-ci, le temps nécessaire à

l'adaptation est le plus important. Ce résultat concorde avec ceux de Farrelly (2014) qui signalait le manque de temps des enseignant·e·s afin de concevoir ou d'adapter du matériel didactique pertinent pour les PIPSPA.

Dans un deuxième temps, tout·e·s nos répondant·e·s ont mentionné créer du matériel didactique, ce qui correspond aux résultats de Gunn (2003) et Ollerhead (2010). Dans l'étude d'Ollerhead (2010) comme dans nos résultats, ce besoin de création était parfois perçu positivement ou négativement. Effectivement, l'autrice souligne que cela représentait une forme de liberté afin de créer des activités originales et plus adaptées aux apprenant·e·s. Plusieurs réponses de nos participant·e·s vont en ce sens puisque ces dernier·ère·s créent du matériel afin de cibler un objectif ou un thème pertinent ainsi que pour avoir sous la main du matériel plus adapté à la réalité de l'enseignement aux PIPSPA.

Toutefois, le développement de matériel était parfois une source de frustration dans l'étude d'Ollerhead (2010), puisque le travail de création des enseignant·e·s semblait souvent insuffisant ou insatisfaisant. Ce sentiment d'insatisfaction est aussi présent dans les réponses de nos participant·e·s puisque ces dernier·ère·s ont mentionné que le matériel créé peut parfois être mal conçu à cause du manque de temps des enseignant·e·s et de la charge de travail importante que représente le développement de matériel didactique. De plus, le fait de toujours devoir créer et recréer du matériel didactique selon les besoins changeants des apprenant·e·s était perçu comme difficile par nos participant·e·s.

Maintenant que nous avons analysé les réponses des apprenant·e·s concernant le choix de matériel didactique, nous discuterons de nos résultats sous la loupe de la théorie du système d'activité présentée dans le cadre de référence.

5.5 Théorie du système d'activité

Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé la théorie du système d'activité comme cadre de référence afin d'obtenir une vue d'ensemble de l'utilisation du matériel didactique dans les classes d'alphafrancisation du Québec. En étudiant nos résultats avec la théorie du système d'activité, nous pouvons découvrir plusieurs liens importants entre les six composantes du système à l'étude (le sujet, l'objet, les outils, les règles, la communauté et la division des tâches). Cette section mettra d'abord à jour notre modélisation de l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation présentée dans Figure 2.3 afin de mieux refléter nos résultats (5.5.1). Ensuite, comme l'a fait Farrelly (2013, 2014), nous mettrons en relief les relations et les contradictions existantes entre les composantes de notre système d'activité ayant émergé de nos résultats (5.5.2).

5.5.1 Mise à jour de notre modélisation

À la lumière de nos résultats, nous avons actualisé notre modélisation du système d'activité concernant l'utilisation du matériel didactique présentée dans la Figure 2.3. En effet, quelques éléments ont émergé des réponses de nos participant·e·s nous permettant de dresser un portrait plus juste de l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation (voir la Figure 5.1).

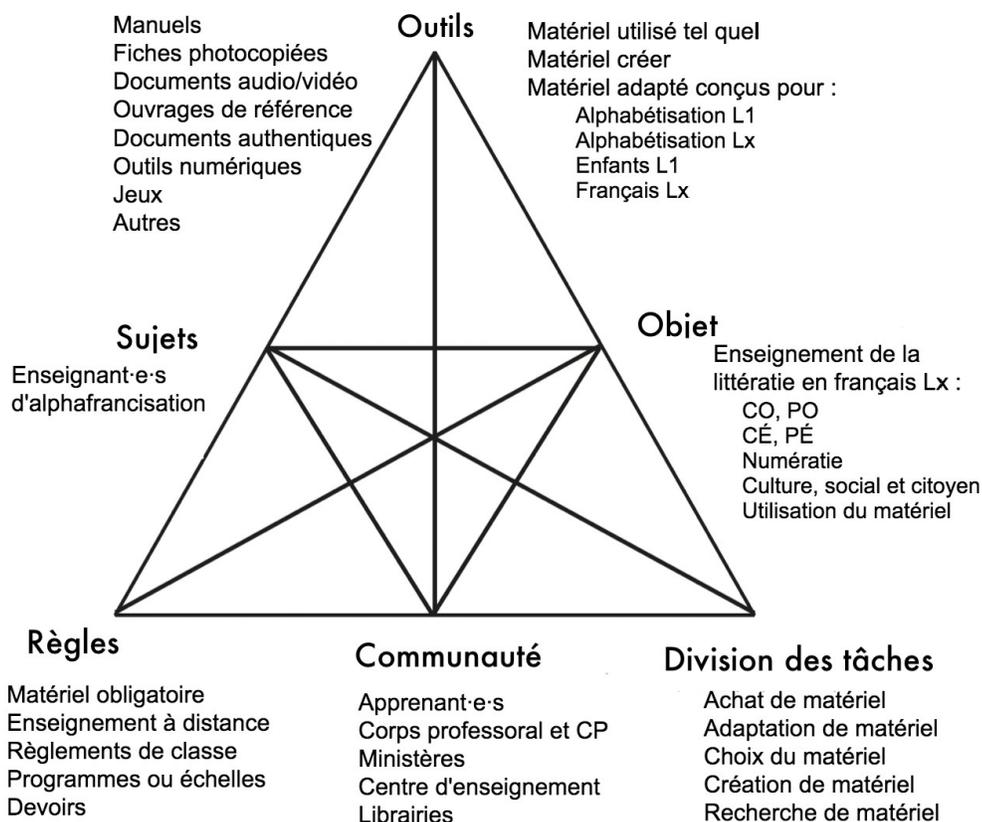


Figure 5.1 Mise à jour de notre modélisation du système d'activité concernant l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation

Ce nouveau modèle du système d'activité présenté dans la Figure 5.1 nous permet de mieux définir chacune des composantes du système. Seule la composante *sujets*, c'est-à-dire le point de vue à partir duquel s'effectue l'analyse, demeure inchangée. Dans un premier temps, les réponses des enseignant·e·s ont démontré que les matériels utilisés ne sont pas toujours classables dans un des types de matériels didactiques que nous avons retenus à partir de la définition de Piccardo et Yaiche (2005), c'est pourquoi nous avons ajouté une catégorie *autres* à la composante *outils*. Ensuite, les études consultées nous ont renseigné sur le fait que le matériel didactique est parfois adapté à partir de ressources conçues pour l'enseignement aux enfants en L1 et en

alphabétisation L1. Or, les personnes interrogées ont aussi affirmé adapter à partir de matériels conçus pour le français Lx et pour l'alphabétisation Lx. De plus, nous avons ajouté à la composante *outils* le fait que certains matériels sont parfois créés par les enseignant·e·s, alors que d'autres sont utilisés tel qu'ils ont été originalement conçus sans en apporter de modifications.

L'élément *objet* a aussi été détaillé puisque les réponses des personnes interrogées nous ont permis de constater que l'apprentissage de l'utilisation du matériel didactique représente en soi un objectif des cours de littératie en français Lx, en plus du développement des compétences orales et écrites, de la numératie et des compétences culturelles, sociales et citoyennes. Comme nous l'avons vu, il peut parfois être difficile pour les PIPSPA de comprendre le matériel didactique proposé par les enseignant·e·s puisqu'elles ont peu ou pas d'expérience dans un système scolaire comme le nôtre (DeCapua et Marshall, 2011). Les personnes interrogées font donc l'enseignement explicite et la modélisation des consignes et de l'utilisation de certains types de matériels comme les ouvrages de référence ou les outils numériques afin que les apprenant·e·s soient en mesure de les utiliser.

Ensuite, la composante *règles* a été revue dans cette nouvelle version de notre modélisation en ajoutant l'*enseignement à distance* puisque le contexte de la COVID-19 a obligé certain·e·s participant·e·s à utiliser des matériels didactiques via téléphone de façon synchrone ou asynchrone. Nous avons aussi précisé la composante *communauté* en remplaçant les *directions des centres* par les *ministères* afin de mieux refléter les réponses de nos participant·e·s qui ont affirmé employer des manuels du MIFI. Nous avons fait la même chose avec l'élément *bibliothèque* que nous avons remplacé par le terme plus général de *centre d'enseignement* qui peut inclure tous les lieux de provenance des matériels comme le magasin scolaire ou la salle des enseignant·e·s. Enfin, nous avons ajouté *recherche de matériel* à la composante *division des tâches*, puisque nos résultats ont démontré qu'il s'agit d'un élément

important faisant partie de l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation.

En somme, notre première modélisation de l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation faite à partir des études exposées dans notre cadre de référence a été retravaillée et précisée grâce à nos résultats. La prochaine section tentera de faire ressortir les relations entre les différentes composantes du système d'activité que nous avons exposées.

5.5.2 Relations entre les composantes du système d'activité

En plus de fournir un cadre de référence afin de nous donner une vue d'ensemble du phénomène à l'étude, une des utilités de la théorie du système d'activité est d'identifier certaines relations et contradictions entre les composantes du système qui interagissent constamment les unes avec les autres afin d'atteindre son objectif qui, dans notre cas, est l'enseignement de la littératie en français Lx.

Une première contradiction se trouve entre les enseignant·e·s (*sujets*) et le matériel didactique (*outils*). Effectivement, la majorité de nos participant·e·s ont décrit le manque de matériel disponible pour l'enseignement aux PIPSPA, malgré le fait qu'on utilise un large éventail de matériel, qu'il soit sous forme de pistes audios, de documents authentiques, de fiches photocopées, de jeux, de manuels, d'outils numériques ou d'ouvrages de référence. Cela peut paraître contradictoire au premier abord, mais un élément d'explication pourrait se trouver dans le fait que le matériel utilisé est souvent peu adapté à l'enseignement en alphafrancisation, puisqu'il est décrit comme désuet, trop basé sur l'écrit, infantilisant, etc. De ce fait, les enseignant·e·s recherchent et adaptent du matériel à partir de tout ce qui est disponible, peu importe si les ressources sont conçues pour l'alphabétisation en L1 ou en Lx, pour les enfants ou pour le français Lx pour apprenant·e·s scolarisé·e·s, sans mentionner le matériel créé de toutes pièces par les participant·e·s. D'ailleurs, une deuxième relation saillante

dans notre modélisation de l'utilisation de matériel didactique en alphafrancisation concerne l'interaction entre les *sujets* et la *division des tâches*, puisque les enseignant·e·s manquent de temps et de ressources pour créer, adapter et rechercher du matériel.

Ensuite, plusieurs relations entre les *sujets* et les éléments de la composante *communauté* ont émergé de nos résultats. D'abord, le corps professoral des centres d'enseignement représente un élément atténuant les relations conflictuelles décrites au paragraphe précédent grâce au partage de matériel didactique entre enseignant·e·s qui permet d'avoir accès à des ressources plus adaptées au contexte d'enseignement. Cependant, plusieurs répondant·e·s ont affirmé se sentir peu accompagné·e·s par les autres éléments de la composante *communauté* comme les CP ou les ministères afin de les guider dans leur choix et leur utilisation du matériel didactique. De plus, l'hétérogénéité des apprenant·e·s représente un défi de taille pour les enseignant·e·s interrogé·e·s, puisque le même matériel ne pourra pas nécessairement fonctionner pour tous les élèves de la classe.

Quant à la relation entre les enseignant·e·s (*sujets*) et la composante *règles*, cette dernière semble la moins conflictuelle puisque, de manière générale, il existe peu de régulation quant à l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation, ce qui pourrait expliquer ce sentiment de solitude exprimé par les participant·e·s concernant le choix et l'utilisation du matériel.

Enfin, une autre contradiction a émergé dans notre modélisation du système d'activité entre les apprenant·e·s (*communauté*) et le matériel didactique (*outils*). D'un côté, nos résultats ont démontré qu'il pouvait être difficile pour les PIPSPA de comprendre et d'utiliser le matériel didactique. D'un autre côté, il semble difficile que le matériel corresponde aux caractéristiques, besoins et objectifs des apprenant·e·s puisque ces

derniers ne représentent pas un bloc homogène et ont des attentes, des besoins et des objectifs qui peuvent différer d'un·e apprenant·e à l'autre.

Pour clore ce chapitre, soulignons que la théorie du système d'activité nous a permis d'obtenir une vue d'ensemble de l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation en plus de mettre en relief les interactions entre les différentes composantes du phénomène à l'étude. Rappelons qu'un large éventail de matériel didactique est utilisé par les enseignant·e·s interrogé·e·s et que ces derniers semblent sensibles aux caractéristiques faisant qu'un matériel didactique soit adapté aux PIPSPA comme le fait de représenter quelque chose de concret, qu'il ne soit pas basé complètement sur l'écrit, qu'il utilise du vocabulaire pertinent et accessible ainsi que des images. Soulignons aussi que le développement des compétences se fait en accordant une place importante au matériel didactique se basant sur l'écrit, de façon décontextualisée ou contextualisée. Dans le même ordre d'idées, l'utilisation du matériel en classe d'alphafrancisation comprend son lot de défis en lien avec l'hétérogénéité des apprenant·e·s, la difficulté de ces dernier·ère·s à comprendre et utiliser le matériel didactique et le manque de formation des enseignant·e·s afin de développer le plein potentiel pédagogique des matériels qu'ils emploient. Enfin, plusieurs facteurs influencent le choix de matériel didactique fait par les personnes interrogées dont le manque de matériel didactique adapté à l'enseignement au PIPSPA, poussant les enseignant·e·s à adapter et à créer du matériel.

CONCLUSION

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'étude du matériel didactique dans les classes d'alphafrancisation du Québec nous paraît pertinente, car de façon générale, la littérature scientifique nous informe du manque de matériel adéquat pour enseigner aux apprenant·e·s peu scolarisé·e·s ou peu alphabétisé·e·s. De plus, à notre connaissance, il n'existe aucune recherche sur ce sujet réalisée en contexte québécois. C'est pourquoi cette étude visait à rendre compte de l'usage du matériel didactique employé dans les cours d'alphafrancisation au Québec. De manière plus précise, nous désirions explorer le matériel utilisé dans ce contexte (question de recherche 1), ses caractéristiques (question de recherche 2), son utilisation faite par les enseignant·e·s (question de recherche 3) ainsi que les facteurs guidant son choix (question de recherche 4). Pour ce faire, nous avons interrogé sept enseignant·e·s travaillant dans le milieu de l'alphafrancisation à l'aide d'entrevues individuelles semi-dirigées réalisées à distance par divers moyens technologiques.

D'abord, nos résultats démontrent que les enseignant·e·s interrogé·e·s utilisent une panoplie de matériels didactiques pouvant être classés en neuf types : des documents audios, des documents authentiques, des fiches photocopiées, des jeux, des manuels, des outils numériques, des ouvrages de référence et, dans une moindre mesure, des vidéos ainsi que d'autres types de matériel. Cependant, l'absence de matériel didactique adapté à l'enseignement aux personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées (PIPSPA) représente un élément saillant de nos résultats. En effet, parmi les matériels nommés, plusieurs sont adaptés par les enseignant·e·s afin de les rendre plus pertinents à leur contexte d'enseignement plutôt que de les utiliser tel qu'ils

avaient été originellement conçus. Nous remarquons aussi que le matériel employé est souvent créé par les participant·e·s.

Ensuite, nous constatons que ce matériel peut revêtir plusieurs caractéristiques qui permettent de mieux répondre, ou non, aux divers besoins d'enseignement et d'apprentissage de ce contexte unique qu'est l'alphafrancisation. Dans un premier temps, afin de prendre en compte les besoins et les intérêts des PIPSPA, plusieurs matériels présentent du contenu utile et pertinent pouvant être applicable dans la vie des apprenant·e·s, en plus de ne pas être basé complètement sur l'écrit et de présenter des consignes claires et simples. Toutefois, le matériel employé était souvent décrit comme désuet, incomplet ou peu adapté au contexte de l'alphafrancisation à cause de contenus inadéquats, infantilisants ou décontextualisés. Dans un deuxième temps, des caractéristiques en lien avec la forme du matériel ont aussi été nommées comme le fait d'avoir beaucoup d'images, une mise en page uniforme et simple en plus d'être manipulable afin de ne pas seulement utiliser du matériel qui demande de lire et d'écrire.

En ce qui concerne l'utilisation de matériels didactiques, plusieurs sont employés afin de développer les compétences orales, écrites, numériques et culturelles, sociales et citoyennes des apprenant·e·s. Bien que des documents audios et vidéos authentiques ou didactisés ainsi que des jeux soient employés, nos résultats démontrent une prépondérance du matériel se basant sur l'écrit comme des manuels, des fiches photocopiées, des documents authentiques et des ouvrages de référence, et ce, pour le développement des toutes les compétences mentionnées plus haut.

Selon nos participant·e·s, l'utilisation du matériel didactique avec les PIPSPA peut poser certains défis, puisqu'il peut être difficile pour les apprenant·e·s ayant peu ou pas d'expérience scolaire de comprendre le contenu et les consignes du matériel. De plus, comme le soulève la littérature scientifique, l'hétérogénéité des apprenant·e·s, tant en

ce qui a trait à leur niveau d'alphabétisation qu'à leurs caractéristiques sociodémographiques, est un élément important à prendre en compte puisque le matériel ne pourra jamais être pertinent et adapté à tous les élèves de la classe qui ont des compétences, des motivations ou des attentes différentes les un·e·s des autres. De ce fait, nos résultats démontrent que des stratégies d'utilisation de matériel didactique sont employées par les participant·e·s afin de pallier ces défis. Par exemple, le même matériel est réutilisé à répétition sous forme de routine, parfois afin de développer différentes compétences. De plus, l'enseignement explicite de l'utilisation de matériel, la modélisation et l'enseignement individualisé sont des stratégies mises en place afin de mieux répondre au contexte de l'alphafrancisation.

En ce qui concerne les lieux d'utilisation du matériel, bien qu'il soit utilisé en classe, les participant·e·s sont divisé·e·s quant aux devoirs à compléter à l'extérieur des cours. En effet, bien que certaines des personnes interrogées aient affirmé ne jamais en donner, d'autres ont déclaré le faire, tandis que quelques enseignant·e·s donnent des devoirs qui ne sont pas obligatoires. Notons que le contexte de la COVID-19 a poussé certain·e·s participant·e·s à utiliser du matériel didactique à distance.

En ce qui concerne le choix du matériel didactique, nous notons que les enseignant·e·s en sont souvent les seuls responsables, bien que plusieurs facteurs puissent les influencer comme des acteur·trice·s de leur institution d'enseignement (par exemple, les CP), des documents de références présentant des balises ou des objectifs à respecter et le partage de matériel entre enseignant·e·s.

Dans le même ordre d'idées, comme nous l'avons souligné au début de ce chapitre, le manque de matériel disponible et adapté à l'alphafrancisation semble inciter les enseignant·e·s à faire le choix de créer du matériel, bien que cela représente une charge de travail considérable qui peut demander énormément de temps de préparation. De plus, du matériel didactique conçu pour l'alphafrancisation et pour d'autres populations

d'apprenant·e·s (matériel pour enfants ou pour l'enseignement du français Lx) est modifié et adapté plutôt que d'être utilisé tel qu'il a été originalement conçu afin d'être plus pertinent au contexte d'enseignement et d'apprentissage auprès des PIPSPA.

Enfin, face au manque de matériel adéquat afin d'enseigner aux PIPSPA, ce mémoire nous a offert une vue d'ensemble du matériel utilisé dans ce contexte d'enseignement-apprentissage, nous permettant ainsi d'approfondir notre réflexion quant aux différentes façons de mieux soutenir les personnes œuvrant dans ce milieu. De plus, du point de vue de la pertinence sociale, nous croyons que ce premier portrait du matériel didactique en classe d'alphafrancisation nous permettra de mieux soutenir les PIPSPA dans leur apprentissage du français et de la littérature afin de favoriser leur intégration linguistique, culturelle et professionnelle, et ce, pour qu'elles soient en mesure de prendre part à la société québécoise.

Limites de l'étude

Maintenant que nous avons résumé les résultats saillants nous permettant de répondre à notre objectif de recherche, il nous paraît important de souligner que notre étude comporte certaines limites. En premier lieu, la COVID-19 a obligé les centres d'enseignement à fermer leurs portes quelques semaines avant notre collecte de données. Nos participant·e·s n'ayant pas mis les pieds en classe depuis un bon moment lors des entrevues, leur perception de leur utilisation du matériel didactique pouvait en être affectée. En effet, les personnes interrogées nous ont parlé de leur matériel de façon générale, plutôt que de s'attarder plus précisément à celui utilisé lors de leur dernière session d'enseignement. De plus, le fait d'avoir rencontré les participant·e·s virtuellement plutôt qu'en personne nous a privés de l'accès physique au matériel. Nous croyons qu'une discussion autour du matériel utilisé aurait donné lieu à des discussions et à des données plus riches. En effet, les enseignant·e·s s'exprimaient

parfois sur du matériel ayant été laissé à leur centre d'enseignement, donc inaccessible lors des entrevues.

En deuxième lieu, nous nous devons de souligner le biais de désirabilité qui pourrait avoir altéré nos résultats, puisque les participant·e·s partageaient avec nous des matériels didactiques jugés intéressants. À cet effet, nous remarquons dans nos résultats que le matériel cité comprend plus de caractéristiques positives que négatives. Le fait de récolter des données seulement par le biais d'entrevues, sans observation, ne nous permet pas de confirmer que les réponses recueillies représentent fidèlement l'utilisation du matériel didactique en salle de classe.

Mentionnons aussi qu'il est difficile de dissocier le matériel didactique et la mise en place d'activités présentées dans ce dernier. Un glissement entre matériel et activité est donc venu teinter nos résultats. Enfin, signalons que la petite taille de notre échantillon nous offre une vision plutôt restreinte de l'utilisation du matériel didactique employé dans les cours d'alphafrancisation de la province.

En dépit des limites mentionnées, nous sommes persuadé que notre étude demeure pertinente puisqu'il s'agit, à notre connaissance, de la première faisant état de l'utilisation du matériel didactique dans les classes d'alphafrancisation du Québec. Ceci étant dit, nous proposerons dans les prochains paragraphes quelques recommandations pour de futures recherches.

Recommandations pour de futures recherches

D'une part, comme notre étude s'est faite à partir du point de vue des enseignant·e·s, il serait intéressant de se pencher sur la perspective des apprenant·e·s peu scolarisé·e·s ou peu alphabétisé·e·s concernant leur utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation en nous attardant, par exemple, à leurs besoins et défis. Nos

résultats ayant démontré que, selon les enseignant·e·s interrogé·e·s, les PIPSPA peuvent éprouver de la difficulté à comprendre et à utiliser le matériel didactique, nous croyons important d'en apprendre davantage sur les éléments pouvant faciliter leurs apprentissages, que ce soit par apport aux types de matériel, à ses caractéristiques ou à son utilisation.

D'autre part, il serait pertinent de s'intéresser aux besoins des enseignant·e·s puisqu'il semble exister un manque de matériel didactique adapté à l'enseignement aux PIPSPA. Dans le même ordre d'idées, comme nos participant·e·s ont mentionné créer et adapter du matériel, il serait important de mieux les soutenir dans ce processus par le biais de formations ou la mise en place d'ateliers d'échange et d'observation entre les membres du corps professoral, comme le proposait Farrelly (2014). Enfin, la COVID-19 nous oblige à nous questionner quant à l'utilisation du matériel didactique à distance avec les PIPSPA et aux différentes façons de soutenir les enseignant·e·s dans ce contexte. En somme, si nous avons maintenant une meilleure idée du matériel employé en classe d'alphafrancisation, beaucoup de travail reste à faire afin de mieux appuyer les enseignant·e·s et les apprenant·e·s d'alphafrancisation dans leur utilisation du matériel didactique.

ANNEXE A

COURRIEL DE RECRUTEMENT

Bonjour,

Je me présente : Vincent Bédard, étudiant à la maîtrise en didactique des langues de l'UQAM. Je me permets de vous contacter, car je conduis présentement un projet de recherche concernant les cours de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie.

L'objectif de mon projet est de **rendre compte de l'usage du matériel didactique employé dans les cours FIPA au Québec.**

J'organiserai dans les prochaines semaines des rencontres en ligne avec des enseignant·e·s FIPA qui seraient intéressé·e·s à partager leur expérience de travail auprès des apprenant·e·s immigrant·e·s peu scolarisé·e·s et peu alphabétisé·e·s, notamment en lien avec le choix du matériel didactique, la façon de l'utiliser, ses caractéristiques, etc.

Je vous contacte donc afin de sonder votre intérêt à participer à une entrevue individuelle en ligne ou par téléphone avec moi.

Les entrevues se dérouleront via l'application de votre choix (téléphone, Facetime, Skype, Zoom ou autre), au moment qui vous conviendra. Chaque entrevue devrait durer environ 1 heure. Les entretiens seront enregistrés audionumériquement. Vous serez invité·e à **discuter** avec le chercheur des matériels didactiques que vous utilisez en classe. De plus, vous serez convié·e à me **montrer** ou à me **partager** ces matériels didactiques, si possible.

Votre participation est volontaire, anonyme et confidentielle, et vous pourrez vous retirer à tout moment sans justification. Ni votre direction ni le ministère de l'Immigration, de la francisation et de l'Intégration (MIFI) ne saura qui a accepté de participer.

Si vous êtes intéressé·e à participer au projet, ou si vous avez des questions concernant le projet, merci de me contacter:

✉ **bedard.vincent.3@courrier.uqam.ca**

☎ **438 885-3204**

Ce projet a reçu l'approbation éthique de l'Université du Québec à Montréal et du MIFI et est en lien avec le *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* mené par l'UQAM.

Je vous remercie à l'avance pour l'intérêt que vous porterez à ce projet de recherche.

Cordialement,

Vincent Bédard

Étudiant à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

ANNEXE B

PROCOLE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

INFORMATION GÉNÉRALE	
1. Quelle est votre expérience d'enseignement?	a. De façon générale? b. En alphafrancisation? c. Depuis combien de temps?
2. Quelle est votre formation académique?	a. Quand avez-vous obtenu ce diplôme?
3. Quel est votre contexte d'enseignement actuel?	a. Pouvez-vous décrire le centre où vous travaillez (taille, formations offertes, etc.) ? b. À quel niveau enseignez-vous présentement?
CHOIX DU MATÉRIEL DIDACTIQUE	
* Avant d'aller plus loin dans l'entrevue, l'intervieweur devra présenter sa définition de matériel didactique.	
4. Qui est responsable du choix du matériel didactique à utiliser dans votre établissement d'enseignement ?	a. Est-ce qu'un programme ou une échelle guide le choix du matériel didactique utilisé dans votre enseignement?
5. Est-ce que l'utilisation de certains matériels didactiques est obligatoire? Lesquels?	<u>Si oui</u> : a. Pourquoi selon vous ce matériel est-il obligatoire? b. Que pensez-vous de ce matériel?

	<p><u>Si non</u> :</p> <p>a. Aimeriez-vous avoir du matériel didactique obligatoire? Pourquoi?</p>
6. D'où provient le matériel didactique que vous utilisez en classe?	<p>a. Collection personnelle de matériel?</p> <p>b. Disponible dans votre centre d'enseignement (ex. à la bibliothèque)?</p> <p>c. Intranet?</p> <p>d. Internet?</p> <p>e. Autre?</p>
7. Est-ce que vous créez vous-même du matériel didactique pour vos cours ?	<p>a. Pourquoi?</p> <p>b. Comment les créez-vous?</p>
8. Partagez-vous du matériel didactique avec d'autres enseignants de votre centre ou en ligne (p. ex., groupe Facebook) ? Pourquoi ?	<p><u>Si oui</u> :</p> <p>a. À quelle fréquence?</p> <p>b. Comment ce matériel est-il partagé (Intranet, bibliothèque)?</p> <p>c. Est-ce que votre centre encourage ou met en place des moments pour partager du matériel didactique?</p>
9. Faites-vous l'achat de matériel didactique ? Qui en est responsable ?	<p>a. Avez-vous un budget associé à l'achat de nouveau matériel ?</p> <p>b. Avez-vous un budget de photocopie ?</p>
10. Est-ce que les apprenants apportent parfois leur propre matériel didactique en classe (ex. un livre)?	
DESCRIPTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE	
<p>11. Pendant <u>la session qui s'est interrompue il y a quelques semaines</u>, avez-vous utilisé les types de matériel suivants ? Pouvez-vous me montrer/me parler/m'envoyer (par courriel ou via l'application où se fait l'entrevue) un ou des exemple(s)?</p> <p>○ Manuel</p>	<p>Si oui, pour chaque type de matériel :</p> <p>b. Quels sont les avantages de ce type de matériel ?</p> <p>c. Quels sont les désavantages de ce type de matériel ?</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ Document audio/vidéo ○ Fiche photocopiee ○ Document authentique ○ Outils numériques ○ Ouvrage de référence ○ Jeux ○ Matériel maison ○ Autres 	
<p>12. Est-ce que vous utilisez/adaptez du matériel conçu pour d'autres populations d'apprenants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Enfants L1 ○ Alphabétisation L1 ○ Français Lx ○ Autres 	<p>a. Pourquoi?</p> <p>b. Comment l'adaptez-vous?</p> <p>c. Pouvez-vous me montrer un exemple?</p>
<p>13. Selon vous, quelles sont les caractéristiques qui font qu'un matériel didactique soit adapté à l'enseignement en alphafrancisation ?</p>	<p>a. Retrouvez-vous ces caractéristiques dans le matériel que vous utilisez ?</p>
UTILISATION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE	
<p>14. Pouvez-vous me montrer/me parler/m'envoyer par courriel <u>un exemple concret</u> de matériel didactique que vous avez utilisé pendant la session qui s'est interrompue il y a quelques semaines pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Le développement de la compétence orale ○ Le développement de la lecture et de l'écriture ○ Le développement de la numératie ○ Le développement des savoirs culturels, sociaux et citoyens 	<p><u>Pour chaque matériel didactique :</u></p> <p>a. De quel type de document s'agit-il (manuel, audio/vidéo, fiche, document authentique, outils numériques, ouvrage de référence, jeux, autres)?</p> <p>b. Pouvez-vous me le décrire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau - Connaissances développées : vocabulaire, grammaire, prononciation, fonction langagière... - Modalité : seul/équipe, etc. - TIC - Informations socioculturelles - Mise en page : images, texte, couleurs, modes d'écritures (gras)?

	<p>c. Pourquoi avez-vous utilisé ce matériel pour développer cette compétence ?</p> <p>d. D'où provient ce matériel? Maison d'édition, adapté d'une autre source, matériel maison?</p> <p>e. Comment l'avez-vous utilisé concrètement avec vos apprenants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous fait étape par étape ? - Exemple d'activité(s) <p>f. À quelle fréquence l'avez-vous utilisé ?</p> <p>g. Qu'est-ce qui a bien fonctionné avec ce matériel?</p> <p>h. Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné? Pourquoi?</p>
15. Les apprenants doivent-ils utiliser du matériel didactique de façon autonome à l'extérieur de la classe (c.-à.-d. des devoirs à faire à la maison) ?	
16. Que trouvez-vous de satisfaisant dans le matériel que vous utilisez présentement ?	
17. Qu'est-ce que vous trouvez insatisfaisant dans le matériel que vous utilisez présentement?	<p>a. Quels sont vos besoins en lien avec le matériel didactique?</p> <p>b. Qu'est-ce qu'il vous manque?</p> <p>c. Qu'est-ce que vous aimeriez ou souhaiteriez utiliser?</p>
18. Instaurez-vous des règlements au sein de votre classe concernant l'utilisation de matériel didactique (ex. : interdiction du téléphone)?	a. Si oui, pourquoi ?
19. Selon vous, est-ce que vos apprenants semblent apprécier certains matériels didactiques plus que d'autres ? Pourquoi selon vous ?	

20. Avez-vous autre chose à ajouter sur le matériel didactique que vous utilisez en classe d'alphafrancisation?	
---	--

ANNEXE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Regard sur l'utilisation du matériel didactique par les enseignant·e·s d'alphafrancisation

Étudiant-chercheur

Vincent Bédard, Maîtrise en didactique des langues (438 885-3204, bedard.vincent.3@courrier.uqam.ca)

Direction de recherche
Valérie Amireault (directrice), département de didactique des langues (514 987-3000 poste 2077, amireault.valerie@uqam.ca) Véronique Fortier (co-directrice), département de didactique des langues (514 987-3000 poste 5356, fortier.veronique@uqam.ca)

Préambule

Nous vous invitons à prendre part à un projet de recherche qui implique la participation à une entrevue individuelle en ligne. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement pourrait contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Notre projet de recherche a comme objectif de rendre compte de l'utilisation du matériel didactique dans les cours d'alphafrancisation de la grande région de Montréal. Pour ce faire, nous désirons rencontrer 10 enseignant·e·s d'alphafrancisation afin d'en savoir plus sur le matériel didactique utilisé dans leurs cours. Nous espérons que notre projet de recherche contribuera à dresser une première vue d'ensemble de l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation au Québec afin d'appuyer les enseignant·e·s dans leur travail en plus d'encourager l'intégration linguistique, culturelle et économique des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées à la société québécoise.

Nature et durée de votre participation

Vous êtes invité·e à prendre part à une entrevue individuelle en ligne avec l'étudiant-chercheur. Les questions de l'entrevue visent notamment à connaître les caractéristiques de votre matériel didactique et l'utilisation que vous en faites. Il est prévu que l'entretien dure environ 1 heure. Les entretiens seront enregistrés sur support audio. L'heure de l'entrevue est à déterminer avec l'étudiant-chercheur et se déroulera via l'application de votre choix (téléphone, Facetime, Skype, Zoom ou autre). Vous ne serez pas identifié·e dans la transcription de l'entrevue. De plus, vous serez invité·e à montrer et à partager à l'étudiant-chercheur quelques matériels didactiques que vous utilisez présentement dans votre classe, si possible.

Avantages liés à la participation

Dans le cadre de ce projet, vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez l'occasion de vous exprimer quant au matériel didactique destiné aux cours de francisation des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées afin de faire valoir ce qui fonctionne bien ou moins bien. Votre point de vue est essentiel à la compréhension de la réalité dans son ensemble et à mieux comprendre les cours d'alphafrancisation.

Risques liés à la participation
En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

Confidentialité

Tous les renseignements recueillis pendant la recherche sont confidentiels. Seuls l'étudiant-chercheur et son équipe de direction y auront accès. Vos données de recherche et votre formulaire de consentement seront gardés séparément au bureau de l'étudiant-chercheur pour la durée totale du projet. Pour assurer l'anonymat et la confidentialité des données, vous serez toujours identifié·e par un pseudonyme. Ce pseudonyme ne sera connu que de l'étudiant-chercheur. Les enregistrements audios seront effacés à la fin du projet. Aucune publication ou communication scientifique sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier. Les données seront détruites cinq ans après les dernières publications.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser verbalement l'étudiant-chercheur Vincent Bédard ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité **compensatoire**
Aucune rémunération ni compensation n'est offerte pour votre participation à cette entrevue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

- - Valérie Amireault : 514 987-3000 poste 2077, amireault.valerie@uqam.ca
- - Véronique Fortier : 514 987-3000 poste 5356, fortier.veronique@uqam.ca
- - Vincent Bédard : 435 885-3204, bedard.vincent.3@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE:

- Caroline Vrignaud : 514 987-3000, poste 6188, cerpe-pluri@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné·e, accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement électronique doit m'être remise par courriel.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non
Si oui, inscrivez votre adresse courriel : _____

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de l'étudiant-chercheur

Je, soussigné certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE D

EXTRAIT DE TRANSCRIPTION

Q. Donc vous échangez beaucoup entre collègues du matériel. Donc c'est plus entre vous, entre enseignants avec votre expérience qui choisissez <c'est ça, parce que...>, partagez même le matériel ?

A. Oui, oui. On s'entraide, on se partage. À chaque question où il y a du FIPA, bien sûr il y en a toujours un qui a, on appelle ça des profs permanents, OK. Alors moi je suis une prof permanente, ça fait que je suis toujours là en permanence. Puis on a les profs occasionnels que par contrat qui changent de place des fois. Donc les permanents sont supposés... bien aider les autres qui arrivent. C'est ce que j'ai fait. Les occasionnels, donc on s'est débrouillé comme ça. Alors le Digne d'Attention je le trouve fantastique <OK>, mais il est désuet, il aide les FIPA.

Q. Dans quel sens il est désuet ? Comme son contenu ?

A. Bien, les activités, comme par exemple les prix au magasin, au marché là-dedans, bien c'est des prix d'il y a 10 ans <ah oui?>, OK. Puis aussi des fois les termes, du vocabulaire qu'on utilise plus, par exemple, je ne sais pas moi (...) Je peux vous le... est-ce que vous avez déjà vu ce matériel ?

Q. Oui, j'ai déjà feuilleté le... oui <OK>. Il m'est tombé entre les mains.

A. Ou vous l'a envoyé ? On vous l'a envoyé <oui, oui> en (...) OK. Il a des choses, du vocabulaire qui sont désuets, mais c'est très utile. Il y a beaucoup d'activités importantes. Il y a des compréhensions orales. On écoute beaucoup de dialogues. Les dialogues c'est très important, ça leur donne des modèles. Des modèles de, comment dire ? Des modèles de (...) voyons !

Q. Je comprends ce que vous voulez dire : des modèles de conversations de base...

A. C'est ça (rires)! Il y a beaucoup, beaucoup de dialogues. Donc on écoute, OK ? Donc on écoute <oui>, après ça suite au dialogue il y a des questions de compréhension orale : qu'est-ce que la madame a dit ? Qu'est-ce qu'elle a acheté ? Bon, des trucs comment ça.

ANNEXE E

ARBRE THÉMATIQUE DU CODAGE DES ENTREVUES

Axe thématique 1 : Le matériel didactique				
Thèmes	Description	Sous-thèmes	Description	Exemples
1.1 Audio	Matériel didactique sous format audio, conçu pour l'enseignement et l'apprentissage (excluant les documents audios authentiques)	1.1.1 Sources des documents audios	Provenance des documents audios	Audio manuel alphafrancisation, énoncés créés par enseignant·e·s, etc.
		1.1.2 Support	Outils employés afin de pouvoir utiliser les documents audios	Cartes BN, enregistreur vocal numérique
1.2 Documents authentiques	Documents ou objets provenant de la vraie vie et n'ayant pas été conçus à des fins pédagogiques	1.2.1 Documents authentiques audio ou vidéo	Document audio ou vidéo non didactisé	Chansons, films, court-métrage, etc.
		1.2.2 Documents authentiques imprimés	Documents imprimés non didactisés	Argent, facture, formulaire, etc.
		1.2.3 Documents authentiques internet	Sites internet ou documents en ligne non didactisés	Circulaires en ligne, Kijiji, etc.

		1.2.4 Objets	Objets de <i>la vraie vie</i> utilisés à des fins didactiques	Caisse enregistreuse, horloge, etc.
1.3 Fiches photocopées	Feuille de papier photocopée (peu importe la source), représentant une activité ou un exercice pédagogique qui est distribué à chaque élève	1.3.1 À partir d'un manuel	Feuilles de papiers photocopés à partir d'une ou de plusieurs pages d'un manuel	Agir pour interagir, Par ici, Québec mode d'emploi, etc.
		1.3.2 Sources autres	Feuilles de papiers photocopés à partir d'autres documents qu'un manuel	Dictionnaire illustré, matériel pour enfants, etc.
1.4 Jeux	Matériel proposant une activité ludique régie par des règles où les participants peuvent gagner ou perdre (officiellement ou officieusement)	1.4.1 Exemples de jeux	Nom de jeux utilisés en classe	Bingo, dés, Serpents et échelles, etc.
1.5 Manuels	Livre composé de plusieurs exercices proposant une méthode d'apprentissage	1.5.1 Aucun manuel	L'enseignant·e a indiqué ne pas utiliser de manuel	-
		1.5.2 Titres des manuels	Manuels utilisés entièrement ou partiellement par les enseignant·e·s, sans préciser en faire des photocopies	Digne d'attention, Le français par thème, Québec atout, etc.
1.6 Outils numériques	Tout dispositif numérique (ordinateur, téléphone, etc.) ainsi que tout site internet, logiciels ou	1.6.1 Ordinateurs	Ce qui est en lien avec l'utilisation d'un ordinateur : outils technologiques à des fins	Projecteur, Tap'Touche, etc.

	applications conçus ou utilisés à des fins pédagogiques		pédagogiques ou logiciel conçu pour l'apprentissage	
	1.6.2 Outils de communication		Outils numériques utilisés afin de communiquer avec les apprenant·e·s	Courriel
	1.6.3 Sites internet		Sites internet de nature didactique présentant des exercices ou des activités (excluant les sites internet authentiques)	Mille merveilles, Ortholude, etc.
	1.6.4 Tablettes numériques		Ce qui est en lien avec l'utilisation d'une tablette : outils technologiques à des fins pédagogiques ou application conçue pour l'apprentissage.	Codes QR, Kahoot
	1.6.5 Téléphones intelligents		Ce qui est en lien avec l'utilisation d'un téléphone : outils technologiques à des fins pédagogiques ou application utilisée pour l'apprentissage.	Calculatrice, traduction, etc.

1.7 Ouvrages de référence	Ouvrage imprimé ou en ligne destiné à la consultation	1.7.1 Aucun ouvrage de référence	L'enseignant·e a indiqué ne pas utiliser d'ouvrage de référence	-
		1.7.2 Ouvrages en ligne	Ouvrages de référence disponibles pour consultation sur internet	Conjugaison en ligne, Google images
		1.7.3 Ouvrages imprimés	Ouvrages de référence imprimés sous forme de livre	Bescherelle, Le français en images, etc.
1.8 Vidéo	Matériel didactique conçu pour l'enseignement-apprentissage et fait pour être regardé sur un écran (excluant les vidéos authentiques)	1.8.1 Sources des vidéos	Lieu de provenance ou de création des documents vidéos	Vidéos d'un manuel, vidéos du MIFI, etc.
		1.8.2 Exemples de vidéos	Exemples de vidéos ou de contenu présentés dans les vidéos	Vidéos de Sol, vidéos famille d'immigrants
1.9 Autres	Tout autre chose représentant un outil qu'un·e enseignant·e a en sa disposition dans le cadre de sa pratique, mais ne correspondant à aucun autre thème.	-	-	Cartes plastifiées, évaluations, sorties, etc.
1.10 Matériels utilisés tels quels	Matériel didactique utilisé tel qu'il a été originalement conçu, sans modifications.	-	-	Formulaire, manuel <i>Digne d'attention</i> , Bingo, etc.

1.11 Matériels adaptés	Matériel didactique ayant été modifié par les enseignant·e·s afin de l'adapter à l'enseignement aux PIPSPA.	-	-	Audio du manuel <i>Par ici</i> , matériel pour enfants, jeu de l'oie, etc.
1.12 Matériels créés	Matériel didactique créer de toutes pièces par les enseignant·e·s.	-	-	Feuille d'exercices, présentation PowerPoint, dictionnaire illustré, etc.

Axe thématique 2 : Les caractéristiques du matériel didactique

Thèmes	Description	Sous-thèmes	Description	Exemples
2.1 Caractéristiques liées au contenu	Caractéristiques nommées par l'enseignant·e en lien avec le contenu du matériel didactique utilisé.	2.1.1 Caractéristiques négatives	Caractéristiques négatives nommées par l'enseignant·e afin de décrire le contenu du matériel didactique utilisé	Désuet, vocabulaire inadéquat, infantilisant, etc.
		2.1.2 Caractéristiques positives	Caractéristiques positives nommées par l'enseignant·e afin de décrire le contenu du matériel didactique utilisé	Ludique, pas basé sur l'écrit, consignes simples, etc.

2.2 Caractéristiques liées à la forme	Caractéristiques nommées par l'enseignant·e en lien avec la forme ou la présentation visuelle du matériel didactique utilisé.	2.2.1 Caractéristiques négatives	Défis ou problématiques rencontrés en lien avec l'adaptation de matériel didactique	Trop d'exercices sur une même page, mauvaise qualité des photocopies, etc.
		2.2.2 Caractéristiques positives	Façons mises en place par les enseignant·e·s d'adapter le matériel didactique	Beaucoup d'images, mise en page uniforme, polices de caractères uniformes, etc.

Axe thématique 3 : L'utilisation du matériel didactique

Thèmes	Description	Sous-thèmes	Description	Exemples
3.1 Développement des compétences	Utilisation du matériel didactique visant le développement de diverses compétences en lien avec le développement de la littératie et l'apprentissage du français comme Lx.	3.1.1 Compétences écrites	Activité ou exercice effectué via l'utilisation du matériel didactique visant le développement de la compréhension et de la production écrite.	Associer image- texte, identifier lettres dans mot, lecture syllabique, etc.
		3.1.2 Compétences orales	Activité ou exercice effectué via l'utilisation du matériel didactique visant le développement de la compréhension et de la production orale.	Association énoncé- image, écouter dialogues, question de compréhension, etc.

		3.1.3 Compétences culturelles, sociales et citoyennes	Activité ou exercice effectué via l'utilisation du matériel didactique visant l'intégration culturelle et sociale des apprenant·e·s	Vidéo authentique, cartes géographiques, photos, etc.
		3.1.4 Compétences en numératie	Activité ou exercice effectué via l'utilisation du matériel didactique visant le développement de la numératie	Bingo de chiffres, compter argent, etc.
3.2 Points de vue sur l'utilisation	Points de vue des enseignant·e·s concernant leur utilisation du matériel didactique	3.2.1 Aspects positifs d'utilisation	Aspects positifs de l'utilisation de matériel didactique de manière générale, sans lien direct avec le développement des différentes compétences	Complète manuel, entraide entre étudiants, motive les apprenants, etc.
		3.2.2 Défis d'utilisation	Défis rencontrés par les enseignant·e·s en lien avec l'utilisation du matériel didactique	Beaucoup de temps, hétérogénéité des classes, trop difficile, etc.
3.3 Stratégies d'enseignement	Stratégies d'enseignement en lien avec les caractéristiques du matériel didactique et son utilisation en classe	-	-	Évacuer l'écrit, modelage, même matériel sur plusieurs jours, etc.

3.4 Lieux d'utilisation	Différents lieux d'utilisation du matériel didactique en classe d'alphafrancisation.	3.4.1 À distance	Utilisation de matériel didactique à distance via téléphone de façon synchrone	Correction à distance, exercices à distance, etc.
		3.4.2 Devoir à la maison	Utilisation de matériel didactique à compléter en devoir par les apprenant·e·s	Oui, non, pas obligatoire.
		3.4.3 En classe	Utilisation du matériel didactique en classe et règlements régissant son emploi	Modalité d'utilisation (p. ex. individuellement, dyade, etc.) et règlements (p. ex. téléphone interdit, etc.)

Axe thématique 4 : Le choix du matériel didactique

Thèmes	Description	Sous-thèmes	Description	Exemples
4.1 Facteurs influençant le choix	Divers facteurs ou intervenants influençant le choix du matériel didactique fait par les enseignant·e·s	4.1.1 Personnes et institutions	Personnes, institutions ou organismes influençant le choix de matériel employé en classe.	Enseignant.e, MIFI, CP, etc.
		4.1.2 Documents de références	Choix du matériel didactique guidé (ou non) par un document de référence (échelle, programme, etc.)	Échelle maison, programme du MIFI, programme maison, etc.

		4.1.3 Lieux de provenance	Lieux d'origine du matériel didactique utilisé, qu'il provienne de l'intérieur ou de l'extérieur du centre d'enseignement	Salle des enseignant·e·s, internet, librairies, etc.
		4.1.4. Manque de matériel	Manque de matériel didactique disponible mentionné par les participant·e·s	-
		4.1.5 Autres facteurs	Autres facteurs influençant le choix du matériel didactique ne correspondant à aucun des autres sous-thèmes.	Préférences des apprenant·e·s, formations, etc.
4.2 Adaptation de matériel	Les enseignant·e·s font le choix d'adapter le matériel didactique pour l'utiliser en alphafrancisation	4.2.1 Raison de l'adaptation	Raisons pour lesquelles le matériel didactique maison a été adapté	Évacuer l'écrit, le rendre moins enfantin, etc.
		4.2.2 Défis d'adaptation	Défis ou problématiques rencontrés en lien avec l'adaptation de matériel didactique	Long, pas uniforme entre enseignant·e·s, etc.
4.3 Création de matériel	Les enseignant·e·s font le choix de créer de toutes pièces du nouveau	4.3.1 Pourquoi créer	Raisons pour lesquelles le matériel didactique maison a été créé	Cibler un objectif précis, compléter manuel, etc.

	matériel didactique afin de l'utiliser en classe d'alphafrancisation	4.3.2 Défis de créations	Défis ou problématiques rencontrés en lien avec la création de matériel didactique	Beaucoup de travail, dispendieux, etc.
--	--	--------------------------	--	--

BIBLIOGRAPHIE

- Amireault, V. (2015). L'alphabétisation des immigrants adultes faiblement scolarisés au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 28-33. doi: 10.4000/ries.4476
- Altherr Flores, J.A. (2017). Social semiotics and multimodal assessment of L2 adult emergent readers from refugee backgrounds. Dans M. Sosiński (dir.), *Literacy Education and Second Language Learning by Adults: Research, Policy and Practice* (p. 9-31). Granada : Editorial Universidad de Granada.
- 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.
- Béchar, J. (2011). *Immigration : l'Accord Canada-Québec* (2011-89-F). Ottawa : Bibliothèque du Parlement. Récupéré de <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2011-89-f.pdf>
- Benseman, J. (2014). Adult refugee learners with limited literacy: Needs and effective responses. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 30(1), 93-103.
- Bigelow, M. et Vinogradov, P. (2011). Teaching adult second language learners who are emergent readers. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 120-136. doi: 10.1017/S0267190511000109
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Cantin, L. et Vermette, M. (1991). La francisation de la clientèle immigrante analphabète du MCCI. Dans É. Ollivier (dir.), *La marginalité silencieuse. Matériaux pour des pratiques d'alphabétisation auprès des publics immigrants* (p. 107-128). Montréal : Les éditions du CIDIHCA.
- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et de la condition féminine. (2018). L'alpha-francisation. Dans *CDEACF*. Récupéré de <http://cdeacf.ca/dossier/alpha-francisation>
- Chartier, A.-M. et Renard, P. (2000). Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 135-159.
- 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
- Cole, M. et Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. Dans G. Salomon (dir.), *Distributed cognition: Psychological and educational considerations* (p. 1-46). Cambridge : Cambridge University Press.
- Commission scolaire de Montréal. (2015). *Francisation-Alpha. Programme Guide*. Montréal : Services éducatifs, Commission scolaire de Montréal.
- Condelli, L. (2004). *Effective instruction for adult ESL literacy students: Findings from the what works study*. Washington, D.C.: American Institutes for Research.
- Cordier-Gauthier, C. (1999). *Essai de caractérisation du discours du manuel de français langue seconde et étrangère. Parcours à travers les manuels utilisés au Canada (1970-1995), repérage et description de leurs éléments constitutifs* (Thèse de doctorat). Montpellier : Université Paul Valéry.
- 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. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/2019-09-historique-de-loffre-de-service-en-matiere-dalphabetisation-des-immigrants-50-0513.pdf>

- Craats, I. 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.
- Cucchiarini, C., Dawidowicz, M., Filimban, E., Tammelin-Laine, T, van de Craats, I. 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.
- DeCapua, A. et Marshall, H. (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. doi: 10.1080/10459880903291680
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Devis de recherche qualitative et échantillonnage. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Dion, F. et Flores, L. (1992). *Alpha-langue seconde. Modèle d'intervention* [Guide d'enseignement]. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Dugas, A. et Flores, L. (1992). Stratégies d'alphabétisation à Montréal, un milieu urbain multiethnique. Dans A. Dugas (dir.), *Stratégies d'alphabétisation du Québec et d'ailleurs* (p. 251-267). Montréal : Éditions Intelscript inc.
- Duranti, A. et Ochs, E. (1986). Literacy instruction in a Samoan village. *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives*, 21, 213-232.
- Engeström, V. (1987). *Learning by expanding. An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Farrelly, R. (2013). Converging perspectives in the LESLLA context. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 25-44.

- 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).
- 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.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gunn, M. (2003). Opportunity for literacy? Preliterate learners in the AMEP. *Prospect*, 18(2), 37-53.
- Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. (2017a). *Global trends: Forced displacement in 2016*. Récupéré de <https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>
- Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. (2017b). *Canada — fiche de renseignements*. Récupéré de <https://www.unhcr.ca/wpcontent/uploads/2017/03/Canada-HCNUR-Factsheet-FR-Mars 2017.pdf>
- Houle, R. (2019, 12 février). *Résultats du Recensement de 2016 : les réfugiés syriens réinstallés au Canada en 2015 et 2016*. Ottawa : Statistique Canada. Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2019001/article/00001-fra.htm>
- Huettig, F. et Mishra, R. K. (2014). How literacy acquisition affects the illiterate mind. A critical examination of theories and evidence. *Language and Linguistics Compass*, 8(10), 401-427.
- Institut de la statistique du Québec. (2010). *Conditions de vie. Portrait social du Québec. Données et analyses*. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/portrait-social2010.pdf>
- Keller, P. N. (2017). The pedagogical implications of orality on refugee ESL students. *Dialogues*, 1(1), 1-12.

- Laymon, L. (2015). Extensive reading in low-level ESL: Can it be done? Dans M. G. Santos et A. Whitesode (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the 9th symposium* (p. 112-128). San Francisco, États-Unis: Lulu Publishing Services.
- McGraph, I. (2016). Coursebook-based teaching: selection and adaptation. Dans *Materials Evaluation and Design for Language Teaching* (p. 63-78). Édimbourg : Edinburg 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.
- Miles, M. et Huberman, M. (1994). Centration et délimitation du recueil des données : fondements liminaires. Dans *Analyse de données qualitatives* (2^e éd., p. 36-80). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. (2011a). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Récupéré de https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/referentiel/NM_echelle_niveaux_compences.pdf
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. (2011b). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Récupéré de <https://services.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. (2012). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes*. Récupéré de http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2007_2011.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2014). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigrations et quelques composantes*. Récupéré de http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2009-2013.pdf

- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2019). *2014-2018 — Tableaux de l'immigration permanente au Québec*. Récupéré de <http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2014-2018.pdf>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Direction des politiques et programmes de participation. (2018). *Mandat 14462. Portrait de la clientèle FIPA*. Québec : l'auteur.
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (1998). *Programme d'intégration sociolinguistique pour les populations immigrantes peu alphabétisées ou peu scolarisées*. Québec : l'auteur.
- Molina Dominguez, M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras. *Linguistica en la red*, 5, 1-14. Récupéré de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo2.pdf
- Moore, L. (1999). Language socialization research and French language education in Africa: A Cameroonian case study. *Canadian Modern language review*, 56(2), 329-350.
- Nuwenhoud, A. (2015). The red book: A role-based portfolio for non-literate immigrant language learners. Dans I. van de Craats, J. Kurvers et R. van Hout (dir.), *Adult literacy, second language and cognition* (p. 217-233). Nijmegen, Pays-Bas: Centre for Language Studies.
- Ollerhead, S. (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 & Numeracy Studies*, 35(1), 63-84.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd., p. 231-313). Paris : Armand Colin.

- Papazian-Zohrabian, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M. O., Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 183-196). Montréal : Fides éducation.
- Papazian, N. et Van Isschot, I. (1992). Notre expérience d'alphabétisation dans un groupe latino-américain de Montréal. Dans A. Dugas (dir.), *Stratégies d'alphabétisation du Québec et d'ailleurs* (p. 33-64). Montréal : Éditions Intelscript inc.
- Paquet-Gauthier, M. (2019). *Guide de transcription (français-français)* [Document non publié]. Université du Québec à Montréal.
- 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 learners. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(2), 110-122.
- Piccardo, E. et Yaiche, F. (2005). « Le manuel est mort, vive le manuel ! » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *ELA. Études de linguistique appliquée*, 140, 443-458.
- Saraceni, C. (2013). Adapting courses: A personal view. Dans B. Tomlinson (dir.), *Developing Materials for Language Teaching* (2^e éd., p. 49-62). New York: Bloomsbury Academic.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 337-362). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Strik, H. (2009). Computer-based learning: What automatic speech recognition has to offer. Dans I. van de Craats et J. Kurvers (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the 4th symposium* (p. 63-73). Utrecht, Pays-Bas : LOT.

- Strube, S., van de Craats, I. et van Hout, R. (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.
- 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.
- Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec. (2007). *Le rôle des commissions scolaires dans la francisation des personnes immigrantes adultes*. Québec : l'auteur.
- Thouin, M. (2014). La méthodologie. Dans *Réaliser une recherche en didactique* (p. 131-156). Montréal : Éditions Multimondes.
- Tranza, E. et Sunderland, H. (2009). *Literature review on acquisition and development of literacy in a second language*. Londres : London South Bank University.
- Vérificateur général du Québec. Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2017). *Audit de performance. Francisation des personnes immigrantes : Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018*. Récupéré de https://www.vgq.qc.ca/fr/fr_publications/fr_rapport-annuel/fr_2017-2018-Automne/fr_Rapport2017-2018-AUTOMNE_chap04.pdf
- 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). "Maestra! The letters speak." Adult ESL students learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal*, 25, (s. p.).
- Vinogradov, P. (2013). Defining the LESLLA teacher knowledge base. Dans T. Tammelin-Laine, L. Nieminen et M. Martin (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the 8th symposium* (p. 9-24). 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*. Récupéré de <https://www.cal.org/caelanetwork/pdfs/using-oral-language-skills.pdf>
- 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), 31-45.
- 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 : Proceedings of the 5th symposium* (p. 3-14). Calgary, Canada: Bow Valley College.