

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE JUMELÉ À L'ENSEIGNEMENT
DISPENSÉ EN FRANÇAIS EN CLASSE D'ACCUEIL
DANS DES ÉCOLES PRIMAIRES À MONTRÉAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARLI SILVA RAYMUNDO

SEPTEMBRE 2012

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.01-2006). 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

J'aimerais, d'abord, remercier mon directeur de recherche, monsieur Pierre Toussaint. Merci d'avoir cru en mes capacités et de m'avoir soutenue tout au long de la réalisation de cette recherche. Vos conseils ont été de grande valeur et ont beaucoup contribué à l'aboutissement de cette recherche. Merci infiniment!

J'aimerais remercier également chacune des quinze enseignantes qui ont participé à la réalisation de cette recherche. Je les remercie de m'avoir accordée un peu de leur temps, de leur attention en acceptant de répondre à mes questions. Cela a été grandement apprécié.

Je ne peux oublier de remercier mes amis brésiliens et canadiens qui m'ont encouragée et soutenue de bien des façons, tout au long du processus de réalisation de cette recherche, que, à maintes reprises j'ai délaissés pour me consacrer à cette recherche. Merci infiniment pour votre soutien et votre compréhension!

En terminant, je veux remercier ma famille, qui, même loin, m'a donné le courage et la force de continuer à mener cette recherche. Sans vous je n'aurais pas pu être ce que je suis aujourd'hui, en tant qu'être humain et en tant qu'enseignante qui aime son métier et qui cherche des solutions pour aider les élèves à mieux réussir.

Merci infiniment à ma mère et à mon père (*in memoriam*) de m'avoir donné la vie, de m'avoir aimée, de m'avoir donné la possibilité de grandir, d'avoir eu confiance en moi, de m'avoir encadrée en m'offrant de bons modèles.

« Le désir de savoir est presque intellectuel, et le désir d'être procède du cœur »

H. P. Blavatsky

Ce mémoire est dédié à une femme de courage : Adelaide Silva, ma mère.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
SUMMARY.....	x
RESUMEN.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 L'immigration et la diversité ethnoculturelle à Montréal.....	5
1.2 La classe d'accueil à Montréal.....	6
1.3 La situation actuelle de l'élève allophone en grand retard scolaire à Montréal.....	9
1.4 La place accordée actuellement au Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.).....	12
1.5 Analyse des études sur le sujet et pertinence de la recherche.....	15
1.6. Question et objectifs de recherche.....	19
CHAPITRE II.....	21
CADRE CONCEPTUEL.....	21
2.1 La classe d'accueil au Québec.....	21
2.1.1 Perspectives historiques.....	21
2.1.2 Les définitions et les modèles de classe d'accueil.....	23
2.1.3 L'analyse critique de divers modèles présentés.....	30
2.2. L'enseignement des langues d'origine.....	31
2.2.1 Perspectives historiques.....	31
2.2.2 Définition ou concept de la langue d'origine.....	32
2.3 Les programmes d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.).....	33
2.3.1 Le programme ontarien : <i>Heritage Language Program</i>	33
2.3.2 Le programme d'enseignement des langues d'origine en Alberta.....	34
2.3.3 Le programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.).....	35
2.3.4 Le programme Héritages – Carrefour linguistique, culturel et communautaire.....	36

2.3.5	L'enseignement des langues d'origine dans le processus d'intégration des jeunes de communautés culturelles – Le projet de l'école russe Gramotta.....	38
2.3.6	L'analyse critique	38
2.4	L'enseignement des langues.....	39
2.4.1	La littératie	39
2.4.2	Les capacités métalinguistiques	40
2.4.3	Les capacités métaphonologiques	41
2.4.4	Les principes d'anticipation et de rétroaction.....	42
2.5	Modèle d'analyse	43
	CHAPITRE III.....	45
	LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	45
3.1	Le plan de la recherche.....	45
3.2	L'échantillonnage	46
3.2.1	Procédure de cueillette	47
3.3	La méthode d'analyse.....	47
3.4	L'entretien individuel	49
3.4.1	Pertinence de l'entretien individuel.....	49
3.4.2	Le type et la conduite du questionnaire.....	49
3.5	Le questionnaire socioprofessionnel démographique et sa pertinence.....	50
	CHAPITRE IV.....	51
	ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	51
4.1	Présentation des enseignants participant à la recherche.....	52
	Intervenantes au P.E.L.O.....	52
4.1.1	Adélaïde.....	52
4.1.2	Silvana.....	52
4.1.3	Haydée.....	53
4.1.4	Angela	53
4.1.5	Paula.....	53
	Enseignantes en classes d'accueil.....	54
4.1.6	Leila.....	54
4.1.7	Érica.....	54

4.1.8	Andréa	54
4.1.9	Liliana.....	55
4.1.10	Marilène.....	55
Enseignantes en classe ordinaire		55
4.1.11	Ana-Lucia	55
4.1.12	Cida.....	55
4.1.13	Clara	56
4.1.14	Denise	56
4.1.15	Myriam	56
4.2	Entretiens individuels semi-dirigés	58
Intervenantes au programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.).....		58
4.2.1	Analyse de l'entretien individuel d'Adélaïde	58
4.2.2	Analyse de l'entretien individuel de Silvana	61
4.2.3	Analyse de l'entretien individuel d'Haydée	64
4.2.4	Analyse de l'entretien individuel d'Angela.....	66
4.2.5	Analyse de l'entretien individuel de Paula	68
Enseignantes en classe d'accueil.....		71
4.2.6	Analyse de l'entretien individuel de Leila.....	71
4.2.7	Analyse de l'entretien individuel d'Érica	74
4.2.8	Analyse de l'entretien individuel d'Andréa.....	76
4.2.9	Analyse de l'entretien individuel de Liliana.....	79
4.2.10	Analyse de l'entretien individuel de Marilène.....	82
Enseignantes en classe ordinaire.....		84
4.2.11	Analyse de l'entretien individuel d'Ana-Lucia	84
4.2.12	Analyse de l'entretien individuel de Cida	89
4.2.13	Analyse de l'entretien individuel de Clara	92
4.2.14	Analyse de l'entretien individuel de Denise.....	95
4.2.15	Analyse de l'entretien individuel de Myriam	97
4.3	Discussion des résultats.....	101
4.4	Analyse et synthèse des données des tableaux 4.17-A, 4.17-B et 4.17-C	114

4.5 Limites de la recherche.....	115
CONCLUSION	117
APPENDICE A	123
LETTRE AUX DIRECTEURS D'ÉCOLE.....	123
APPENDICE B	124
LETTRE AUX ENSEIGNANTS.....	124
APPENDICE C	126
PROTOCOLE D'ENTRETIEN	126
APPENDICE D.....	128
QUESTIONNAIRE SOCIOPROFESSIONNEL	128
APPENDICE E	130
CALENDRIER DE RÉALISATION	130
LISTE DES RÉFÉRENCES	131

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1	Types de classe d'accueil à Montréal selon la Commission scolaire de Montréal.. 28
4.1	Tableau d'échantillonnage 57
4.2	Analyse de l'entretien individuel d'Adélaïde 61
4.3	Analyse de l'entretien individuel de Silvana 63
4.4	Analyse de l'entretien individuel d'Haydée 66
4.5	Analyse de l'entretien individuel d'Angela 68
4.6	Analyse de l'entretien individuel de Paula 71
4.7	Analyse de l'entretien individuel de Leila 74
4.8	Analyse de l'entretien individuel d'Erica 76
4.9	Analyse de l'entretien individuel d'Andréa 79
4.10	Analyse de l'entretien individuel de Liliana 82
4.11	Analyse de l'entretien individuel de Marilène 84
4.12	Analyse de l'entretien individuel d'Ana-Lucia 89
4.13	Analyse de l'entretien individuel de Cida 92
4.14	Analyse de l'entretien individuel de Clara 95
4.15	Analyse de l'entretien individuel de Denise 97
4.16	Analyse de l'entretien individuel de Myriam 100
4.17-A	Synthèse des résultats 109
4.17-B	Synthèse des résultats 111
4.17-C	Synthèse des résultats 113

RÉSUMÉ

Cette recherche expose le contexte des programmes d'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones dans les écoles primaires montréalaises. Une recension d'écrits a été réalisée, leur contenu a été analysé, de même que les programmes d'intégration à la portée des élèves allophones, à l'heure actuelle en Europe, en Ontario et au Québec, plus précisément à Montréal.

La méthodologie qualitative a été adoptée pour la réalisation de la collecte des données, qui a été conçue grâce à des entretiens semi-dirigés jumelés à une recension des écrits, qui a été faite avant la réalisation des entretiens semi-dirigés.

Les principaux résultats obtenus suggèrent que les élèves allophones en situation de grand retard scolaire ont des compétences métalinguistiques moins développées que leurs pairs nés au Québec. Malgré la prolongation de leur séjour, ils présentent de graves difficultés au niveau cognitif. Il s'agit d'élèves qui n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine, ou qui ont eu des problèmes pendant leur alphabétisation dans leur pays d'origine.

Les résultats montrent également que l'opinion et l'intérêt des enseignants qui travaillent auprès des élèves allophones peuvent varier considérablement. De plus, la mise en place d'un programme de jumelage linguistique entre la langue d'origine des élèves allophones et l'enseignement du français à l'accueil pourrait venir en aide à ces élèves, ce programme serait alors un outil remarquable. Toutefois il nécessiterait un grand changement au niveau éducatif de la part des acteurs du système d'éducation québécois.

Pour conclure cette recherche, nous pouvons dire que l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones en situation de grand retard scolaire jumelé avec l'enseignement du français à l'accueil, pourrait être une stratégie pédagogique pour aider ces élèves. La crainte, surtout des enseignants, est que les élèves développent plus de problèmes s'ils acquièrent des connaissances dans deux langues. Les enseignants consultés émettent également un doute sur les changements majeurs qui doivent être apportés pour la mise en pratique d'un programme de cette envergure.

Mots clés : élève allophone, retard scolaire, classe d'accueil, langue d'origine, jumelage linguistique

SUMMARY

This research outlines the context of the curriculum of the mother tongue of allophone students in primary schools in Montreal. A compilation of literary work was made and its content analyzed, as well as integration programs currently available to allophone students in Europe, in Ontario and Quebec, and more specifically in Montreal.

Qualitative methodology was used for the implementation of data collection which was conducted through semi-structured interviews combined with a literature review that had been done prior to the realization of the semi-structured interviews.

The main results show that allophone students in situations of great educational tardiness have metalinguistic skills that are less developed than their peers born in Quebec. Despite the extension of their stay, they have serious cognitive problems. It concerns students who were not educated in their country of origin, or who had problems in their home country.

The results also show that the views and interests of teachers who work with allophone students is highly variable. Moreover, the implementation of a twinning program between the native language of allophone students and the teaching of French upon arrival could be used as a tool to help these students. However, a great change would be needed at the educational level from the various players of Quebec's educational system.

To conclude this research, we can state that the teaching of the native language of allophone students who are in situation of great educational tardiness, coupled with the teaching of French upon arrival, could be an additional teaching strategy to help these students. Reluctance, especially coming from the teachers, is that students would develop more problems by acquiring their abilities in both languages. The teachers also question the major changes that must be made prior to the implementation of a program of such magnitude.

Keywords: allophone students, educational backwardness, reception class, native language, linguistic matching.

RESUMEN

Esta investigación pone énfasis al plan de estudios del alumnado alófono en las escuelas primarias de Montreal. Los alumnos fueron sometidos al análisis y revisión en el contenido de la literatura así como en sus programas de integración. Dicho estudio es también practicado en el alumnado alófono que reside en Europa, Ontario y Québec.

La metodología cualitativa inició el proceso de análisis poniendo atención a la literatura. Seguidamente, los alumnos eran sometidos a entrevistas semiestructuradas de las cuales se pudo obtener una base de datos.

Los resultados obtenidos llevaron a la conclusión que dicho alumnado en una situación de habilidades educativas metalingüísticas no logra desarrollarse satisfactoriamente en comparación a sus pares nacidos en Québec. A pesar del tiempo que dura su estancia, muestran serios problemas a nivel cognitivo. Se trata de estudiantes que no fueron educados en sus países o que presentaron problemas de aprendizaje durante su alfabetización.

Los resultados obtenidos también muestran opiniones y intereses variables de los maestros dirigidos a estos estudiantes. Así mismo, este estudio nos lleva a pensar que existe la probabilidad de la educación del alumnado alófono en sus lenguas de origen seguido de la enseñanza del francés en sus hogares. Esta iniciativa podría integrar educativamente a los niños, pero a su vez esto significaría un cambio estructural en el sistema educativo de Québec.

En conclusión, el sistema educativo basado en las lenguas de origen del alumnado alófono acompañado de la enseñanza del francés en los hogares podrían evitar el atraso educativo obtenido en este estudio. Los maestros descubren que los alumnos presentan más dificultades al momento de asimilar las dos lenguas. Este hecho podría ser contrarrestado con la aplicación de un programa de esta magnitud.

INTRODUCTION

L'immigration est un sujet fondamental dans la politique du Québec. La croissance de l'immigration oblige le gouvernement du Québec à penser et à mettre en œuvre des politiques gouvernementales pour venir en aide aux nouveaux arrivants, car la société québécoise devient de plus en plus diversifiée culturellement. Le gouvernement et la société québécoise tentent donc de s'ajuster en conséquence.

Les écoles montréalaises doivent de plus en plus faire face à l'enjeu de la diversité ethnique et culturelle. La diversité peut se révéler être un atout, tant pour les immigrants que pour les Montréalais, mais elle peut également devenir un problème si elle n'est pas bien gérée.

Certaines difficultés qu'éprouvent les élèves allophones d'arrivée récente sont le résultat de leur manque de scolarisation dans leur pays d'origine. Les difficultés à l'école, dans certaines communautés, surviennent dès que les élèves allophones de deuxième génération développent une relation plutôt négative par rapport à l'éducation et au fait d'aller à l'école. Mc Andrew (2008, p. 4)

La mise en place des structures des classes d'accueil n'arrive pas à atteindre le but de la francisation de tous les élèves allophones, malgré plusieurs programmes à la portée des élèves allophones d'arrivée récente et surtout des élèves en grand retard scolaire. À Montréal, dès leur arrivée, les élèves allophones ont à leur disposition des services d'intégration scolaire et sociale, tels que la classe d'accueil et le programme d'enseignement des langues d'origine (P. E. L. O.).

Les élèves allophones en situation de grand retard scolaire ont moins de compétences métalinguistiques que leurs pairs nés au Québec.

Il leur faudrait développer davantage leurs compétences métalinguistiques dans leur langue maternelle. De plus, ils n'ont pas acquis une habileté suffisante en lecture, en décodage, en compréhension de textes et en résolution de problèmes mathématiques dans leur langue maternelle. (Armand, 2005, p. 456)

Il est alors important de développer des stratégies et des pratiques pédagogiques en lecture et en écriture dans le but d'enseigner la littératie aux élèves en difficulté, pour leur offrir des outils, afin qu'ils soient en mesure de s'intégrer à l'école et à la société d'accueil. (Lussier et Lebrun, 2009, p. 17)

De plus, l'apprentissage de la littératie dans la langue d'origine et dans la langue d'enseignement des élèves allophones simultanément, les aidera énormément à comprendre les langues et à les maîtriser (Cummins, 2001, p. 17 et 18). D'après Cummins, l'enseignement de la littératie dans les deux langues est un outil très utile à l'apprentissage de ces langues, car les élèves auront l'occasion d'identifier et de comparer le fonctionnement de ces deux langues, lorsqu'ils les utiliseront dans différentes situations à l'école. L'exercice s'effectuera dans les deux langues.

Au Canada, comme à Montréal, d'ailleurs, se sont déroulées des recherches, comme celle liée au programme ELODIL, qui explorent l'univers de l'éveil aux langues, mais aucune ne lie l'éducation bilingue/plurilingue à la réussite scolaire des élèves allophones récemment arrivés à l'accueil à Montréal. Les activités d'éveil aux langues « n' [ont] pas été réalisées[s] auprès des jeunes élèves en situation d'apprentissage d'une langue seconde (L2) dans une classe d'accueil ». (Armand, 2008, p. 67) Les recherches portant sur l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones, dans un contexte scolaire au primaire en jumelage avec la langue d'enseignement, se font presque inexistantes.

Nous mentionnons ici une recherche plus en lien avec l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones liée au français dans les écoles montréalaises au primaire, celle menée par Michel Laurier et Khanouté Témisjjan en 2006. Cette recherche porte sur le vécu et l'impact de l'apprentissage de la langue russe sur le développement des élèves allophones russes dans les écoles primaires montréalaises. Une autre recherche a été réalisée par Denise Lussier et Nicole Lebrun en 2009 : le programme Héritages qui a créé un cadre pédagogique, dans le but de

développer des compétences métalinguistiques des élèves allophones à la commission scolaire de Montréal (CSDM). Ce programme n'a toutefois pas été mis en pratique.

Aucune recherche s'est intéressée à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones en situation de grand retard scolaire jumelé à l'enseignement du français en classe d'accueil au primaire, à Montréal. C'est pour cette raison que nous avons souhaité savoir si l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones en situation de grand retard scolaire jumelé à l'enseignement dispensé en français en classe d'accueil pourrait leur venir en aide. Dans cette perspective, nous avons eu pour objectifs d'identifier et d'analyser les recherches effectuées à partir de l'enseignement de la langue française jumelé à celui de la langue d'origine des élèves allophones récemment arrivés à Montréal et de connaître l'opinion des enseignants/intervenants qui travaillent directement avec des élèves allophones (dans des classes ordinaires, à l'accueil et au P.E.L.O.), sur le jumelage du français avec la langue maternelle de ces élèves.

Pour atteindre nos objectifs, de même que pour répondre à notre question de recherche, la méthodologie que nous privilégions est la méthodologie qualitative. Nous avons réalisé une recension des écrits et nous avons utilisé deux méthodes de collecte des données : le questionnaire socioprofessionnel et l'entretien individuel semi-dirigé. Quinze enseignants/intervenants qui travaillent en classe ordinaire, en classe d'accueil et au P.E.L.O ou dans des écoles primaires dans une commission scolaire francophone à Montréal, ont participé à cette recherche.

Les recherches portant sur la langue d'origine des élèves allophones au Québec et ailleurs ont été analysées et des aspects que nous jugeons transférables au contexte montréalais ont été soulignés.

Par la suite, nous sommes passé à la phase de l'entretien individuel semi-dirigé avec chacune des quinze enseignantes. Nous avons déjà préparé des questions au préalable, mais d'autres se sont ajoutées pendant la réalisation de l'entretien. Ces entretiens nous ont permis de connaître l'opinion des enseignants sur le terrain et qui travaillent directement auprès des élèves allophones.

Nous présentons, d'abord, la problématique de cette recherche, au premier chapitre. Nous nous pencherons sur les programmes d'intégration à la portée des élèves allophones et sur les difficultés des élèves allophones en situation de grand retard scolaire à être intégrés dans une

classe ordinaire, après leurs période en classe d'accueil. Nous terminons le chapitre un par l'analyse de la pertinence sociale et scientifique de notre recherche et en énonçant notre question de recherche, de même que nos objectifs.

Le deuxième chapitre porte sur le cadre théorique. Nous nous pencherons sur les modèles de classe d'accueil au Québec, nous ferons également le point sur les programmes concernant l'utilisation de la langue d'origine des élèves allophones dans un contexte scolaire. De plus, nous donnerons une définition de « classe d'accueil » et une explication de différents modèles de classes d'accueil. Nous définissons également le concept de « langue d'origine » et indiquerons les nuances par rapport au concept de « langue maternelle ». Nous étudierons l'état des recherches portant sur l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones en Europe, en Ontario et finalement au Québec, notamment à Montréal.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de travail grâce à laquelle nous avons pu exposer la façon dont les données ont été réunies chez les enseignants actuellement sur le terrain (entretiens et à des entrevues semi-dirigés des enseignants qui travaillent à l'accueil, au P.E.L.O. ou en développant de programmes pilotes d'enseignement des langues d'origine). Nous annonçons le plan de notre recherche de même que notre méthode d'échantillonnage, pour, ensuite, expliquer de quelle façon l'analyse des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés et analysés.

Le sujet du quatrième chapitre porte sur l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Nous discutons des résultats de l'analyse des programmes portant sur l'enseignement de la langue d'origines des élèves allophones et de l'analyse des entretiens semi-dirigés. Des extraits de ces entretiens ont été utilisés pour soutenir notre analyse et notre interprétation. Nous arrivons à des conclusions que nous pouvons extraire des résultats et nous pouvons ainsi faire des recommandations, dans le but de contribuer modestement à l'avancement de la recherche sur l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones comme assise pour l'apprentissage du français, pour une meilleure intégration scolaire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de recherche à partir d'une vision d'ensemble sur des programmes d'intégration scolaire pour des élèves allophones d'arrivée récente dans les écoles primaires à Montréal. Pour ce faire, nous présenterons les différents aspects de ces programmes, ainsi que leurs objectifs. Ensuite, nous décrirons le parcours des élèves allophones en situation de grand retard scolaire dans les écoles primaires montréalaises. La pertinence de notre recherche sera démontrée à partir de ces études. Enfin, nous formulerons la question et l'objectif de la recherche.

1.1 L'immigration et la diversité ethnoculturelle à Montréal

L'immigration vers le Canada et vers la région métropolitaine de Montréal augmente chaque année, comme l'indiquent les données du recensement de 2006, « un Canadien sur cinq est allophone ».

D'après le recensement de 2006, 76,3 % des immigrants d'arrivée récente au Québec se sont établis à Montréal. Ce recensement a permis de constater que le Canada compte 6 186 950 personnes nées ailleurs qu'au Canada, soit 19,8 5 % de la population canadienne. Le taux de la population née à l'étranger entre les années de 2001 et 2006 a atteint 13,6 %.

D'après les données recueillies lors du recensement de 2006, 1 110 000 immigrants se sont établis au Canada entre 2001 et 2006. Ils représentent 17,9 % de la population née ailleurs qu'au Canada et 3,6 % du total de la population canadienne, soit 31,2 millions d'habitants.

De plus, 70,2 % d'immigrants possèdent une langue maternelle autre que le français et l'anglais. Ces données sont très parlantes, car elles reflètent la situation actuelle de l'immigration au Canada qui est en forte croissance. La diversité linguistique et culturelle est grande, les enjeux, pour le système éducationnel canadien et québécois, sont considérables. Des données apparues dans le rapport du P.E.L.O.¹, nous montrent, qu'entre 2007 et 2008, les élèves allophones venaient davantage de l'Afrique du Nord et de l'Asie orientale. Cela est bien différent du panorama des années 1990, car, alors, les élèves allophones provenaient principalement des Caraïbes, des Bermudes et du Moyen-Orient.

Si nous reculons encore dans le temps, lors de l'arrivée des premiers immigrants, la cohorte était plutôt d'origine européenne et américaine (Crespo et Pelletier, 1979). Les classes étaient plutôt homogènes. À cette époque la plupart des élèves allophones choisissaient l'enseignement en anglais, comme l'a souligné Fiset (2006, p. 14).

Avec l'accroissement de l'immigration, la société québécoise et le système scolaire essaient de trouver des stratégies, des programmes efficaces qui peuvent aider davantage l'adaptation et l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones, les enfants de ces six millions d'immigrants.

L'apprentissage de la langue d'enseignement chez les élèves allophones qui n'ont pas une connaissance suffisante de la langue française pour être en mesure de suivre les cours en classes régulières est rendu possible grâce à deux structures : les classes d'accueil fermées et l'intégration à la classe ordinaire, au moyen d'un soutien à la francisation pendant une durée de deux ans².

1.2 La classe d'accueil à Montréal

L'objectif de la classe d'accueil à Montréal est de favoriser la francisation des élèves issus de l'immigration et leur intégration aux classes ordinaires après une période de dix mois. Il est

1 Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O).

2 *Idem*

possible de prolonger cette période si l'on prend en compte le rythme d'apprentissage des élèves immigrants³.

Dans le domaine de l'accueil, deux compétences ont été établies pour permettre à ces élèves allophones de maîtriser la langue française et d'être intégrés au système scolaire québécois : a) « interagir en français »; b) « se familiariser avec la culture de son milieu ». (Programme de formation de l'école québécoise, 2000, p. 111).

À l'accueil, l'élève allophone est stimulé à interagir avec « ses pairs de même [qu'] avec le personnel de l'école » par l'entremise du développement des compétences. (Programme de formation de l'école québécoise, 2000, p. 112).

L'élève allophone doit être capable de se faire comprendre par ses pairs à l'oral et par la société, en faisant usage d'un vocabulaire assez varié. À l'écrit, cet élève est stimulé à produire « des textes variés » (Programme de formation de l'école québécoise, 2000, p. 113), tout en respectant les règles grammaticales de base. L'élève allophone à l'accueil apprend la langue française et apprend également l'essence de la culture québécoise. Il est encouragé à partager sa propre culture. (Programme de formation de l'école québécoise, 2000, p. 114).

Le système scolaire québécois s'attend donc à ce que l'élève allophone comprenne l'importance de sa participation à « l'organisation de la vie de la classe et de l'école [...]. Sensibilisé à la diversité ethnoculturelle qui l'entoure, il fait preuve d'ouverture et fait connaître à ses pairs des éléments de sa propre culture ». (Programme de formation de l'école québécoise, 2000, p. 115). De plus, des activités socioculturelles font également partie du programme de francisation à l'accueil. Il s'agit d'activités qui compléteront les activités d'écriture, de lecture et d'expression orale. L'objectif de ce genre d'activité est de procurer aux élèves allophones récemment arrivés une meilleure intégration à la réalité et à la culture québécoises.

3 *Idem*

La Loi 101⁴, ou la Charte de la langue française, oblige les élèves allophones à poursuivre leurs études en français. Depuis la promulgation de cette loi, le système scolaire québécois a dû faire face à une diversité ethnoculturelle dans le secteur francophone à laquelle il n'était pas habitué, car le nombre d'élèves inscrits a augmenté de façon importante. Le panorama de l'immigration a changé considérablement, et le Québec a commencé à accueillir un grand nombre d'immigrants venus de plusieurs pays du monde. La diversité culturelle est au rendez-vous au Québec. (Maraillet et Armand, 2006, p. 19)

Entre 1989 et 2008, le Québec a accueilli 759 563 immigrants, soit une moyenne annuelle de 37 978; la moyenne la plus élevée est observable durant la période de 2004-2008, soit 44 541 admissions, suivie de la période de 1989-1993, avec 44 233 entrées. Le Québec est la deuxième province dans tout le Canada à recevoir le plus d'immigrants : 18,3 %. La province qui reçoit le plus d'immigrants au Canada est l'Ontario (44,9 %)⁵.

Les classes d'accueil ont été instaurées par le gouvernement québécois en 1969. À cette époque, les élèves allophones étaient majoritairement d'origines européenne et américaine, et ce, dans une proportion de 73 %. (Crespo et Pelletier, 1979) Il s'agissait d'une clientèle assez homogène, et les classes d'accueil répondaient alors au besoin d'élèves allophones qui ne connaissaient pas d'importants retards scolaires.

Pour ceux qui n'éprouvent pas de retards scolaires importants, la classe d'accueil répond amplement aux besoins des élèves allophones d'arrivée récente comme l'a souligné Mc Andrew (2008, p. 3) concernant l'école québécoise. Cependant, malgré tous les efforts consentis dans ce domaine, on constate que les modèles de francisation à la portée des élèves allophones ne répondent pas toujours aux besoins de tous les élèves allophones, plus spécifiquement de ceux qui sont sous-scolarisés à leur arrivée.

4 Charte de la langue française (Loi 101). Loi adaptée à l'Assemblée nationale du Québec le 26 août 1977, sous le gouvernement de René Lévesque. Par cette loi, la langue française est devenue la langue officielle de l'État québécois et la langue officielle de l'enseignement.

5 Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction de la recherche et de l'analyse prospective et Citoyenneté et Immigration Canada (avril 2009).

1.3 La situation actuelle de l'élève allophone en situation de grand retard scolaire à Montréal

Il y a des élèves allophones qui sont en mesure d'être intégrés en classe régulière, car après leur séjour de dix mois à l'accueil, ils sont capables de communiquer en français, ils peuvent se faire comprendre et ils utilisent les règles grammaticales de base pour la production de textes écrits ou même pour leur communication avec leurs pairs, avec le personnel de l'école et avec les gens de la société. Il s'agit d'élèves qui, comme souligne Mc Andrew, 2001 ont eu un parcours scolaire régulier à l'accueil.

Ces élèves ont réussi à bien s'intégrer à cause du travail qui a été réalisé à l'accueil, car il s'agissait d'élèves qui n'avaient pas de besoins spécifiques à combler. Ce qui nous interpelle lorsque nous analysons la situation des élèves allophones récemment arrivés au Québec c'est le nombre considérable d'élèves allophones qui, malgré tout le travail qui a été réalisé à l'accueil, ne sont pas en mesure de s'intégrer au secteur régulier.

L'élève allophone en situation de grand retard scolaire est celui âgé de neuf ans ou plus dès son entrée au Québec accuse un retard scolaire de trois ans ou plus si on le compare avec les normes du Québec. Il est aussi connu comme un élève sous scolarisé. Il s'agit d'un élève qui a peu fréquenté l'école dans son pays d'origine. Cette fréquentation a eu lieu, dans la plupart des cas, pendant des périodes d'interruption. Il existe aussi l'élève allophone qui n'est jamais allé à l'école dans son pays d'origine. Il s'agit d'élèves qui sont originaires des pays qui ont été ravagés par des guerres, par des conflits politiques ou religieux. D'autres élèves proviennent du Tiers-monde, où les conditions d'éducation ne sont pas les mêmes qu'en Amérique du Nord, comme l'ont mentionné Armand (2005, p. 441) Benes et Dyotte (2001, p. 154).

Parmi les 216 000 élèves du préscolaire au secondaire étaient issus de l'immigration identifiés entre 2007-2008, 35 % de ces élèves, soit 76 000 étaient de première génération et 36 %, 181 811 étaient de deuxième génération. Parmi ces élèves, 0,4 % sont du primaire et 2,5 % au secondaire présentaient un grand retard scolaire. Il est à noter que les élèves de première génération sont plus en retard que ceux de deuxième génération⁶.

6 MELS Rapport du programme d'enseignement des langues d'origine P.E.L.O., p. 25.

Malgré toutes les mesures mises en place par le gouvernement québécois, qui a pourtant créé des programmes, comme la classe d'accueil pour les élèves allophones récemment arrivés dans les écoles montréalaises et le P.E.L.O., il y a un grand nombre d'élèves allophones qui ont de la difficulté à s'intégrer dans le système scolaire, car leur maîtrise de la langue française, même après deux ans de fréquentation de la classe d'accueil, n'est pas suffisante pour qu'ils puissent être intégrés dans une classe régulière. Ces élèves connaissent un retard scolaire important.

Il est très difficile pour les élèves allophones sous-scolarisés ou pas du tout scolarisés d'entrer dans un nouveau système d'enseignement en ayant l'obligation de maîtriser la langue française, si leur niveau de maîtrise de leur langue maternelle n'a pas atteint le niveau idéal pour que le transfert des connaissances et des stratégies puisse s'effectuer de façon souple, continue et progressive.

Mentionnons que la situation des élèves allophones en situation de grand retard scolaire, à l'heure actuelle, est très importante et nous interpelle. Une hypothèse à l'intégration scolaire des élèves allophones en situation de grand retard scolaire dans les écoles primaires à Montréal, pourrait être le développement des programmes de jumelage entre la classe d'accueil, dans le cadre de l'apprentissage de la langue française à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones d'arrivée récente et en situation de grand retard scolaire.

Pour répondre aux besoins de ces élèves, il nous apparaît pertinent de mettre en place un projet pilote de jumelage entre le français et la leur langue d'origine dans une ou plusieurs commissions scolaires de la grande région de Montréal. La mise en place d'un tel projet, selon nous, pourrait constituer un outil fort important pour l'école montréalaise au primaire pour contribuer davantage au développement des élèves allophones en situation de grand retard scolaire.

Les élèves allophones qui ne maîtrisent pas la langue française éprouvent un grand sentiment de perte de repères culturels. Le Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.) a comme objectif de favoriser l'apprentissage des langues d'origine et le développement du sentiment d'appartenance à la culture des élèves. Il s'agit « de maintenir et d'améliorer les connaissances de base, les habiletés langagières particulières et les cinq attitudes propres à rendre l'élève capable de s'intéresser à sa langue d'origine, d'apprécier sa culture et de s'identifier à cette dernière ». (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p. 6). Dans cette perspective, la langue d'origine des élèves allophones peut servir d'appui à l'apprentissage d'autres langues, notamment le français. Le niveau de développement de la langue maternelle des élèves est un bon indice en vue de l'apprentissage potentiel d'une deuxième langue. L'élève qui débute à l'école avec une base solide dans sa langue maternelle, développera de bonnes habiletés en littératie dans la langue d'enseignement. (Traduction libre de l'anglais) Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Rapport du Programme d'enseignement des Langues d'origine (P.E.L.O., 2009, p. 52 et 53), (Cummins, 2001, p. 17)

Cummins (2001), c'est un défenseur de l'éducation bilingue⁷. En lisant ses textes, dans le cadre de notre recherche, nous pensons que l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones, surtout de ceux qui éprouvent un grand retard scolaire, pourrait être dispensé simultanément avec la langue française, à l'accueil dans les écoles primaires montréalaises. L'utilisation de la langue maternelle des élèves allophones est importante. Le retard en littératie apparaît lorsqu'une rupture se produit entre la langue maternelle et celle de l'enseignement (dans le cas de ses études, l'anglais est la langue d'enseignement). La meilleure stratégie est le maintien de la langue d'origine des élèves allophones grâce à l'enseignement bilingue selon plusieurs auteurs, notamment, Cummins, (2000), Lucchini, (2005), Mc Andrew et Ciceri, (2003).

7 Enseignement bilingue : Vise à offrir aux élèves des outils d'intégration de la société québécoise de façons harmonieuses et de contribuer à leur réussite scolaire. Il s'agit de « maintenir et d'améliorer les connaissances de base, les habiletés langagières particulières et les attitudes et les attitudes propres à rendre l'élève capable de s'intéresser à sa langue d'origine, d'apprécier sa culture et de s'identifier à cette dernière ». Ce programme permet aux élèves d'avoir des attitudes positives, ce qui valorise leur culture et leur langue d'origine de même que la culture québécoise et la langue française. (MELS, 2009, p. 6)

Le transfert entre les langues va dans les deux sens : lorsque la langue maternelle est enseignée à l'école (par exemple, dans un programme d'éducation bilingue)⁸, les concepts, les habiletés en littératie et en langue apprises par les élèves dans la langue d'enseignement sont transférables dans la langue maternelle. L'élève bilingue a un meilleur rendement lorsque l'école enseigne de façon efficace la langue maternelle et développe la littératie dans cette langue. (Cummins, 1981, p. 21 et 25), (Lussier et Lebrun, 2009, p. 37) et (Cummins, 2001, p. 18) (traduction libre de l'anglais). La littératie est un aspect fort important de la réussite des élèves, c'est-à-dire être capable d'écrire et de s'en servir dans les diverses situations de la vie quotidienne. (Legendre, 2005, p. 841, cité dans ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009, p. 32). De plus, la capacité de lire est la base de l'acquisition d'autres capacités chez les élèves tout au long de leur vie. Cela n'est pas le cas des élèves en grand retard scolaire, car leur difficulté à maîtriser la langue française orale et écrite les empêche de s'intégrer de façon complète à la société québécoise. (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009, p. 32)

Pour venir en aide aux élèves allophones en situation de grand retard scolaire dans les écoles primaires montréalaises, le gouvernement du Québec a créé dans les années soixante dix le Programme d'enseignement des langues d'Origine (P.E.L.O.), MELS, (2009, p. 6). Il s'agit « de maintenir et d'améliorer les connaissances de base, les habiletés langagières particulières et les attitudes propres à rendre l'élève capable de s'intéresser à sa langue d'origine, d'apprécier sa culture et de s'identifier à cette dernière ».

1.4 La place accordée actuellement au Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.)

Le programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.) a été créé au Québec en 1978 par le ministère de l'Éducation, à cause des problèmes de maîtrise de la langue française des élèves allophones et, par conséquent, des problèmes d'intégration sociale qu'ils éprouvaient à l'époque et qu'ils éprouvent aujourd'hui.

8 Le terme d'éducation bilingue ne fait pas unanimité au Québec. Bien au contraire. C'est pour cette raison que dans le cadre de notre recherche, nous utiliserons l'expression « l'enseignement des langues d'origine jumelée à l'enseignement dispensé en français à l'accueil au primaire. Même si les termes sont différents, la procédure, nous pourrions dire, est semblable : l'enseignement du même contenu pédagogique dispensé dans la langue maternelle et dans la langue française.

Durant les années 1983 et 1984, le programme des langues asiatiques (vietnamienne, cambodgienne, chinoise et laotienne) a été créé. De 1988 à 1991, les programmes suivants ont été implantés : l'arabe, l'hébreu, l'algonquin, le créole, le punjabi, l'allemand et le swahili. Plus récemment, le ministère a élaboré d'autres programmes, le tamoul, le bengali et l'ourdou. Selon le MELS, actuellement, « dix-sept programmes d'études de langues d'origine sont enseignés à des élèves du primaire et du secondaire. » (2009, p. 6)

Les élèves allophones bénéficient du P.E.L.O. pendant cent heures par année. Ces heures sont divisées en des cours d'une heure, deux fois par semaine, avant ou après les cours réguliers. De rares écoles ont intégré le P.E.L.O. dans leur plage horaire. (MELS, 2009, p. 35). Le P.E.L.O. est offert dans le secteur francophone de même que dans le secteur anglophone.

En ce qui concerne l'apprentissage et le développement des élèves allophones, l'évaluation du P.E.L.O. publiée en 2009, nous a permis de savoir que, d'après les intervenants qui œuvrent au P.E.L.O., les élèves allophones, de façon générale, ont démontré une amélioration de leurs connaissances par rapport à leur langue maternelle et ils en sont fiers (MELS, 2009, p. 52). Cet apprentissage, cette fierté, l'estime de soi développée en raison du travail avec la langue maternelle a un impact positif sur l'apprentissage de la langue française, dans le cas des écoles primaires publiques à Montréal selon l'étude. (MELS, 2009, p. 52).

Pour leur part, Mc Andrew *et al.* (2008), considèrent que l'origine et le niveau de maîtrise de la langue française des élèves allophones ont un grand impact sur leur cheminement scolaire au Québec, plus que leur origine socioéconomique. C'est-à-dire que le niveau socioéconomique n'a pas un impact sur l'apprentissage et l'intégration des élèves allophones dans les écoles montréalaises, car les immigrants perçoivent l'éducation comme l'ascension sociale qu'ils veulent offrir en héritage à leurs enfants. Néanmoins pour les immigrants qui arrivent de pays où la conjoncture scolaire était difficile ou même elle n'existait pas, l'intégration de leurs enfants peut s'avérer plus lente et plus difficile de celle des enfants qui ont eu un parcours scolaire régulier dans leur pays d'origine.

La récente évaluation du P.E.L.O. a permis au Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) de conclure que les besoins des élèves allophones issus de l'immigration sont les mêmes que ceux des élèves allophones dès l'établissement du programme, en 1994 : « [...] l'apprentissage des langues, les différences culturelles et l'intégration, et le contexte d'adaptation ». (MELS, 2009, p. 28) Néanmoins, même si les besoins sont les mêmes, la clientèle allophone a beaucoup changé; elle devient de plus en plus diversifiée chaque année.

Le P.E.L.O. a ajouté un objectif spécifique concernant l'enseignement des élèves allophones en situation de grand retard scolaire, au moment de la mise en place de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998)⁹. Son objectif est d'amener les élèves allophones en situation de grand retard scolaire à « s'intéresser à leur culture d'origine, à l'apprécier et à s'identifier à celle-ci. » Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport – Rapport du Programme d'enseignement des Langues d'origine (P.E.L.O.), 2009, p. 8. Cependant, les données recueillies par les chercheurs du MELS pendant la récente évaluation du P.E.L.O. (2007-2008) n'ont pas permis à elles seules de vérifier si cet objectif a été atteint.

Les enseignants du P.E.L.O. trouvent que la modification de l'approche par objectifs par celle des compétences, telle que développée dans le Programme de formation de l'école québécoise, serait un atout pour le P.E.L.O., car les stratégies pédagogiques ont évolué, et le P.E.L.O. devrait accompagner cette évolution, alors que ce n'est pas le cas actuellement. (MELS, 2009, p. 36 et 53)

Dans la section Identification des besoins selon le personnel enseignant au P.E.L.O. du rapport du MELS (2009, p. 27), un besoin qui a été décrit comme important est celui « de recevoir de l'aide dans leur langue d'origine, dans les classes ordinaires ». Les enseignants du P.E.L.O. croient « [...] que le fait de maîtriser la langue d'origine facilite l'apprentissage d'autres langues enseignées, telles le français et l'anglais ». (MELS, 2009, p. 53)

9 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998).

Pour leur part, (Lussier et Lebrun, 2009, p. 15) croient à la nécessité d'une restructuration pédagogique et administrative du P.E.L.O. pour pouvoir offrir les outils nécessaires aux élèves allophones, afin de maîtriser la langue française et de réussir à l'école. Cette restructuration, d'après ces auteurs, est fondamentale pour que le P.E.L.O. soit en mesure de combler les besoins de la clientèle allophone actuelle. En l'occurrence, « ces ajustements vont demander des ressources humaines et des modifications budgétaires. » (Lussier et Lebrun, 2009, p. 15)

D'après le rapport publié par le MELS, voici des aspects que le programme pourrait envisager :

- a) Avoir un enseignement différencié et adapté selon les besoins des élèves, surtout de ceux qui sont en difficulté d'apprentissage;
- b) La création de nouveaux programmes dans de nouvelles langues, ce qui nécessiterait des enseignants qualifiés;
- c) Le P.E.L.O. utilisé en priorité pour les élèves de première génération;
- d) Un meilleur investissement budgétaire du MELS par rapport au P.E.L.O.;
- e) Offrir un cours de langue tierce aux élèves de deuxième et de troisième génération;
- f) Éviter que les élèves ne se groupent en ghettos;
- g) Offrir des cours qui prolongent la classe d'accueil entre immigrants.

Après avoir fait notre recension d'écrits, avoir lu les points de vue des acteurs du P.E.L.O. et le rapport écrit par les chercheurs qui ont évalué le P.E.L.O, nous pensons qu'il serait important que ce programme puisse, au Québec, s'intégrer davantage dans les écoles primaires à Montréal. Il serait souhaitable qu'il soit intégré non seulement à l'horaire des écoles, mais aussi à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones à l'accueil, surtout pour ceux qui éprouvent des problèmes d'adaptation scolaire, identifiés comme des élèves en grand retard scolaire.

1.5 Analyse des études sur le sujet et pertinence de la recherche

À la suite de cette recension d'écrits, et compte tenu de nos observations, nous pensons que les élèves allophones en grand retard scolaire ont grand besoin d'avoir une meilleure maîtrise de leur langue d'origine pour être en mesure de maîtriser le français. Ils pourraient, ainsi, apprendre le contenu pédagogique, en mathématiques, en sciences, etc. dans la langue française le matin et,

dans l'après-midi, apprendre le même contenu pédagogique dans leur langue maternelle. Nous proposons que les élèves allophones qui sont en grand retard scolaire (ceux qui après avoir fréquenté deux ans la classe d'accueil et également pour ceux qui, âgé de neuf ans et plus à leur arrivé au Québec, présentent un retard de trois ans) puissent recevoir un enseignement dans la langue française et également dans leur langue maternelle. Nous pensons qu'il serait possible d'intégrer le P.E.L.O. à l'accueil pour que ces élèves puissent développer leurs compétences en littératie dans leur langue maternelle pour être en mesure de faire le même en français.

Il est fondamental de développer chez les élèves allophones des composantes de lecture jumelées au développement de leurs habiletés langagières. De plus, il est important d'améliorer le vocabulaire et les connaissances préalables des élèves allophones de façon systématique, (August et Shanahan, 2006). Ce qui se fait dans le domaine de la recherche à Montréal ce sont des recherches dans des écoles des communautés ethniques qui veulent transmettre à leurs élèves l'importance de parler leur langue maternelle et de la jumeler à la langue française, comme c'est le cas de la recherche à l'école russe Gramotta, étude réalisée par (Laurier et Témisjjan en 2006).

L'objectif de cette recherche était d'examiner les conséquences de l'enseignement de la langue d'origine des jeunes des communautés culturelles sur leur adaptation et leur intégration scolaires, fondées sur leurs perceptions de même que sur celles de leurs enseignants.

Les résultats de cette recherche ont démontré que l'enseignement de la langue russe aux élèves du Programme de langues ethniques (P.L.E.) leur a permis de mieux réussir dans le système régulier dans la suite de leurs études. L'enseignement de la langue russe offre aux élèves allophones la possibilité d'étudier le contenu pédagogique français du secteur régulier dans leur langue d'origine. (Laurier et Témisjian, 2006, p. 2).

Laurier et Témisjian (2006) croient que les études sur l'utilisation de la langue d'origine se font rares. Celle réalisée à l'école Gramotta a permis d'identifier les avantages de l'intégration scolaire (avec des résultats concrets) et sociale des élèves allophones des communautés culturelles. Selon ces chercheurs, cette étude peut donner des indices intéressants aux acteurs du système scolaire québécois pouvant servir à bâtir des politiques éducatives dans une société pluraliste, notamment à Montréal.

Un autre projet visant avec des objectifs semblables à ceux du projet de l'École Gramotta, est le Projet Héritages – Carrefour linguistique, culturel et communautaire. Il s'agit d'un programme créé par la commission scolaire de Montréal (CSDM) ayant comme objectif principal l'intégration scolaire des élèves allophones, leur adaptation sociale et celle de leurs parents. Pour ce faire, ce programme met l'accent sur la culture et la langue d'origine des élèves allophones, sur le français et sur la culture québécoise.

Il s'agit d'un projet qui mise beaucoup sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones, de même que sur la construction de leur identité en tant que nouveaux immigrants. Pour ce faire, le projet Héritages propose des activités autour des habiletés scolaires, cognitives, métacognitives et affectives des élèves.

Le projet Héritages se fonde également sur le développement de la compétence pragmatique (organisation et structuration des messages et des discours), de la compétence linguistique (faire usage du lexique, de la morphologie, de la syntaxe et de la phonologie pour formuler des mots et des phrases), de la compétence sociolinguistique (usage de la langue dans le contexte social), de la compétence discursive/textuelle (organisation du texte à l'oral et à l'écrit pour la production de différents types de textes). (Lussier et Lebrun, 2009, p. 44 et 50) Le projet Héritages n'a pas été développé au sein de la commission scolaire de Montréal. C'est pour cette raison que nous n'avons pas de résultats à présenter concernant ce projet.

Selon nous, la promotion de la langue maternelle à l'école aide, non seulement le développement de la langue maternelle, mais également celui des compétences des élèves dans la langue d'enseignement. Les concepts, les compétences en littératie et en langue apprises dans la langue d'enseignement peuvent être transposées à la langue maternelle (Cummins, 2001, p. 18). (Traduction libre de l'anglais) C'est pourquoi, nous pensons que l'apprentissage de la langue d'origine des élèves allophones en grand retard scolaire pourrait constituer une stratégie pédagogique qui permettrait de répondre à leurs besoins particuliers, ce qui leur permettra d'être mieux intégrés à la société québécoise. Il serait important que les élèves allophones en grand retard scolaire voient leur langue d'origine utilisée dans leur école, à Montréal, grâce à des programmes d'enseignement des langues d'origine comme le P.E.L.O., jumelé à l'enseignement du français en classe d'accueil.

La pertinence scientifique de notre recherche est d'autant plus grande qu'il n'existe à notre connaissance qu'un nombre infime de recherches portant sur l'enseignement de la langue française, jumelé à celui de la langue d'origine des élèves allophones d'arrivée récente et en situation de grand retard scolaire dans des écoles primaires montréalaises. Comme l'a écrit Mc Andrew (2005, p. 179), « ...au Québec, la plupart des études repose sur la langue maternelle et (ou) le fait d'être né à l'étranger ou né de parents nés à l'étranger, et non sur le seul fait d'avoir reçu un soutien en français. »

De plus, ces élèves ont connu un système scolaire très différent de celui du Québec. La plupart d'entre eux proviennent de pays où l'enseignement est très traditionnel et centré sur l'enseignant et non sur l'élève. C'est la personne ressource qui dispense l'enseignement. Dans ces systèmes scolaires, il n'y a pas beaucoup d'espace où les élèves s'expriment. Ils ne sont pas habitués à faire des projets, comme c'est le cas dans l'enseignement au Québec et notamment à Montréal, où la pédagogie par projet occupe une grande place dans l'enseignement basé sur le renouveau pédagogique.

Les élèves allophones en situation de grand retard scolaire ont des compétences métalinguistiques moins développées que leurs pairs nés au Québec. Ils présentent des difficultés, car leurs habiletés dans leur langue maternelle n'ont pas été assez développées, ce qui produit un impact négatif sur leur apprentissage de la langue française. Il faudrait développer

davantage leurs compétences métalinguistiques dans leur langue maternelle. De plus, ils n'ont pas développé leurs habiletés de lecture, leurs capacités de décodage, leur compréhension de textes et également leurs capacités de résolution de problèmes mathématiques dans leur langue maternelle.

Le fait de ne pas maîtriser la langue française pour pouvoir étudier au secteur régulier, a des conséquences importantes sur le développement cognitif, social et affectif de ces élèves. S'ils avaient la possibilité d'apprendre en utilisant leur langue d'origine en même temps qu'ils apprenaient la langue française, nous pensons que leurs chances de réussite augmenteraient par le fait même. Il est important d'enseigner davantage aux élèves allophones des composantes liées à l'apprentissage de la lecture de même que de développer leurs habiletés langagières dans leur langue maternelle. C'est là, la pertinence sociale de cette recherche. Nous pensons que notre objet de recherche est particulièrement pertinent si nous prenons en considération la croissance du nombre d'immigrants au Canada, notamment au Québec et du nombre d'élèves allophones en situation de grand retard scolaire au primaire.

1.6 Question et objectifs de recherche

Cette recherche vise à rendre compte des programmes qui portent sur l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones jumelé à celui de la langue d'origine des élèves allophones récemment arrivés dans les écoles primaires montréalaises qui pourraient être adaptés dans le contexte des écoles primaires montréalaises.

Pour ce faire, notre question générale de recherche est la suivante : L'enseignement du français jumelé à celui de l'enseignement de la langue d'origine constitue-t-il une stratégie pédagogique viable pour venir en aide aux élèves allophones d'arrivée récente, notamment ceux qui sont en situation de grand retard scolaire dans des écoles montréalaises au primaire?

Afin de répondre à la question, nous avons formulé les objectifs spécifiques suivants :

- Identifier et analyser les recherches effectuées à partir de l'enseignement de la langue française jumelé à celui de la langue d'origine des élèves allophones récemment arrivés à Montréal;

- Connaître le point de vue des enseignants/intervenants qui œuvrent directement auprès des élèves allophones dans des classes ordinaires, à l'accueil et au P.E.L.O. concernant l'enseignement du français jumelé à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente une synthèse du programme des classes d'accueil au Québec et des programmes d'enseignement des langues ailleurs dans le monde, notamment en Europe, en Ontario en Alberta et finalement au Québec. Le point est fait sur l'état de la recherche en enseignement de la langue d'origine et, finalement, les modèles d'analyse retenus seront énoncés.

L'objectif principal de cette recherche est d'identifier et d'analyser des recherches portant sur l'enseignement des langues d'origine, les analyser et, par la suite vérifier si elles pourront être adaptés au contexte des écoles primaires à Montréal, pour aider spécifiquement les élèves allophones en situation de grand retard scolaire à l'accueil.

2.1 La classe d'accueil au Québec

2.1.1 Perspectives historiques

Les classes d'accueil ont été mises en place en 1969 à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), aujourd'hui Commission scolaire de Montréal (CSDM). Tel qu'il est mentionné dans le chapitre précédent, le portrait des élèves qui les fréquentaient a beaucoup changé depuis les quarante dernières années. Aujourd'hui, les classes d'accueil reçoivent des élèves qui proviennent de toutes les parties du monde. La diversité culturelle et linguistique a pris une ampleur considérable, et le système scolaire au Québec essaie de s'ajuster en conséquence.

De plus, la promulgation de la Charte de la langue française, connue également sous le nom de la loi 101, a fait de la langue française, la langue officielle de l'enseignement, c'est la langue officielle de toutes les activités publiques partout au Québec, comme l'a mentionné Fiset (2009). Les élèves immigrants qui ne maîtrisent pas la langue française doivent désormais l'apprendre en fréquentant les classes d'accueil. Selon Fiset (2009), durant les années 1970, les classes d'accueil se présentaient comme plus flexibles en ce qui concerne la durée du séjour des élèves allophones. Ils avaient à leur portée des activités d'échange qui leur permettaient de se trouver en contact plus rapidement et plus fréquemment avec leurs pairs dans des classes régulières. Avant cette loi, la grande majorité des élèves immigrants qui arrivaient au Québec étudiaient dans le secteur anglophone. De ce fait, l'école francophone était assez homogène au niveau culturel et linguistique, ce qui lui permettait de favoriser des activités d'échange entre les élèves allophones à l'accueil et les élèves du secteur régulier.

Entre les années 1970 et 1980, le secteur de l'accueil totalisait environ 10 000 élèves. Cependant, pendant les années 1980, le programme d'accueil a subi les répercussions des coupures de budget dans le domaine de l'éducation. Les conséquences de ces coupures se sont manifestées par la suppression de classes destinées aux élèves allophones ainsi que par l'élimination des activités d'échange entre les élèves allophones et ceux qui fréquentaient les classes régulières. Berthelot (1990), cité dans Fiset (2009, p. 14).

En 1984, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a élaboré un programme structuré d'enseignement de la langue française destiné au secteur de l'accueil. Le but de ce programme était d'offrir aux élèves allophones, comme base, une initiation à la langue française à l'accueil. La suite de cet apprentissage sera réalisée au secteur régulier. La classe d'accueil a pour préoccupation unique, l'intégration scolaire.

D'après Mc Andrew (2001, p. 27), il y a eu des divergences en ce qui concerne l'objectif des classes d'accueil dès la création de ce programme. Pour les enseignants, la classe d'accueil constituait un outil d'intégration scolaire et social à la portée des élèves immigrants, car les élèves qui, à leur arrivée au Québec, ne maîtrisaient pas la langue française, prolongeaient leur séjour à l'accueil, et le secteur régulier attendait que ces élèves soient en mesure de s'y intégrer.

Dans les années 1990, selon Berthelot (1990), cité dans Fiset (2009, p. 15), les acteurs du milieu

éducationnel se questionnaient sur le peu de contact qui existait entre les élèves du secteur de l'accueil et les élèves du secteur régulier. Pour trouver des réponses à leur interrogation, les acteurs du milieu éducatif ont réalisé des expérimentations pour être en mesure d'avoir un modèle d'accueil qui répond de façon plus satisfaisante aux besoins réels des élèves allophones au Québec, car, à cause de la diversité ethnoculturelle, les besoins des élèves allophones arrivés récemment, ont beaucoup changé dès le début de l'implantation du programme de classe d'accueil par rapport à aujourd'hui. Des modèles de classes d'accueil seront présentés de façon plus détaillée dans la prochaine section de ce chapitre.

Dans les années 2002-2003, il y avait, au Québec, 3590 classes préscolaires d'accueil, 5082 élèves dans les classes primaires et 4016 dans les classes secondaires (MEQ, 2004). Dans la section « Domaine des langues / Français, accueil » du document « Programme de formation de l'école québécoise 2000 », le gouvernement québécois développe un programme d'accueil détaillé fondé sur les compétences selon la nouvelle réforme « Prendre le virage du succès ». Dans cette perspective, les compétences d'interaction en français, l'intégration scolaire et sociale et la familiarisation avec la culture de son milieu ont été développées afin d'offrir aux élèves allophones les outils dont ils ont besoin pour être mieux intégrés à l'école et à la société québécoise, comme le souhaitaient les acteurs du système scolaire québécois durant les années 1990. Les élèves allophones sont encouragés, dans le contexte de la réforme, à utiliser la langue française, afin d'être en mesure d'établir un contact verbal ou écrit avec n'importe quelle personne. De plus, les élèves allophones sont amenés à s'intéresser à la culture québécoise, à mieux la comprendre et à exprimer leurs préférences.

2.1.2 Les définitions et les types de classes d'accueil

Le gouvernement du Québec, en 1996, a défini la classe d'accueil comme celle qui « accueille tout élève ou toute élève qui fréquente l'école francophone pour la première fois et qui ne possède pas une connaissance suffisante de la langue française lui permettant de poursuivre normalement ses études » (cité dans Picard, 2006, p. 25).

En consultant le *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, Legendre, 2005, nous constatons que la classe d'accueil est définie comme la « classe qui a pour but de faciliter l'insertion à l'école

française et l'intégration à la collectivité québécoise d'élèves non francophones dont le séjour au Québec n'excède pas cinq ans et qui fréquentent l'école française pour la première fois » (p. 212). Le Rapport Chancy, 1985, définit la classe d'accueil comme « une classe réservée aux enfants dont les parents sont établis au Québec depuis moins de cinq ans et qui ne sont pas admissibles à l'enseignement en anglais » (cité dans Picard, 2006, p. 25).

Selon nous, la définition du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport est celle qui est la plus complète, car elle fait allusion à l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones. Nous croyons que cette définition détermine les objectifs majeurs de la classe d'accueil au Québec de même qu'elle est en accord avec le programme de formation de l'école québécoise.

En analysant le document conçu par la Commission scolaire de Montréal (CSDM en 2000), (p. 2-7) à propos des classes d'accueil, nous avons trouvé 12 types de classe d'accueil destinées à des élèves allophones d'arrivée récente en vigueur dans 12 Commissions scolaires francophones du Québec. Nous présenterons ci-dessus les douze modèles recensés à travers la littérature.

1- Premier type : L'intégration en classe ordinaire avec des mesures de soutien à la francisation

L'élève allophone est intégré directement dans une classe ordinaire. Il reçoit un enseignement en français en dehors de cette classe.

Ce modèle est utilisé par les commissions scolaires de Montréal en vigueur ou proposé avec des variantes selon le milieu. À la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), notamment au préscolaire dans certaines écoles, deux ou trois fois par semaine, un cours est offert de soutien en français. À la Commission scolaire Marie-Victorin (CSMV), c'est l'intégration au préscolaire avec deux heures de soutien en français, deux heures par semaine pour les élèves du primaire, et, au secondaire, un soutien offert après les heures de cours.

2-Deuxième type : La classe d'accueil fermée

L'élève est intégré dans une classe d'accueil. Ce modèle ne prévoit pas d'intégration partielle au secteur régulier.

Les élèves allophones y restent pendant une période de 10 mois; si cela se révèle nécessaire, une prolongation leur est accordée. Il s'agit d'une période « d'intégration culturelle et linguistique à la langue française. Ce modèle ne prévoit pas d'intégration partielle à la classe ordinaire ». (Commission scolaire de Montréal, 2000, p. 3, cité dans Crémer, 2005, p. 6)

Ce modèle est utilisé par la CSDM. Il est en vigueur ou proposé avec des variantes selon le milieu. À la CSMB et à la CSMV, ce modèle de classe d'accueil est en vigueur au primaire et au secondaire.

3- Troisième type : La classe d'observation

L'élève du secondaire ou du deuxième cycle du primaire qui attend pendant quelques semaines avant d'être classé selon ses compétences dans le bon niveau.

Ce modèle est utilisé par la CSDM pour un classement temporaire des élèves allophones. Il est et également utilisé par la CSMV, au secondaire.

4- Quatrième type : La classe d'accueil avec intégration partielle dans la classe ordinaire

L'élève du primaire à l'accueil est intégré à la classe ordinaire, habituellement pour les cours de mathématiques. Au secondaire, l'élève à l'accueil est intégré à des cours d'arts et d'éducation physique.

Ce modèle est utilisé par la CSDM avec une variation selon le milieu aussi pour la CSMV au primaire. Si l'élève a des capacités suffisantes, il est intégré partiellement et progressivement aux cours de mathématiques, au secondaire, l'élève est intégré partiellement et progressivement dans une classe où l'élève est prêt à essayer, poussé par sa motivation d'apprentissage).

5- Cinquième type : La classe post-accueil

Si, après une année en classe d'accueil, les élèves sont identifiés comme « ayant un retard académique » de trois ans ou plus, ou ayant des difficultés d'apprentissage en français, ils sont regroupés dans cette classe pendant une période de 10 mois supplémentaires.

Ce modèle est utilisé par la CSDM et par la CSPI avec une variation selon le milieu. Ce modèle est en vigueur au primaire et au secondaire

6- Sixième type : La classe d'intégration

Après la période passée à l'accueil, l'élève du secondaire passe à une classe dans laquelle le programme est « français langue maternelle ».

Ce modèle est utilisé par la CSDM avec le Programme « Trait d'union » disponible après les classes de post-accueil) et dans la CSMV. À la fin de la classe d'accueil fermée, les élèves du secondaire sont placés dans une classe d'enseignement du français langue maternelle et de sciences humaines adaptées à leurs besoins.

7- Septième type : La classe d'accueil assistée

C'est un modèle pour « les élèves sous-scolarisés où une aide enseignante vient appuyer l'enseignant dans la classe d'accueil ». Ce modèle est utilisé à la CSDM avec des variantes selon les milieux.

8- Huitième type : La classe d'accueil pour les élèves analphabètes ou sous scolarisés

Cette classe est destinée aux élèves du 2^e cycle du primaire et du secondaire. Ce modèle est utilisé par la CSDM avec des variantes selon le milieu. À la CSMB, il existe une classe au 2^e cycle du primaire. En ce qui concerne la CSPI, les élèves du secondaire sont dirigés au départ vers l'accueil pour une durée de 20 mois.

9- Neuvième type : La classe pour élèves du primaire ayant des troubles graves d'apprentissage après leur stage de 10 mois en classe d'accueil

Ce modèle est présent à la Commission scolaire des Découvreurs (CSDD). Lors de la constatation d'un retard important de plus de deux ans, l'élève passe à une classe spécialisée après la classe d'accueil. À la CSPI, l'élève est intégré à un autre groupe selon son trouble d'apprentissage.

10- Dixième type : Des moyens particuliers pour appuyer la francisation

La CSMB à l'accueil au secondaire, l'élève utilise un cahier auto-correcteur comme outil de révision du contenu pédagogique, avant d'être intégré au secteur régulier en septembre; au primaire, l'élève peut réaliser une activité pendant l'été). À la CSMV, l'élève du primaire est invité à participer à un camp de jour de la Ville de Brossard pour participer à des jeux et des activités en groupe avec d'autres élèves.

11- Onzième type : Le jumelage de groupe

Il s'agit d'un projet pilote de jumelage entre la moitié des élèves de 5^e et la moitié de la 6^e année pendant les cours de mathématiques, quatre fois par jour, pendant une heure. L'autre moitié du groupe suit des activités d'informatique à l'accueil.

12- Douzième type : L'auditeur libre

Quelques élèves de l'accueil fréquentent des cours du secteur régulier en tant qu'auditeurs libres. Ce modèle est présent à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Tableau 2.1 Types de classe d'accueil à Montréal selon la Commission scolaire de Montréal (CSDM, 2000)

Modèles de classe d'accueil – grand Montréal	CSDM¹⁰	CSMB¹¹	CSMV¹²	CSPI¹³
1- Intégration en classe ordinaire/ francisation en dehors des classes		-Préscolaire – francisation – 2/3 fois par semaine	-Préscolaire /primaire(2h francisation) -Secondaire /soutien après cours	
2- Classe d'accueil fermée (10 mois) Prolongation accordée si nécessaire	-Des variantes selon le milieu	-Primaire -Secondaire	-Primaire -Secondaire	-Primaire
3-Classe d'observation Élève du 2 ^e cycle primaire/secondaire en attente de classement	-Classement temporaire des élèves -Primaire		-Secondaire	
4-Classe d'accueil – intégration partielle/classe ordinaire Primaire – cours de mathématiques Secondaire (cours d'arts et d'éducation physique)	-Variation selon le milieu		-Variation selon le milieu	

10 Commission scolaire de Montréal

11 Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

12 Commission scolaire Marie-Victorin

13 Commission scolaire de la Pointe-de-L'Île

Modèles de classe d'accueil – grand Montréal	CSDM	CSMB	CSMV	CSPI
5-Classe de post-accueil – 10 mois supplémentaires pour des élèves ayant un retard scolaire	-Primaire -Secondaire			-Primaire -Secondaire
6-Classe d'intégration (français langue maternelle) après la classe d'accueil/secondaire	-Programme Trait d'union (secondaire)		-Secondaire -Enseignement du français – langue maternelle	
7-Classe d'accueil assistée – Destinée aux élèves sous-scolarisés – Une aide enseignante dans la classe	Modèle utilisé avec des variantes selon le milieu			
8- Classe d'accueil pour les élèves analphabètes ou sous-scolarisés – 2 ^e cycle primaire/secondaire	-Modèle utilisé avec des variantes selon le milieu	-2 ^e cycle du primaire		-Secondaire – classe d'accueil de 20 mois dès leur arrivée

Modèles de classe d'accueil – grand Montréal	CSDM	CSMB	CSMV (CSDD) ¹⁴	CSPI
9- Classe d'accueil – trouble grave d'apprentissage détecté après 10 mois en classe d'accueil			-Après constat d'un retard important de plus de deux ans (CSDD)	-Intégration dans un groupe selon le trouble d'apprentissage
10-Moyens particuliers pour la francisation	-Primaire – activités pendant l'été -Secondaire – Utilisation d'un cahier auto-correcteur – avant l'intégration au régulier			
11-Jumelage de groupe – moitié des élèves de 5 ^e et 6 ^e années - cours de mathématique (4 fois par jour pendant une heure)				
12-L'auditeur libre – Présence dans les cours du secteur régulier		Modèle présent		

2.1.3 Analyse critique des différents modèles présentés

En analysant les douze types de classes d'accueil à la portée des élèves allophones d'arrivée récente, nous constatons que les types les plus répandus parmi les commissions scolaires analysées sont ceux de la classe d'accueil fermée, celui de la classe d'accueil avec intégration partielle dans la classe ordinaire (lors des cours de mathématiques, et éducation physique, par exemple) et finalement celui de la classe d'accueil avec l'intégration dans une classe ordinaire dès la maîtrise de la langue française par les élèves allophones leur en permet.

La classe d'accueil, est un système qui fonctionne bien pour les élèves qui ont eu un parcours

¹⁴ Commission scolaire des Découvreurs

scolaire régulier dans leur pays d'origine et qui n'ont pas éprouvé de retards scolaires significatifs pendant leur période de dix mois à l'accueil. Néanmoins, selon nous, le système d'accueil au Québec n'arrive pas à combler les besoins des élèves qui présentent un grand retard scolaire. Même après avoir passé deux ans à l'accueil, l'élève allophone n'est pas en mesure de comprendre et de se faire comprendre tant à l'oral qu'à l'écrit et cela dans différents contextes. (Prendre le virage du succès. Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'intégration interculturelle, 1998, p. 9 et Programme de formation de l'école québécoise, 2000, p. 112)

Les élèves allophones d'arrivée récente sont en retard scolaire, car ils n'ont pas eu l'occasion de développer des éléments de base dans leur langue maternelle tels que, la littératie, la compétence méta-phonologique et la compétence métalinguistique dans leur langue maternelle. Dès qu'ils commencent à apprendre le français à l'accueil, ils font le transfert de leurs connaissances en langue maternelle vers la langue française. Étant donné que leur connaissances de base de la langue maternelle ne sont pas solides, il est très difficile pour les élèves allophones de maîtriser le français à l'accueil pour être en mesure d'être bien intégrés dans des classes ordinaires au primaire.

Le développement de la littératie et des compétences métalinguistiques et méta-phonologiques ne sont pas des objectifs majeurs à l'accueil. Nous croyons que la classe d'accueil devrait être repensée en ce qui concerne les élèves allophones en situation de grand retard scolaire en créant des programmes, des stratégies adaptés à leurs besoins où le développement de la littératie, le développement des compétences métalinguistiques et méta-phonologiques soient au centre des activités.

2.2 L'enseignement des langues d'origine

2.2.1 Perspectives historiques

L'enseignement des langues d'origine a connu son apogée pendant les années 1960 et pendant les années 1970, surtout en Europe et aux États-Unis. À partir des années 1980, l'enseignement des langues d'origine commence à perdre son statut de programme principal d'enseignement des élèves immigrants. Pendant les années 1990, il s'est trouvé en butte à d'innombrables critiques qui ont suscité une remise en question de ses objectifs ainsi que de son efficacité, comme l'ont

souligné Reid, 1988; IGEN, 1992; Crawford, 1990, cité dans Mc Andrew et Ciceri (2003, p. 2).

Les politiques et les programmes d'études ont beaucoup changé dans les 30 dernières années au Québec, comme l'ont fait remarqué Mc Andrew et Ciceri (2003, p. 7-8). Au cours des années 1970, la politique éducative pour le développement des langues d'origine était fondée sur le maintien de la culture et de la langue d'origine des immigrants. Ensuite, la tendance a été celle de la participation, de l'échange interculturel. Aujourd'hui, fondée sur l'importance du concept de la mondialisation et du concept de la globalisation économique canadienne, l'importance de pouvoir maîtriser plusieurs langues se révèle un outil fort important entre les mains du gouvernement canadien, car cela rendra le pays de plus en plus compétitif sur le plan économique. À ce sujet, Mc Andrew et Ciceri (2003, p. 7) ont souligné que « *le soutien aux langues d'origine au Canada ne résulte pas seulement d'une logique de droit comme c'est le cas des langues officielles ou des langues autochtones, mais plutôt d'une logique d'intérêt national bien compris* ». Néanmoins, malgré la création et le développement des programmes des langues d'origine, selon Mc Andrew (2001), cité dans Armand, Dagenais et Nicollin (2008, p. 49), le pluralisme linguistique a tendance à être perçu comme un empêchement à l'essor de la langue française en tant que langue officielle et langue d'enseignement. D'autres chercheurs comme Cummins (2000) perçoivent l'enseignement des langues d'origine comme un atout pour les élèves immigrants et surtout pour la culture du pays d'accueil.

2.2.2 Définition ou concept de la langue d'origine

Le concept de langue d'origine est défini dans le *Dictionnaire Actuel de l'éducation* par Legendre (2005, p. 827) comme « *synonyme de langue maternelle pour des personnes séjournant ou résidant dans un pays de langues officielles différentes. Au Québec, les langues d'origine sont également appelées des langues patrimoniales* ».

La plupart de chercheurs utilisent le terme langue d'origine pour identifier la langue maternelle des élèves allophones comme la langue parlée par la mère des élèves. Néanmoins, ce concept de langue maternelle même en étant le plus répandu ne fait pas l'unanimité. D'autres chercheurs tel Lucchini, soulignent que la langue d'origine n'est pas forcément la langue maternelle des élèves allophones. Selon cette auteure, cela ne va pas de soit, car la langue d'origine est celle avec laquelle l'élève s'en sert dans toutes les sphères de sa vie de façon spontanée, sans réfléchir. C'est la langue que l'élève utilise dans ses pensées intimes, celle utilisée dans ses rêves. Selon l'auteure, (2007, p. 18), la langue d'origine est celle où les valeurs identitaires sont représentées.

De plus, Lucchini, (2007, p. 13) affirme que pour que l'enseignement de la langue d'origine puisse porter fruits, il est fondamental que « *les concepts de langue d'origine et de langue maternelle soient sans équivoque référés à une langue que l'on parle et que l'on écrit, et qu'à cette langue soit attachée une valeur identitaire.* » Elle suggère même qu'au lieu d'appeler l'enseignement des langues d'origine, ce programme devrait être nommé plutôt, programme d'enseignement des langues. Si on analyse les définitions présentées en ce qui concerne le terme langue d'origine, nous retenons la définition donnée par Legendre (2005) qui selon nous est plus englobante.

2.3 Les programmes d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.)

Dans cette section, nous passerons en revue des programmes d'enseignement des langues au Canada.

2.3.1 Le programme ontarien : *Heritage Language Program*

Le programme *Heritage Language Program* a été créé en 1977 en Ontario, dans le but de répondre à la demande des communautés culturelles (Italienne, Portugaise, Ukrainienne et Chinoise). Ce programme avait et a encore comme objectif le maintien de la langue et de la culture d'origine des élèves allophones. Pour autant, l'enrichissement interculturel et le développement de la compétitivité linguistique prennent de plus en plus d'importance chez les élèves allophones. L'enseignement était offert, et il l'est encore, par des communautés culturelles le samedi ou le dimanche, de même que par des commissions scolaires en dehors des heures de

cours. Depuis quelques années, les commissions scolaires ont commencé à offrir ce programme dans la grille horaire des écoles pour répondre à la demande des parents, comme dans le cas de la Toronto School Board of Education. À sa création, il s'agissait d'un programme extracurriculaire centré sur la formation continue et ne dépendait pas du ministère de l'Éducation. Il n'y avait pas d'objectifs de définis et il n'y avait aucune base pédagogique établie, ce qui a été beaucoup critiqué par les communautés culturelles, comme l'ont souligné Mc Andrew et Ciceri (2003, p. 10). De plus, les enseignants ont été engagés à titre d'instructeurs d'activités parascolaires. Il n'y avait aucune exigence que leur formation soit conforme à la formation des enseignants imposée par l'enseignement des langues secondes en Ontario.

Des changements ont été apportés à ce programme au fil des années. En 1988, l'offre des programmes de langues d'origine est devenue obligatoire à Toronto, à la suite de l'insertion d'un article dans la loi qui stipulait qu'il y aurait une classe si au moins 25 parents faisaient la demande de l'apprentissage d'une langue « cible ». De plus, pendant les années 1990, le programme a changé de nom, pour devenir « Programme des langues internationales ». Ce changement a eu des conséquences pédagogiques importantes, surtout au niveau secondaire, car des crédits finançant les cours de langues d'origine sont désormais offerts aux élèves du secondaire.

2.3.2 Le programme d'enseignement des langues d'origine en Alberta

Par opposition au programme qui a été instauré en Ontario, l'Albertain a participé de façon constructive aux décisions du ministère de l'Éducation, qui s'est engagé avec détermination dans le programme, favorisant l'achat de matériel pédagogique pour chaque classe de langue du programme.

Le gouvernement albertain, en 1974, avait subi une forte pression de la part de la communauté ukrainienne pour la création de ce programme de langue d'origine. Le gouvernement avait alors autorisé toutes les commissions scolaires qui le désiraient à créer des programmes bilingues (anglais/français ou anglais/autres langues) (ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1997, cité dans Mc Andrew et Ciceri, 2003, p. 11).

Les élèves apprennent le contenu pédagogique dans leur langue d'origine au cours d'une demi-

journalière et au cours de l'autre, ils travaillent en utilisant leur langue seconde. Contrairement au programme de l'Ontario, en Alberta, les deux enseignants avaient le même statut. Ils travaillaient et étaient payés en tant qu'enseignants. Ils se partageaient également la mission de l'enseignement et de la pédagogie. En 2003, ce programme comptait 4 000 élèves. Même si les élèves ukrainiens représentent 80 % de ces 4 000 élèves, d'autres langues se sont ajoutées au programme, comme l'arabe, le polonais, l'hébreu et le mandarin. Ce n'est pas un programme aussi populaire que celui de l'Ontario, mais c'est un programme qui possède des bases solides. (Mc Andrew et Ciceri, 2003, p. 11)

2.3.3 Le programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O)

Dès sa création, le P.E.L.O avait comme objectif l'apprentissage de la langue d'origine, qui contribue à l'intégration scolaire ainsi qu'au développement d'un sentiment d'appartenance à la société québécoise chez les élèves immigrants. En 1994-1995, 23 % des élèves du P.E.L.O. étaient de la première génération, tandis qu'en 2007-2008, ils n'étaient que 13 % d'inscrits. Cependant, 20 % d'entre eux en 1994-1995 étaient de la troisième génération « [...] ou plus, ou des non-locuteurs de la langue d'origine enseignée. Ce taux est passé à 34 % en 2007-2008 ». Chaque année, 6 500 élèves environ utilisent ce programme à Montréal (MELS, 2009, p. 50 et 53).

Le P.E.L.O. a été l'objet de critiques de la part des membres de communautés culturelles, qui percevaient ce programme comme une obligation à accepter et à assimiler la culture québécoise. De plus, les acteurs du système scolaire émettaient et émettent encore aujourd'hui des réserves par rapport à l'intégration du P.E.L.O. à la plage horaire du secteur régulier au primaire, car ce programme n'est pas offert aux élèves du secondaire. C'est pour cette raison que le programme est normalement offert en dehors des heures régulières des cours réguliers, qu'il a un statut de cours extracurriculaire. Le P.E.L.O. n'est donc pas intégré au secteur régulier.

À Montréal surtout, le P.E.L.O. est fréquenté beaucoup plus par des élèves de la deuxième ou de la troisième génération. Ces élèves ont une maîtrise correcte de la langue française et ils utilisent le P.E.L.O. comme outil pour apprendre ou pour améliorer une deuxième ou même une troisième langue.

Le P.E.L.O. a été remis en question par la plupart des acteurs du système scolaire québécois, de même que par le gouvernement. En 2009, un rapport d'évaluation du P.E.L.O. a été réalisé par le MELS. Ce rapport a conclu que le P.E.L.O. pourrait être mieux exploité, en ce sens qu'il pourrait donner davantage d'outils aux élèves allophones, surtout à ceux récemment arrivés, pour que leur intégration scolaire soit optimale. Ce rapport a conclu, également, que le P.E.L.O. étendrait son influence s'il était lié au Programme de formation de l'école québécoise. Pour ce faire, il faudrait mettre à jour le programme en l'adaptant à la réalité actuelle, c'est-à-dire à la diversité ethnoculturelle.

2.3.4 Le Projet Héritages – Carrefour linguistique, culturel et communautaire

Le Projet Héritages – Carrefour linguistique, culturel et communautaire est un programme qui a été développé par la commission scolaire de Montréal (CSDM) et qui a pour objectif, l'intégration scolaire des élèves allophones de même que leur adaptation sociale et celle de leurs parents. Ce projet englobe les aspects suivants : la culture, la langue, la diversité linguistique et culturelle, les élèves allophones, les élèves québécois, leurs parents, la famille et l'école. Il est basé sur la valorisation de la langue et de la culture d'origine, la valorisation de la culture québécoise et de la langue française pour la part des élèves allophones de la CSDM et de leurs parents. Il s'agit d'un projet qui mise beaucoup sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones de même que sur la construction de leur identité en tant que nouveaux immigrants. Pour ce faire, le projet Héritages développe des activités qui touchent les habiletés scolaires, cognitives, métacognitives et affectives des élèves. (Lussier et Lebrun, 2009, p. 44)

La langue d'origine des élèves allophones, perçue comme langue de référence¹⁵ doit être préservée et qu'elle les aide à transférer leurs compétences vers l'apprentissage de la langue française. Les capacités métalinguistiques sont liées au développement de la littératie des élèves et selon Lucchini (2005), cité dans Lussier et Lebrun (2009, p. 39), elles doivent être développées tant dans la langue d'origine des élèves allophones que dans la langue française.

De plus, l'ouverture à l'apprentissage de la langue et de la culture d'origine favorise

¹⁵ Langue de référence est définie par Lucchini, 2005, dans « laquelle se développent les capacités métalinguistiques.

l'apprentissage et l'ouverture à culture québécoise de même qu'à l'apprentissage de la langue française. L'élève allophone doit apprendre à identifier, à différencier et à comparer sa langue et sa culture d'origine avec celles de la société d'accueil. L'apprentissage de la littérature a un impact positif sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones, surtout pour ceux qui sont en difficulté d'apprentissage.

Le projet Héritages est basé sur les volets langue et culture/interculturel. Le volet langue est axé sur le développement des compétences langagières comme celles présentées par le Programme de formation de l'école québécoise :

- compétence 1 : Communiquer oralement;
- compétence 2 : Lire des textes variés;
- compétence 3 : Écrire des textes variés;
- compétence 4 : Apprécier des œuvres littéraires.

Ces compétences sont développées par l'entremise des activités de vocabulaire, sur la structure grammaticale de la phrase, sur la structure grammaticale du texte, sur les différents types de textes et basées sur des notions de base de phonétique et de calligraphie. Comme le soulignent Lussier et Lebrun, 2009, (p. 50), le projet Héritages se base également sur le développement de la compétence pragmatique (organisation et structuration des messages et des discours), de la compétence linguistique (faire usage du lexique, de la morphologie, de la syntaxe et de la phonologie pour formuler des mots et des phrases), de la compétence sociolinguistique (usage de la langue dans le contexte social) et, de la compétence discursive/textuelle (organisation du texte à l'oral et à l'écrit pour la production de différents types de textes).

2.3.5 L'enseignement des langues d'origine dans le processus d'intégration des jeunes des communautés culturelles – Le projet de l'école russe Gramotta

En 2006, Laurier et Témisjian ont mis sur pied un projet d'analyse du rendement scolaire des élèves russophones. La recherche de Laurier et Témisjian (2006) a été réalisée auprès de 22 élèves russes du niveau préscolaire au secondaire, cinq enseignants et la directrice de l'école. Ces élèves étudiaient dans des écoles primaires à Montréal dans le secteur régulier. Les fins de semaine, ces mêmes élèves avaient accès dans une école russe à l'enseignement de leur langue maternelle basée sur le contenu pédagogique qu'ils avaient en français dans les écoles primaires publiques. L'école russe Gramotta est une école qui a été mise sur pied par la communauté russe de Montréal dans le but de maintenir la langue d'origine de ces élèves et de leur offrir le contenu pédagogique enseigné au secteur public.

2.3.6 L'analyse critique

Des études sur l'utilisation de la langue d'origine sont rares au Québec et même au Canada. Celle réalisée à l'école Gramotta a permis d'identifier les conséquences de l'intégration scolaire et sociale des élèves de la langue russe. Ces résultats ont été collectés à partir d'entrevues avec les élèves de cette école. Cette étude a permis d'identifier et de fournir des indicateurs aux acteurs du système scolaire québécois pouvant servir à bâtir des politiques éducatives dans une société pluraliste comme celle du Québec, plus spécifiquement de Montréal. Il s'agit d'une étude qui fournit des balises intéressantes à notre propre recherche qui vise à utiliser le développement de la langue d'origine des élèves allophones afin d'enrichir l'apprentissage du français.

Le programme Héritages-Carrefour linguistique, culturel et communautaire vise l'intégration des élèves et de leurs familles à la société québécoise en développant les habiletés en littératie, des habiletés métacognitives, cognitives et affectives des élèves allophones.

Le programme de l'Alberta même s'il a été réalisé avec des élèves d'une même origine ethnoculturelle, l'ukrainienne, a permis aux élèves d'apprendre le contenu pédagogique dans deux langues; la langue d'origine des élèves allophones et la langue d'enseignement. Et le fait de travailler en partenariat entre les enseignants de ces deux langues est un atout pour un tel projet qui a des enseignants motivés et valorisés qui aident au développement des élèves allophones.

En ce qui concerne le *Heritage Language Program*, appelé aujourd'hui Programme des langues internationales, il a reçu l'appui du gouvernement qui a subi des pressions des communautés culturelles pour l'intégrer dans la plage horaire des écoles. Néanmoins, ce programme a seulement comme objectif de garder la langue d'origine des élèves allophones. Il n'est pas rattaché au développement du contenu pédagogique des écoles.

2.4 L'enseignement des langues

2.4.1 La littératie

La littératie est l'aptitude à utiliser des connaissances fondamentales dans les domaines de la lecture et de l'écriture. Il s'agit, à l'origine, d'un mot anglais *literacy* utilisé en français, ce mot est considéré comme un anglicisme. La littératie c'est aussi la capacité pour l'élève de comprendre des concepts de communication tant à l'oral qu'à l'écrit, dans une situation et dans un contexte déterminé. En bref, c'est la capacité d'appliquer les concepts appris au niveau de l'écriture et de la lecture et de les transférer dans la vie quotidienne.

L'initiation des élèves à la littératie commence dès leur plus jeune âge, avec des interactions qui commencent avant leur entrée à l'enseignement primaire. Ces interactions débutent normalement dans leur propre famille. Dans la plupart des pays développés, lire des histoires aux enfants est une pratique courante qui leur dévoile le monde de l'écriture, les lettres de l'alphabet et la conscience phonologique (Burns, Spinnosa et Snow, 2003, p. 77). La simple lecture des histoires accroît l'intérêt des élèves pour la lecture et pour l'écriture. Néanmoins, ce n'est pas dans tous les pays du monde que la littératie est stimulée par les parents grâce à la lecture quotidienne d'histoires.

Il est fondamental, pour le développement de la littératie, que les enfants bénéficient de la compagnie de leurs parents, de leurs éducateurs, de leurs enseignants, pour leur lire des histoires et pour jouer. Les jeux sont une source très importante d'acquisition et de développement du vocabulaire et l'écrit peut en faire partie. Cependant, ils ont besoin d'être guidés par des adultes. Le jeu pour le jeu n'aura pas les mêmes résultats, si les élèves n'ont pas de défis à relever dans le jeu. Il est fondamental que l'adulte intervienne pour enrichir le jeu en utilisant des mots différents. Cela permettra à l'élève d'enrichir son vocabulaire. (Burns, Spinnosa et Snow, 2003, p.

82)

De plus, la langue dans laquelle la littérature est enseignée est très importante. Dans le cas des élèves allophones, il est fort important que la littérature soit enseignée dans leur langue maternelle. Il est très important que les élèves puissent écouter des histoires dans leur langue maternelle, car cette langue reflète les expériences de vie de l'élève et de sa famille. Néanmoins, il est très nécessaire de faire attention au contenu des livres lus aux élèves allophones. Le contenu de ces livres, de ces histoires doit être intéressant pour les élèves allophones. En plus d'être intéressants, ces livres doivent avoir un lien avec leurs repères culturels. Dans le cas contraire, les élèves ne porteront pas attention à ce qui leur est lu et la littérature ne pourra pas être développée. Il est important, alors, que les élèves puissent avoir accès à des livres dans leur langue maternelle de même que dans la langue d'enseignement qui, dans le cas de Montréal, est la langue française. En ayant accès à des livres dans les deux langues (le français et la langue maternelle) les élèves allophones auront l'occasion de développer leur conscience phonologique.

2.4.2 Les capacités métalinguistiques

Dès leur arrivée à Montréal, les élèves allophones en grand retard scolaire sont confrontés à plusieurs difficultés : début d'une nouvelle vie, changement de pays, langue différente de la leur, conventions sociales méconnues et différentes, climat à l'opposé de ce qu'ils avaient connu auparavant. Tous ces aspects liés à leur bagage scolaire assez précaire ont des conséquences de façon négative sur leur maîtrise de la langue française, celle-ci faisant partie de leur vie scolaire et sociale. (MELS, Programme de formation de l'école québécoise, 2000, p. 112)

Le métalangage est un processus qui décortique le fonctionnement de la langue. Les élèves allophones en situation de grand retard scolaire n'ont pas été stimulés dans leur pays d'origine à réfléchir sur le fonctionnement de leur langue maternelle. Les élèves allophones ont été amenés à faire des associations, des réflexions, à analyser leur langue maternelle seulement par le biais de l'aspect grammatical de leur langue maternelle. Néanmoins, « *les connaissances métalinguistiques concernent non seulement les constituants et les règles de fonctionnement de la langue, mais aussi, dans un sens plus large, le fonctionnement des textes et des discours* » (Legendre, 2005, p. 872).

Malgré toute l'aide en classe d'accueil et des programmes d'intégration scolaire et sociale développés (politiques d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle depuis 1998), les élèves allophones en grand retard scolaire ont une grande difficulté « à considérer la langue [française] comme un objet de réflexion et de manipulation intentionnelle » (Armand, 2005, p. 469), parce que leurs capacités métalinguistiques restent toujours en-dessous de la moyenne des élèves dits réguliers. Les élèves allophones en situation de grand retard scolaire présentent de graves difficultés par rapport au décodage et à la compréhension de la langue française, ce qui les empêche de poursuivre leurs études dans les classes régulières et de réussir.

2.4.3 Les capacités métaphonologiques

Pour que les élèves développent leurs capacités méta-phonologiques, il est important de développer leur conscience phonémique (capacité à identifier et à manipuler les phonèmes), qui est dans la conscience phonologique. Le phonème est la plus petite unité sonore du langage. Le phonème correspond à des lettres de l'alphabet. (ph, ch, oi, etc.) Il est la base fonctionnelle de la structure du langage.

D'après Gombert et Colé (2000, cité dans, Sirois, Abadou, 2008, p. 63), les capacités méta-phonologiques sont : « la capacité d'identifier et de manipuler intentionnellement les différentes unités phonologiques (attaque, rime, syllabe et phonème) de la langue. Cette identification est un appui aux élèves lorsqu'ils sont appelés à identifier des mots et à les écrire » (Armand, Sirois, Abadou, 2008, p. 64).

Le développement des capacités méta-phonologiques aide l'apprentissage de la lecture. Les capacités méta-phonologiques, également, aident les associations entre l'oral et l'écrit et « la réussite de l'entrée dans l'écrit » (Armand, Sirois, Abadou, 2008, p. 63).

L'objectif du travail sur la conscience phonologique est de faire prendre conscience à l'élève qu'il existe des phonèmes, qui sont isolés. Par la suite, celui-ci peut les manipuler pour être en mesure de lire et d'écrire. Pour ce faire, plusieurs activités peuvent être mises de l'avant, comme : le travail avec les rimes, le développement du rythme, le travail de l'écoute et celui de la production des sons. (Indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture-INDISSE/ Conscience phonologique 2006, p. 2)

L'élève distingue les sons les uns des autres et aussi il apprend à faire correspondre chaque phonème à son graphème, pour être en mesure d'épeler les mots. La conscience des phonèmes permet à l'élève de comprendre le fonctionnement de l'alphabet, compréhension qui est essentielle à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. De cette façon, il développe ses capacités méta-phonologiques (Indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture-INDISSE/ Conscience phonologique 2006, p. 2).

2.4.4 Les principes d'anticipation et le principe de rétroaction

Sur le plan didactique de l'enseignement des langues, nous trouvons trois principes et trois caractéristiques (Lussier et Lebrun, 2009, p. 55). Pour ce qui est des principes, nous parlons d'anticipation et de rétroaction. Le premier se réfère à l'enseignement de la langue maternelle (L1). Les apprentissages développés dans la langue première (L1) serviront d'assise pour les apprentissages de la langue d'enseignement. Cette préparation pour l'apprentissage de la langue seconde (L2) est très importante pour l'élève, car, si bien réalisé, ce processus aidera énormément les élèves allophones.

Le deuxième principe est celui de la rétroaction. L'élève restructure ses connaissances et des stratégies préalables en L2 vers la L1. L'élève accomode ce qu'il a appris en L2 sur la L1. Il s'agit d'une période de « déstabilisation cognitive temporaire et d'une restructuration des deux systèmes linguistiques. », selon Lussier et Lebrun, (2009, p. 55)

Tel qu'il est mentionné, Lebrun, 2009, (p. 201), l'interdépendance est un principe dans le processus didactique et cognitif de l'enseignement et d'apprentissage des langues. Selon Cummins (2001, p. 18) et (Lebrun, 2009, p. 201), il y a un transfert des connaissances qui se réalise de la langue maternelle vers la langue d'enseignement lors de l'apprentissage de cette dernière.

2.5 Modèles d'analyse

Avant de nous pencher sur la méthodologie de notre recherche, nous allons présenter une synthèse de notre cadre théorique en exposant les modèles d'analyse que nous avons retenus. Ces modèles serviront de base pour que nous déterminions, comme nous avons mentionnés dans notre problématique, si l'enseignement de la langue française, à l'accueil, jumelé à l'enseignement des langues d'origine peut-il constituer une stratégie pédagogique qui peut favoriser l'intégration scolaire des élèves allophones qui sont en situation de grand retard scolaire. Ces modèles d'analyse nous aideront à identifier quels sont les programmes qui utilisent la langue d'origine des élèves allophones, notamment à Montréal.

Les résultats de ces programmes sont très importants, car ils peuvent être adaptés à la réalité des écoles primaires montréalaises. Ces écoles reçoivent de plus en plus d'élèves allophones provenant de partout dans le monde, avec des parcours scolaires différents. Même après une période de fréquentation à l'accueil (variant de dix mois à deux ans) ces élèves ne sont pas en mesure d'être intégrés au secteur régulier. Ils ont besoin d'une assistance différenciée, plus adaptée à leurs besoins.

Avoir une base solide dans la langue maternelle aidera davantage les élèves à apprendre la langue d'enseignement. Dans le cas des élèves allophones en situation de grand retard scolaire, ils n'ont pas une base solide dans leur langue maternelle. Plusieurs d'entre eux ont eu un parcours scolaire irrégulier, ou même ils n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école pour toute sorte de raisons. D'après les sources documentaires lues, nous croyons qu'il est fondamental que les élèves allophones puissent avoir une base solide dans leur langue maternelle, développer les stratégies en littératie dans cette langue pour être en mesure de transférer ses stratégies vers l'apprentissage de la langue française.

Nous retenons également le dernier rapport du P.E.L.O. Ce rapport fait état du programme en soulignant qu'il pourrait être exploité davantage, en utilisant les intervenants qui parlent différentes langues pour venir en aide aux élèves allophones en difficulté puisque le programme s'avère très efficace en ce qui concerne les élèves allophones qui ont un parcours scolaire normal dans leur pays d'origine comme à l'accueil.

Nous retenons également les propos de Cummins (1990, 2000) en ce qui concerne l'enseignement d'une deuxième langue jumelé à la langue d'enseignement¹⁶. Dans ces recherches, Cummins (1990, 2000) est clair en affirmant l'importance de l'apprentissage de la langue maternelle. Selon lui, le fait qu'il y a un bris dans le développement langagier des élèves dès qu'ils rentrent à l'école où ils développeront la langue d'enseignement est le problème central de leur manque de maîtrise au niveau de la littératie des élèves de façon générale. Ces propos corroborent notre hypothèse même si Cummins ne fait pas allusion à des élèves en situation de grand retard scolaire et que ses propos sont basés sur l'enseignement bilingue¹⁷.

Cette rupture qui arrive avec l'entrée à l'école des élèves allophones est un aspect que nous retenons dans notre cadre de référence. Pour les élèves allophones d'arrivée récente, s'adapter à une nouvelle société (nouvelle langue, nouvelle culture) n'est pas facile. Ils doivent faire un deuil de leur pays d'origine et plonger dans la nouvelle société, car la plupart des immigrants perçoivent l'immigration comme une forme d'ascension sociale et ils veulent une meilleure éducation et un meilleur mode de vie pour leurs enfants. L'éducation pour ces parents est très importante et leurs enfants sont très encouragés à étudier. Pour y arriver il faut d'abord maîtriser la langue française pour réussir à l'école. Cette maîtrise implique dans ce que Cummins identifie comme la rupture de l'apprentissage de la langue maternelle pour laisser de la place pour l'apprentissage de la langue française.

Nous sommes en mesure de présenter la méthodologie sélectionnée pour notre recherche. Le chapitre suivant présentera les outils utilisés pour répondre à nos objectifs de recherche et les méthodes d'analyse de données retenues.

16 Dans le cas des recherches de Cummins, il parle de l'anglais comme langue d'enseignement.

17 Puisque le terme bilinguisme génère des controverses au Québec, nous utilisons dans notre cadre de recherche le terme enseignement des langues d'origine jumelé à celui de dispensé en français à l'accueil tel que mentionné dans le chapitre I concernant notre problématique à la p. 19.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente la démarche suivie lors de la mise en œuvre de cette recherche. Dans ce chapitre, nous ferons un rappel de l'objectif et de la question de recherche, ensuite, nous exposerons la méthode d'échantillonnage que nous avons privilégiée, puis nous exposerons les deux phases principales de la cueillette des données.

3.1 Le plan de la recherche

Cette recherche a pour objectif d'identifier et d'analyser les recherches effectuées à partir de l'enseignement de la langue française jumelé à celui de la langue d'origine des élèves allophones à Montréal. Afin d'identifier les aspects les plus importants de ces recherches, ainsi que leurs objectifs principaux, nous avons, d'abord, déterminé les recherches qui portent sur l'enseignement des langues d'origine en tant que programme qui peut se développer en parallèle avec un autre programme en langue française.

Comme nous l'avons expliqué auparavant, il existe très peu de recherches faites à Montréal sur le thème de l'enseignement du français dispensé en français à l'accueil jumelé à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones. C'est pour cette raison que notre recherche est exploratoire.

Nous utilisons une méthodologie qualitative caractérisée par la volonté du chercheur de comprendre la signification des données après les avoir interprétées. Il s'agit d'une méthode qui dépasse les faits observables en s'intéressant à la façon dont ils se produisent et à leur sens (Pires dans Poupart *et al.*, 1997 p. 48-52, Lessard-Hébert *et al.*, 1996, p. 34-41 et Van der Maren, 1996, p. 82-87, 90-91).

L'analyse qualitative nous permettra de combiner différentes formes de collectes de données. Dans le cas de notre recherche, ces formes sont les suivantes : un entretien semi-dirigé, un questionnaire socioprofessionnel, l'entretien individuel et le questionnaire sociodémographique. L'analyse qualitative se caractérise par sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement. Elle est aussi reconnue par sa capacité à décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture des sociétés (Pires, *in* Poupart *et al*, 1997, p. 51-52).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour la méthodologie qualitative compte tenu du nombre limité de notre échantillon. Nous présenterons dans les paragraphes qui suivent l'échantillon de la recherche.

3.2 L'échantillonnage

Nous avons choisi d'interviewer des intervenants qui travaillent au P.E.L.O., des enseignants qui œuvrent à l'accueil et au secteur régulier de différentes écoles primaires d'une même commission scolaire francophone à Montréal afin de représenter les divers milieux concernés par la problématique.

Nous avons fait le choix du secteur primaire parce que c'est le secteur où l'enseignement de base est dispensé et qui prépare les élèves au secondaire. Il s'agit d'un secteur qui reçoit un grand nombre d'élèves allophones et le fait que ces élèves aient un seul enseignant (à part les spécialistes) est un atout pour leur intégration scolaire.

Nous avons procédé à des entrevues semi-structurées auprès de quinze enseignants. Parmi ces enseignants, nous en avons interviewé cinq qui travaillent à l'accueil, cinq au secteur régulier et cinq qui travaillent dans le programme P.E.L.O.

Ce choix d'inviter des participants qui enseignent à l'accueil au secteur régulier et au P.E.L.O. se justifie, car nous avons choisi des enseignants du terrain qui sont en contact direct avec les élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles primaires de l'île de Montréal.

3.2.1 Procédure de cueillette

Nous avons commencé notre démarche par l'obtention de l'autorisation de réaliser la collecte des données auprès d'une commission scolaire francophone de l'Île de Montréal. Cette commission scolaire nous a donné un formulaire à remplir dans lequel nous avons écrit toutes les informations pertinentes qui concernent notre recherche. Après l'analyse de cette documentation par la commission scolaire, une autorisation nous a été accordée pour que nous puissions entreprendre les démarches auprès des écoles de notre échantillon.

Une lettre a été envoyée à la direction des écoles choisies ($n = 3$) pour demander l'autorisation d'inviter des enseignants à participer à notre recherche (voir Annexe A). Dès que nous avons reçu cet accord, nous avons contacté les enseignants par lettre (voir Annexe B) pour les solliciter à participer à notre recherche. Le choix des écoles a été fait en fonction de la population d'élèves et de l'offre de classes d'Accueil de l'Île de Montréal. L'emplacement de ces écoles nous a permis de collecter des données dans des quartiers de niveaux socioéconomiques différents.

Les directeurs et les enseignants ont été mis au courant de l'objectif de notre recherche, ainsi que de la façon selon laquelle la documentation serait analysée. Ils ont été assurés de la confidentialité qui sera préservée et de la possibilité qu'ils auront de pouvoir se retirer de la recherche à tout moment, sans être obligés de fournir de justification, selon la politique de l'UQAM en matière d'éthique de la recherche.

3.3 La méthode d'analyse

La méthode d'analyse est une méthode qui a pour but de nous fournir des outils pour que nous soyons en mesure de répondre à l'objectif de notre recherche, à savoir : identifier des recherches portant sur l'enseignement des langues d'origine et les analyser pour trouver des pistes d'intervention auprès des élèves allophones en situation de grand retard scolaire dans des écoles montréalaises au primaire. Il s'agit de repérer le point de vue des enseignants qui œuvrent auprès

des élèves allophones d'arrivée récente dans les écoles primaires montréalaises sur l'enseignement de la langue maternelle des élèves allophones jumelé à celui dispensé en français à l'accueil, par l'entremise d'un entretien semi-dirigé appuyé par un questionnaire socioprofessionnel.

Pour analyser le contenu de ces entretiens et de ces questionnaires, nous avons privilégié la méthode proposée par L'Écuyer (1987), qui comporte six étapes. Nous avons fait le choix de cette méthode d'analyse, compte tenu qu'il s'agit d'une méthode qui propose des étapes à suivre bien structurées qui s'enchaînent les unes aux autres. De plus, cette méthode d'analyse est dotée d'une grande souplesse qui convient à l'analyse des données de notre recherche.

Cette méthode comprend les six étapes importantes suivantes :

- 1- La lecture du matériel collecté pour être en mesure d'obtenir une vision d'ensemble et d'identifier les catégories qui apparaîtront.
- 2- Le contenu dégagé sera divisé en unités de sens. Chaque unité pourra comprendre un mot, une phrase ou une expression dans le texte qui aura une grande signification dans le cadre de notre recherche.
- 3- Après avoir été identifiées, les unités de sens seront regroupées dans des catégories, elles seront alors classées d'après leur ressemblance. Le cas échéant, d'autres catégories seront créées, afin de mieux cadrer les catégories qui ne se ressemblent pas.
- 4- Après avoir placé les documents dans les catégories, nous les réduirons à partir d'une synthèse, tout en gardant les unités de sens. Une analyse sera effectuée pour que la réduction des catégories puisse éliminer celles qui se répètent et qui pourraient paraître redondantes.
- 5- Le classement de chaque unité sera effectué, et chacune d'elles portera un nom différent pour éviter toute ambiguïté.
- 6- La classification définitive constitue la dernière étape.

Ces étapes effectuées mèneront à l'interprétation des résultats ainsi qu'à la signification des données recueillies. Pour ce faire, nous mettrons en valeur les spécificités des unités regroupées en catégories en les décortiquant de façon à explorer au maximum leur contenu pour y trouver une signification. Cette analyse sera jumelée à l'analyse de l'entretien individuel des enseignants.

3.4 L'entretien individuel

3.4.1 La pertinence de l'entretien individuel semi-dirigé

L'entretien individuel est une étape très importante car elle a été réalisée avec des enseignants qui œuvrent auprès des élèves allophones d'arrivée récente à Montréal. Ce sont des enseignants qui travaillent soit au P.E.L.O., soit à l'accueil, soit en classe ordinaire. L'objectif de l'entretien est de nous permettre d'obtenir le point de vue des enseignants à propos de l'enseignement de la langue d'origine jumelé à celui dispensé à l'accueil aux élèves allophones nouvellement arrivés qui présentent un retard scolaire majeur.

L'entretien individuel semi-dirigé offre la possibilité d'identifier le point de vue des enseignants et des intervenants sur l'enseignement de la langue maternelle jumelé à celui dispensé en français à l'accueil aux élèves allophones ayant un grand retard scolaire dans les écoles montréalaises au primaire.

3.4.2 Le type d'entretien et sa conduite

Nous avons privilégié l'entretien individuel semi-dirigé. Ce type d'entretien offre une certaine souplesse lors de la réalisation des entretiens avec les enseignants. Ayant préparé au préalable des questions générales (annexe C) déjà formulées, nous avons procédé à la réalisation des entrevues en laissant les enseignants s'exprimer sur leur vécu au milieu d'élèves allophones d'arrivée récente.

Les entretiens ont eu lieu dans les écoles des enseignants durant le mois de décembre 2011. Nous les avons enregistrés. Les aspects d'éthique et de déontologie ont été respectés lors de la réalisation des entretiens. Les objectifs de la recherche ont été expliqués aux répondants avant la réalisation des entretiens. Nous les avons assurés de la plus grande confidentialité s'agissant de leurs opinions et de leurs informations personnelles. Les répondants ont été avertis que les entretiens étaient enregistrés et que ces enregistrements seraient détruits une fois le travail terminé. Après cette explication, les répondants ont signé le formulaire de consentement, l'entretien pouvait alors commencer.

3.5 Le questionnaire socioprofessionnel démographique et sa pertinence

Il s'agit d'un instrument important, car il nous donne des informations essentielles sur les enseignants qui travaillent avec les élèves allophones d'arrivée récente. L'objectif de ce questionnaire est de nous renseigner sur la formation universitaire de ces enseignants et sur leur expérience dans le domaine de l'enseignement des élèves allophones d'arrivée récente.

Le questionnaire (voir annexe D) comporte des informations comme l'âge des participants, leurs années d'expérience (classe d'accueil, classe ordinaire ou au PELO), leur formation dans le domaine de l'éducation, de même que leur langue maternelle et celle qu'ils utilisent le plus souvent à la maison.

Nous avons voulu vérifier si des catégories telles que les années d'expérience, l'âge, le type de formation, etc. peuvent avoir une influence sur l'opinion des enseignants qui œuvrent auprès des élèves allophones d'arrivée récente dans les écoles primaires montréalaises à propos de l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones jumelé à celui dispensé en français à l'accueil.

Le chapitre suivant porte sur l'analyse et l'interprétation des données recueillies en suivant la méthode d'analyse de L'Écuyer (1987). C'est dans ce dernier chapitre de notre mémoire que nous répondrons à la question de recherche : L'enseignement du français jumelé à celui de l'enseignement de la langue d'origine constitue-t-il une stratégie pédagogique viable pour venir en aide aux élèves allophones d'arrivée récente, notamment ceux qui se trouvent en situation de grand retard scolaire dans les écoles montréalaises au primaire?

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce dernier chapitre présentera l'analyse et l'interprétation des données recueillies à partir d'entretiens semi-dirigés réalisés avec les quinze enseignants/intervenants qui travaillent auprès des élèves allophones dans les écoles montréalaises au primaire. Nous commençons par présenter ces enseignants brièvement. La deuxième partie du chapitre porte sur les résultats de l'analyse des entretiens individuels desquels des extraits sont utilisés afin d'illustrer nos propos. Pour finir, nous discuterons des résultats obtenus et nous terminerons le chapitre en expliquant les limites de cette recherche.

Rappelons, d'abord, que cette recherche vise à déterminer si l'enseignement du français jumelé à celui de l'enseignement de la langue d'origine constitue une stratégie pédagogique viable pour venir en aide aux élèves allophones d'arrivée récente, notamment ceux qui sont en situation de grand retard scolaire dans des écoles montréalaises au primaire. Dans cette perspective, deux objectifs ont été formulés. Le premier est d'identifier et d'analyser des recherches effectuées à partir de l'enseignement de la langue française jumelé à celui de la langue d'origine des élèves allophones récemment arrivés à Montréal afin d'identifier des stratégies qui pourraient être adaptées au contexte des écoles primaires à Montréal. Ces stratégies pourraient aider davantage les élèves allophones en situation de grand retard scolaire. Le deuxième objectif est de connaître l'opinion des enseignants/intervenants qui travaillent directement avec des élèves allophones (dans des classes ordinaires, à l'accueil et au P.E.L.O.) à propos du jumelage entre le français et la langue maternelle de ces élèves. Dans ce chapitre, nous analysons et interprétons les données recueillies, afin d'atteindre nos objectifs en répondant à la question principale qui est à l'origine de cette recherche.

4.1 Présentation des enseignants participants à la recherche

Avant d'annoncer l'analyse et l'interprétation des résultats, nous voulons présenter les quinze enseignants/intervenants qui ont participé à la recherche. Les informations ont été recueillies grâce à un questionnaire socioprofessionnel (annexe D). Dans le but de préserver l'aspect de confidentialité, nous appellerons les participants : Adélaïde, Silvana, Haydée, Angela, Paula qui sont intervenantes au P.E.L.O. au primaire, Leila, Erica, Andréa, Liliana, Marilène qui enseignent en classe d'accueil au primaire, Ana-Lucia, Cida, Adriane, Denise, Myriam qui travaillent dans des classes ordinaires au primaire (noms fictifs).

Intervenantes au P.E.L.O.

4.1.1 Adelaïde

Adelaïde enseigne l'arabe à titre d'intervenante au P.E.L.O. depuis douze ans dans une école d'une commission scolaire francophone de Montréal. Son école se situe dans un quartier où il y a une grande concentration d'immigrants dont l'arabe est la langue maternelle, ils la parlent à la maison. Elle travaille dans la même école depuis 15 ans, son statut est précaire. Adelaïde a entre 50 et 59 ans et sa langue maternelle est l'arabe, qui est également la langue qu'elle parle le plus souvent à la maison.¹⁸ Adelaïde possède entre huit et douze ans d'expérience dans l'enseignement.

4.1.2 Silvana

Silvana enseigne l'arabe en tant qu'intervenante au P.E.L.O. depuis treize ans dans une même école d'une commission scolaire francophone de Montréal à statut précaire. Il s'agit d'une école qui se situe dans un quartier où il y a une grande concentration d'immigrants dont l'arabe est la langue maternelle et qui le parle à la maison. Silvana possède un DEC en sciences humaines. Elle n'a pas terminé ses études universitaires.¹⁹ Silvana a entre 40 et 49 ans, sa langue maternelle est l'arabe, elle le parle à la maison. Elle possède entre treize et vingt-ans d'expérience dans l'enseignement.

¹⁸ Adelaïde n'a pas mentionné sa formation sur le questionnaire.

¹⁹ Silvana n'a pas précisé le domaine de formation universitaire, de même que l'année d'obtention de son DEC.

4.1.3 Haydée

Haydée est diplômée en éducation préscolaire dans son pays d'origine (1979-1983). Elle a entre 50 et 59 ans et elle est intervenante au P.E.L.O. Haydée travaille dans la même école depuis douze ans et son statut est précaire. L'intervenante possède une expérience de plus de vingt ans dans l'enseignement. Haydée enseigne l'arabe à des élèves du primaire. Elle enseigne dans une école primaire francophone qui se situe dans un quartier à prédominance de langue arabe. Elle parle l'arabe à la maison, car c'est sa langue maternelle.

4.1.4 Angela

Angela est diplômée en éducation.²⁰ Elle a entre 40 et 49 ans. Elle a consacré entre huit et douze ans à l'enseignement. Angela possède également entre huit et douze ans d'expérience dans l'enseignement de classe ordinaire. Elle a une expérience au P.E.L.O. entre huit et douze ans. Angela travaille dans la même école depuis huit ans. Sa langue maternelle est l'arabe, langue qu'elle parle fréquemment à la maison, en même temps que le français.

4.1.5 Paula

Paula a fait une année de baccalauréat en histoire en 1984. Elle travaille au P.E.L.O. depuis 11 ans. Paula possède entre huit et douze années d'expérience dans l'enseignement et elle enseigne l'arabe dans la même école depuis 12 ans, elle a un statut précaire. Son école se situe dans un quartier où il y a une grande concentration d'immigrants dont l'arabe est la langue maternelle, ils le parlent à la maison. Elle a entre 40 et 49 ans, l'arabe est sa langue maternelle. Elle parle le plus souvent l'arabe à la maison.

²⁰ Angela n'a pas précisé sa formation en éducation.

Enseignantes en classe d'accueil

4.1.6 Leila

Leila est diplômée en linguistique. Elle possède un certificat en enseignement langue seconde (1994). Elle a entre 40 et 49 ans. Le français est sa langue maternelle et la langue parlée à la maison. Elle a entre 13 et 20 ans d'expérience dans l'enseignement. Leila a enseigné aux élèves en classe d'accueil pendant environ 12 ans. Elle est enseignante de cette école depuis onze ans et elle est permanente. Son école est située dans un quartier défavorisé où se trouve une grande concentration d'élèves allophones d'ethnies très variées.

4.1.7 Érica

Érica a entre 13 et 20 ans d'expérience dans l'enseignement, elle a passé entre un et trois ans en classe d'accueil et en classe ordinaire. Actuellement elle enseigne aux élèves allophones à l'accueil. Érica est diplômée en enseignement. Elle possède un baccalauréat qu'elle a acquis en 1996. Érica travaille dans la même école depuis deux ans. Actuellement, elle est sous contrat. Il s'agit d'une école qui se situe dans un quartier où il y a une grande concentration d'immigrants dont l'arabe est la langue maternelle, ainsi que la langue parlée à la maison. Érica a entre 40 et 49 ans, le berbère est sa langue maternelle, mais, le plus souvent, elle parle le français à la maison.

4.1.8 Andréa

Andréa a plus de 20 ans d'expérience dans l'enseignement, elle a consacré entre un et trois ans à l'enseignement des élèves allophones à l'accueil et dans une classe ordinaire. Elle travaille dans la même école depuis un an sous contrat. Son école se situe dans un quartier où il y a une grande concentration d'immigrants dont l'arabe est la langue maternelle, celle, également, parlée à la maison. Diplômée en éducation, Andréa possède un baccalauréat qu'elle a passé en 1982. Andréa a entre 40 et 49 ans. Sa langue maternelle est le libanais, elle parle également cette langue, le plus souvent, à la maison.

4.1.9 Liliana

Liliana enseigne depuis plus de 20 ans aux élèves allophones en classe d'accueil. Elle a aussi enseigné dans des classes ordinaires entre un et trois ans. Depuis 25 ans, Liliana enseigne à l'accueil dans la même école, elle bénéficie d'un statut permanent. Son école est située dans un quartier où il y a une grande concentration d'immigrants d'ethnies différentes. Diplômée en 1981, Liliana possède un baccalauréat en enseignement préscolaire et élémentaire. Le français, c'est la langue maternelle et la langue qu'elle utilise le plus souvent à la maison.

4.1.10 Marilène

Marilène possède un baccalauréat en enseignement qu'elle a obtenu en 1980 et une maîtrise en éducation en 1994. Elle a entre 50 et 59 ans. Cela fait plus de 20 ans qu'elle enseigne aux élèves allophones. Marilène possède entre un et trois ans d'expérience en classe ordinaire. Elle enseigne dans la même école depuis 17 ans. Marilène bénéficie d'un statut permanent. Son école est située dans un quartier où il y a une grande concentration d'immigrants d'ethnies différentes. Le français est sa langue maternelle et c'est la langue qu'elle utilise à la maison.

Enseignantes en classe ordinaire

4.1.11 Ana-Lucia

Ana-Lucia est diplômée en enseignement en 2003. Elle est d'origine albanaise et a effectué ses études universitaires au Québec. Elle a enseigné entre quatre et sept ans. Ana-Lucia a enseigné dans des classes ordinaires et à l'accueil. Elle travaille dans la même école depuis un an, elle a un statut précaire. Il s'agit d'une école qui se situe dans un quartier où il y a une grande concentration d'immigrants d'ethnies différentes dont l'arabe est la langue maternelle et la langue parlée à la maison. Ana-Lucia a entre 30 et 39 ans, elle parle l'arabe à la maison, c'est sa langue maternelle.

4.1.12 Cida

Cida a entre huit et douze ans d'expérience dans l'enseignement en classe ordinaire. Cida n'a jamais enseigné en classe d'accueil au P.E.L.O. Elle travaille dans la même école depuis trois ans, elle bénéficie d'un statut permanent. Il s'agit d'une école qui se situe dans un quartier très défavorisé où se trouve une grande concentration d'élèves allophones d'ethnies très variées.

Diplômée en éducation, Cida possède un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire qu'elle a réussi en 1999. Cida a entre 30 et 39 ans. Sa langue maternelle est le français, c'est cette langue qu'elle parle le plus souvent à la maison.

4.1.13 Clara

Clara est diplômée en adaptation scolaire. Elle a entre 40 et 49 ans, l'italien est sa langue maternelle et la langue parlée à la maison. Elle a entre 13 et 20 ans d'expérience dans l'enseignement et elle n'a jamais enseigné à l'accueil. Elle est enseignante dans cette école depuis dix ans et bénéficie d'un statut permanent. Son école est située dans un quartier défavorisé où se trouve une grande concentration d'élèves allophones d'ethnies très variées.

4.1.14 Denise

Denise est diplômée en adaptation scolaire depuis 2008. Elle est d'origine mexicaine et a effectué ses études universitaires au Québec. Elle possède entre un et trois ans d'expérience en enseignement. Denise enseigne dans des classes ordinaires. Depuis un an, elle travaille dans cette école, son statut est précaire. Son école se situe dans un quartier où il y a une grande concentration d'immigrants. Denise a entre 20 et 29 ans, elle parle l'espagnol à la maison, c'est sa langue maternelle. Denise est née au Québec de parents d'origine mexicaine.

4.1.15 Myriam

Myriam enseigne en classe ordinaire, elle a une expérience entre quatre et sept ans dans une école d'une commission scolaire francophone de Montréal. Son école se situe dans un quartier où il y a une grande concentration d'immigrants qui sont venus des quatre coins de la planète. Elle travaille dans la même école depuis deux ans, son statut est précaire. Myriam a entre 30 et 39 ans, sa langue maternelle est l'anglais, c'est également la langue qu'elle parle le plus souvent à la maison. Myriam possède entre quatre et sept ans d'expérience dans l'enseignement.

Tableau 4.1 Tableau d'échantillonnage

Intervenants – P.E.L.O. Cartier concentration arabe	Enseignants – Classe d'accueil Cartier concentration multiethnique	Enseignants – Classe ordinaire Cartier concentration multiethnique -défavorisé
Adélaïde – 50/59 ans –Langue maternelle : arabe – 8/12 ans d'expérience	Leila – 40/49 ans – Diplômée en linguistique – langue maternelle : français – 13/20 ans d'expérience	Ana Lucia – 30/39 ans – Bac enseignement – langue maternelle : arabe – 4/7 ans d'expérience classe ordinaire et accueil
Silvana – 40/49 ans –DEC en Sciences humaines – Langue maternelle : arabe – 13/20 ans d'expérience	Érica – 40/49 ans – Bac enseignement – langue maternelle : arabe – 13/20 ans d'expérience – Depuis 3 ans en classe d'accueil	Cida – 30/39 ans – Bac préscolaire/primaire – langue maternelle : français – 8/12 ans d'expérience
Haydée – 50/59 ans – Bac. Educ. Préscolaire (pays d'origine) – langue maternelle : arabe plus de 20 ans d'expérience	Andréa – 40/49 ans – Bac en éducation – langue maternelle : arabe – plus de 20 ans d'expérience – 1/3 ans d'expérience en classe d'accueil	Clara - 40/49 ans – Bac Adapt. Scolaire – langue maternelle : l'italien – 13/20 ans d'expérience
Angela – 40-49 ans – Bac Éducation (pays d'origine) – langue maternelle : arabe – 8/12 ans d'expérience	Liliana – Bac en préscolaire/primaire – langue maternelle : français – plus de 20 ans d'expérience en classe d'accueil – 1/3 ans d'expérience en classe ordinaire	Denise – 20/29 ans – Bac Adap. Scolaire – langue maternelle : espagnol – 1/3 ans d'expérience
Paula – 40/49 ans – Une année Bac en histoire(pays d'origine)– langue maternelle : arabe – 8/11 ans d'expérience	Marilène – 50/59 ans - Bac et maîtrise en éducation – plus de 20 ans d'expérience en classe d'accueil – 1/3 ans d'expérience en classe ordinaire	Myrian – 30/39 ans – langue maternelle : l'anglais – 4/7 ans d'expérience
Total : 05 intervenants	Total : 05 enseignants	Total : 05 enseignants

4.2 Entretiens individuels semi-dirigés

L'analyse des entretiens individuels semi-dirigés nous a permis de connaître l'opinion des enseignants qui travaillent auprès des élèves allophones dans les écoles primaires francophones à Montréal. Dans les pages qui suivent, nous révélons ces informations. Nous avons classé ces informations par enseignant, par catégorie, puis nous les avons expliquées et illustrées en ajoutant un extrait de l'entretien, dans la plupart des cas.

Pour l'analyse des entretiens, la méthode de L'Écuyer (1987) a été utilisée. Des unités de sens propres à l'enseignement dispensé à l'accueil aux élèves allophones en situation de grand retard scolaire dans les écoles primaires à Montréal et à l'enseignement des langues d'origine ont été relevées dans chaque entretien, pour ensuite être classées en catégories. Les catégories ont été créées en cours d'analyse. Puisque les entretiens devaient permettre de répondre au deuxième objectif, les catégories devaient tenir compte de cet objectif (section 1.3). Dans cette perspective, nous avons choisi des mots, des expressions ou des phrases significatives relatives à chacun des objectifs, pour faire en sorte que ces catégories ressortent.

Ainsi nous esquissons un portrait plus juste et plus représentatif de la réalité et nous pouvons, avec plus de facilité, présenter la justesse de notre interprétation.

À la fin de ce chapitre, nous discuterons des résultats obtenus afin de répondre à la question principale de notre recherche : L'enseignement du français jumelé à celui de l'enseignement de la langue d'origine constitue-t-il une stratégie pédagogique viable pour venir en aide aux élèves allophones d'arrivée récente, notamment ceux en situation de grand retard scolaire dans des écoles montréalaises au primaire?

Intervenantes au programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.)

4.2.1 Analyse de l'entretien individuel d'Adélaïde

L'entretien d'Adélaïde a d'abord été transcrit sous forme de verbatim. Nous l'avons lu à deux reprises pour nous familiariser avec son contenu. Nous avons retenu seulement les éléments les plus significatifs et les plus révélateurs en procédant à une réduction des données. Le contenu a été découpé, ensuite, par unités de sens. Nous avons relevé les unités de sens concernant le

deuxième objectif, comme nous l'avons fait dans le cas de la question générale. Par la suite, nous avons créé des catégories, alors que nous effectuions les analyses des données. Avant de créer la catégorisation finale, nous avons révisé le classement de chaque unité de sens et modifié le nom de certaines catégories.

a) L'enseignement du français à l'accueil

L'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale

D'après Adelaïde, les élèves allophones d'arrivée récente ont besoin de temps pour bien s'adapter au contexte québécois d'enseignement. Ils n'ont pas besoin d'apprendre dans leur langue maternelle : « ...l'élève apprend ce qui se passe ici dans nos écoles francophones au Québec. C'est la première étape », « Il s'adapte à la façon d'étudier ici, à la façon de fonctionner, on va lui donner le temps de s'adapter, et après, il sera question d'agir dans sa langue maternelle. »

b) La langue d'origine des élèves allophones

L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

D'après l'enseignante, l'apprentissage de la langue maternelle pour permettre une meilleure adaptation des élèves allophones, est à mettre en place après qu'ils se soient adaptés à leur nouvel environnement : « ... on va lui donner le temps de s'adapter et après, il sera question d'agir dans sa langue maternelle, selon moi. »

Défi

Adelaïde explique que l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones est un défi, soit pour les enseignants, soit pour les élèves. D'après cette enseignante, même si les écoles sont prêtes pour cela, les élèves ne le sont pas.

c) L'élève allophone

La préparation des élèves allophones et des écoles

Adelaide croit que les élèves allophones ne sont pas prêts pour l'enseignement jumelé : « Je pense que les écoles sont prêtes, mais on ne sait pas si les enfants sont prêts à travailler. Il faut voir les deux côtés. Je pense que les écoles sont prêtes, mais je ne pense pas que les enfants qui arrivent récemment soient prêts. »

Le retard scolaire des élèves allophones

Adelaide dit que l'élève allophone en difficulté a : « ...besoin de s'adapter et d'apprendre ce qui se passe ici dans nos écoles francophones au Québec. Ça c'est la première étape sur laquelle j'insiste. ».

« ... l'élève qui a de la difficulté doit prendre le temps qui est nécessaire pour vaincre sa difficulté et répondre à son défi. Ça dépend de chaque élève. » « Cela dépend de la capacité de chaque enfant. »

L'intégration scolaire et sociale

S'intégrer à un nouvel environnement et à l'école francophone au Québec.

Adelaide n'accorde pas beaucoup d'importance à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones. D'après elle, les élèves allophones ont besoin seulement de temps pour s'intégrer à leur nouvelle culture et s'adapter à leur nouvelle langue. L'analyse des entretiens nous a permis de constater que l'enseignante ne voit pas de lien significatif entre l'apprentissage de la langue maternelle des élèves allophones avec l'apprentissage du français. Elle ne croit pas que le fait d'apprendre leur langue maternelle rendra service aux élèves allophones.

D'après Adelaide, l'élève allophone doit maîtriser le français pour, par la suite, apprendre dans leur langue maternelle.

Tableau 4.2 Analyse de l'entretien individuel d'Adelaide

L'enseignement du français à l'accueil	-l'adaptation scolaire et sociale
La langue d'origine des élèves allophones	-l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones - défi
L'élève allophone	- la préparation des élèves allophones et des écoles - le retard scolaire des élèves allophones - l'intégration scolaire et sociale

4.2.2 Analyse de l'entretien individuel de Silvana

L'analyse de cet entretien a été effectuée de la même manière que l'analyse de l'entretien d'Adelaide. Le lecteur pourra se référer à la section 4.2.1 pour obtenir plus de détails.

a) L'enseignement du français à l'accueil

La langue française comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale

D'après Silvana, la classe d'accueil où l'élève allophone apprend le français, représente un bon outil pour permettre l'intégration en français de l'élève allophone à un niveau de classe, dans sa province (Québec) et dans son pays (Canada). L'enseignante a mentionné que la qualité du français des parents des élèves allophones est importante pour leur venir en aide en cas de besoin.

b) La langue d'origine des élèves allophones

L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

Le P.E.L.O. souhaite qu'on n'oublie pas notre langue maternelle : « ... je ne pense pas que cela soit nécessaire de faire l'histoire, la géographie, les maths en arabe. » « Pourquoi je dois donner dans sa langue maternelle? Ça sert à quoi? Non, ils ont de la difficulté, on donne encore dans leur langue maternelle. C'est un fardeau pour eux aussi. »

D'après Silvana, il est important que l'élève allophone : « soit un peu plus fort en français, pour

qu'il prenne la base en français avant de prendre des cours au P.E.L.O. » Elle croit que l'apprentissage de la langue maternelle²¹ est importante, mais seulement après la maîtrise du français par les élèves allophones : « ... un enfant qui est à l'accueil, on veut qu'il réussisse (le français) avant qu'il apprenne l'arabe : « Non, je ne trouve pas que c'est nécessaire qu'on enseigne dans sa langue maternelle. Je suis contre cette idée-là. »

Restructuration organisationnelle

Des changements importants au niveau organisationnel de l'école doivent se produire. Silvana croit que l'école n'est pas prête pour faire face à ce défi.

Le transfert des connaissances entre langues

Silvana croit que la maîtrise du français est une condition pour que l'élève allophone soit en mesure d'apprendre l'arabe. Néanmoins, en analysant son entretien, nous n'avons pas trouvé d'indices concernant le transfert des connaissances entre la langue maternelle et la langue d'enseignement comme le mentionne Cummins, 2001. Silvana, au contraire de Cummins dit que : « ...il faut qu'il (élève allophone) soit un peu plus fort en français pour qu'il apprenne la base en français avant de prendre le cours du P.E.L.O. » Silvana croit que la langue d'enseignement donnera de points de repères aux élèves allophones, lorsqu'ils auront des cours dans leur langue d'origine dans le cadre du P.E.L.O.

c) L'élève allophone

Le retard scolaire des élèves allophones

Pour Silvana, même si l'élève allophone est en retard dans l'apprentissage de la langue française, il surmontera les difficultés et réussira : « Ils sont capables, les enfants, ici même s'ils sont faibles, même s'ils sortent d'une classe d'accueil, ils sont capables de récupérer leur retard en français. »

L'intégration scolaire et sociale

21 Silvana enseigne l'arabe au P.E.L.O.

S'intégrer en classe de français et valoriser la culture et la langue française sont deux éléments très importants pour Silvana. Silvana nous dit que l'élève est dans un environnement francophone. L'apprentissage de l'arabe est un outil pour connaître la manière de vivre au Québec et la culture québécoise : « Mais, une fois que tu es immigré, tu dois apprendre le rythme du pays et de la province où tu vis, alors c'est le français et l'anglais, c'est bilingue. »

D'après Silvana, l'apprentissage de l'arabe comme langue maternelle a pour objectif de faire connaître aux élèves allophones la culture de la société d'accueil, de la valoriser et, ainsi, désirer en faire partie. L'enfant doit s'épanouir en français, car c'est la langue de sa société d'accueil. Cette enseignante croit que l'apprentissage de la langue maternelle représente un fardeau pour les élèves allophones, surtout pour les élèves en difficulté. Elle est opposée à cette idée, même si en début d'entretien elle a évoqué un projet de jumelage entre la langue maternelle des élèves allophones et le français, car les recherches démontraient que cela était possible.

De plus, elle croit que les élèves allophones sont en mesure de surmonter leurs difficultés par eux-mêmes, même les plus faibles.

Tableau 4.3 Analyse de l'entretien individuel de Silvana

L'enseignement du français à l'accueil	-l'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale
La langue d'origine des élèves allophones	-l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones - la restructuration organisationnelle - le transfert des connaissances entre langues
L'élève allophone	- le retard scolaire des élèves allophones - l'intégration scolaire et sociale

4.2.3 Analyse de l'entretien individuel d'Haydée

Cet entretien a été analysé de la même manière que les entretiens précédents. Pour ne pas nous répéter, nous référons le lecteur à la section 4.2.1 s'il souhaite une description des étapes suivies.

a) L'enseignement du français à l'accueil

L'apprentissage de la langue française comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale

Haydée croit à l'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale des élèves allophones : « ... on est au Québec et il faut apprendre la langue française. »

b) La langue d'origine des élèves allophones

L'apprentissage de la langue maternelle

Selon Haydée, si l'élève : « ... a la même difficulté en classe d'accueil, cela ne marchera pas avec le cours du P.E.L.O. » L'enseignante perçoit l'apprentissage de la langue maternelle des élèves allophones comme une activité supplémentaire qui n'est pas nécessaire, surtout pour ceux qui sont en difficulté : « Moi, je ne préfère pas, parce qu'il y a des élèves qui ont de la difficulté et c'est beaucoup pour eux. Je ne pense pas que c'est une bonne idée pour eux. »

De plus, l'enseignante croit que le fait d'être au Québec signifie que les élèves allophones doivent apprendre la langue française et pas leur langue maternelle.

La langue d'origine des élèves allophones

Haydée pense qu'il est préférable que l'élève en difficulté en classe d'accueil apprenne seulement le français, car elle trouve qu'apprendre dans deux langues représente trop de travail pour un élève en difficulté : « Moi je préfère non, parce qu'il y a des élèves qui ont de la difficulté et c'est beaucoup pour eux. Je ne pense pas que c'est une bonne idée pour eux. »

Nous avons demandé à l'enseignante, lors de l'entretien, si elle croyait que l'enseignement de la langue maternelle jumelé à celui dispensé en français à l'accueil pourrait aider davantage les élèves allophones. Au début de sa réponse elle a dit que oui. Si l'élève ne réussit pas en français cela pourrait l'aider. Néanmoins, quelques secondes après, Haydée dit ceci : « ... on est au

Québec et il faut apprendre la langue française. Pour moi non, parce qu'il faut apprendre la langue française. »

Le programme d'enseignement des langues d'origine P.E.L.O.

D'après cette enseignante, le programme qui est utilisé au P.E.L.O. c'est : « ... un programme de grammaire qui est parfait. »

c) L'élève allophone

La préparation des élèves allophones et des écoles

Haydée ne croit pas que l'école montréalaise soit prête à travailler avec les élèves allophones en difficulté dans leur langue maternelle et en français.

Le retard scolaire des élèves allophones

On doit améliorer leur niveau en langue française.

L'intégration scolaire et sociale

Haydée croit que la maîtrise de la langue française aidera d'abord l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones. « Je préfère qu'ils marchent avec le français puis après dans le cours du P.E.L.O. » « ... c'est-à-dire que sa langue d'origine, il peut l'apprendre après. »

En analysant l'entretien d'Haydée, nous avons constaté qu'elle ne croit pas à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones. Elle trouve que c'est beaucoup de travail pour les élèves qui sont déjà en difficulté dans l'apprentissage du français. Ce qui aiderait ces élèves c'est apprendre le français en premier et après avoir des cours dans leur langue maternelle.

D'après Haydée, si l'élève a des difficultés en français à l'accueil, il aura les mêmes difficultés au P.E.L.O. C'est pour cette raison qu'elle croit qu'il faut développer les compétences des élèves allophones en difficulté en français.

Tableau 4.4 Analyse de l'entretien individuel d'Haydée

L'enseignement du français à l'accueil	-l'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale
La langue d'origine des élèves allophones	-l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones -le programme d'enseignement des langues d'origine P.E.L.O.
L'élève allophone	- le retard scolaire des élèves allophones - l'intégration scolaire et sociale

4.2.4 Analyse de l'entretien individuel d'Angela

a) L'enseignement du français à l'accueil

L'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale

Angela croit qu'il est plus nécessaire que élève allophone apprenne le français pour s'adapter à son nouveau pays : « ... ici c'est un pays francophone. » « Non, j'aimerais vraiment qu'il reste avec le français seulement, surtout à l'accueil, l'enfant à l'accueil ne maîtrise pas bien la langue française, alors, s'il va apprendre aussi une autre langue, peut-être à la maison il va apprendre à parler en arabe, il n'aura pas de problème. Mais à la maison, il y a des parents qui ne parlent pas le français, alors, comme ça l'enfant va être perturbé, va être mélangé entre le français et l'arabe. »

b) La langue d'origine des élèves allophones

L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

Pour cette enseignante, apprendre la langue maternelle jumelée avec le français, représente beaucoup de travail pour les élèves : « S'il veut retourner dans son pays et il veut travailler dans un pays arabe, à ce moment-là, oui, il peut l'apprendre, ici (école/P.E.L.O.), non, je préfère juste le français. » « Pour les élèves, les mathématiques en arabe c'est difficile parce que déjà nous (intervenant au P.E.L.O.), on donne des choses les plus simples... » « Si tu donnes les mathématiques, la physique c'est différent. Il (comment on dit) ne se concentre pas. »

c) L'élève allophone

La préparation des élèves allophones et des écoles

Angela ne pense pas que les écoles et les élèves allophones soient préparés pour relever le défi de l'enseignement jumelé entre le français, langue d'enseignement et la langue d'origine des élèves allophones : « Je ne sais pas. Je ne pense pas que les élèves vont être prêtes pour ça. »

La difficulté des élèves allophones

Angela a mentionné que les élèves allophones ont beaucoup de difficulté à maîtriser le français, mais elle ne mentionne pas l'expression « retard scolaire ».

L'intégration scolaire et sociale

Les écoles et les élèves ne sont pas prêts pour un programme de jumelage linguistique.

L'élève allophone a beaucoup de difficulté à s'intégrer et à apprendre le français. C'est difficile. Mais il est important pour lui d'apprendre le français, car : « ... nous sommes dans un pays francophone. »

L'enseignement des langues d'origine

L'enseignement de la langue d'origine au P.E.L.O., d'après l'enseignante, sert à l'élève allophone : « ...pour qu'il puisse parler avec ses grands-parents dans leur pays d'origine. Si un jour il y retourne, il saura c'est quoi le mot. »

En réalisant l'analyse de l'entretien d'Angela, nous pouvons conclure, qu'apprendre le français est une priorité et qu'apprendre la langue maternelle à l'école peut nuire à l'apprentissage du français à l'accueil.

L'enseignante perçoit le P.E.L.O. comme une source d'information destinée aux élèves allophones pour que, grâce à l'apprentissage de la lecture et de la lecture dans leur langue maternelle, les élèves puissent être aidés à mieux comprendre les enjeux de l'école, la société québécoise, et ainsi, être en mesure de communiquer entre eux et de se faire comprendre dans leur langue maternelle, soit ici soit dans leur pays d'origine.

D'après cette enseignante, les élèves allophones ne sont pas en mesure de participer et de

s'épanouir dans un programme d'enseignement de leur langue d'origine jumelé à celui dispensé en français à l'accueil. Elle croit que cette tâche est trop lourde pour les élèves allophones, surtout pour ceux qui sont en difficulté.

Tableau 4.5 Analyse de l'entretien individuel d'Angela

L'enseignement du français à l'accueil	-l'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale
La langue d'origine des élèves allophones	-l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones - le transfert des connaissances entre langues
L'élève allophone	- la préparation des élèves allophones et des écoles - le retard scolaire des élèves allophones - l'intégration scolaire et sociale - l'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.)

4.2.5 Analyse de l'entretien individuel de Paula

La méthode d'analyse de cet entretien ne diffère pas de celle des autres. Une description de cette méthode est présentée à la section 4.2.1.

a) L'enseignement du français à l'accueil

L'apprentissage du français comme assise pour adaptation scolaire et sociale

D'après Paula, l'adaptation des élèves allophones est très importante : « Il faut que l'enfant soit intégré dans la société canadienne, québécoise. »

L'importance du rôle des parents d'élèves allophones

D'après cette enseignante, les parents ont un rôle important à jouer à la maison avec leur enfant : « Moi je trouve qu'il y a le rôle des parents à la maison. » « ... de traduire à la maison et faciliter les choses à sa manière, dans ses propres mots, si on peut dire ça. »

b) La langue d'origine des élèves allophones

L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

Paula ne croit pas à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones : « Ce n'est pas nécessaire parce qu'en tout cas il va continuer sa vie ici. Ici on parle français. Ça ne sert à rien faire les mathématiques en arabe. Il faut qu'il continue en français. »

Paula a mentionné que le fait d'enseigner le contenu pédagogique dans deux langues en même temps n'aidera pas les élèves allophones, au contraire : « ... un élève en première année, par exemple, une heure de maths en arabe, une heure de maths en français, d'après moi, je trouve que c'est mêlant. »

De plus, Paula nous rappelle que l'écriture de la langue arabe ne se fait pas de la même façon que le français : « ...l'arabe est écrit de la droite vers la gauche. »

c) L'élève allophone

Le retard scolaire des élèves allophones

Paula fait mention du soutien et de l'aide au devoir qui sont offerts dans les écoles et qui peuvent aider davantage les élèves qui en ont besoin : « N'oublions pas qu'il y a l'aide au devoir à l'école. L'enfant peut participer à l'aide au devoir s'il y a une difficulté pour les mathématiques... »

Lorsque Paula a été interrogée sur l'efficacité du service d'aide au devoir avec une vingtaine d'élèves en retard scolaire après toute une journée de cours, elle a dit ceci : « Ahhh, peut-être ça va l'aider un petit peu, ça va l'aider un petit peu. »

L'intégration scolaire et sociale

Comment s'intégrer dans la nouvelle société.

Le programme d'enseignement des langues d'origine P.E.L.O.

Paula croit au P.E.L.O., car il représente une opportunité pour les élèves allophones de s'adapter, de se familiariser avec leur nouvel environnement : « ... alors, pour ne pas avoir une rupture puisqu'il vient de quitter son pays, quitter son environnement, quitter ses amis, quitter ses grands-parents. C'est une nouvelle vie. On peut l'aider en facilitant les choses, en lui offrant des cours d'arabe au P.E.L.O. »

Après l'analyse de l'entretien individuel de Paula, nous pouvons conclure qu'elle croit que l'adaptation scolaire et sociale des élèves allophones est le point de départ à l'intégration sociale des élèves allophones. Cette adaptation, d'après Paula, doit être réalisée exclusivement en français, langue d'enseignement. Il n'est pas question de leur apprendre leur langue maternelle, car cela apportera de la confusion chez les élèves allophones.

Paula explique que ces élèves viennent d'arriver et leur vie sera vécue ici, à Montréal, alors ce n'est pas nécessaire qu'ils apprennent une autre langue que le français.

Pour ce qui est des élèves en difficulté, Paula nous rappelle le service d'aide aux devoirs à l'école en fin de journée. Selon cette enseignante, si les élèves ont de la difficulté, s'ils ont des doutes à propos du contenu pédagogique, ils doivent participer au programme d'aide aux devoirs.

Tableau 4.6 Analyse de l'entretien individuel de Paula

L'enseignement du français à l'accueil	-l'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et social -l'importance du rôle des parents d'élève allophone
La langue d'origine des élèves allophones	-l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones
L'élève allophone	- le retard scolaire des élèves allophones - l'intégration scolaire et sociale - le programme d'enseignement des langues d'origine P.E.L.O.

Enseignantes en classe d'accueil

4.2.6 Analyse de l'entretien individuel de Leila

La méthode d'analyse de cet entretien ne diffère pas de celle des autres. Une description de cette méthode est présentée à la section 4.2.1.

a) L'enseignement du français à l'accueil

L'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale

Leila pense que la classe d'accueil fait partie du programme idéal pour les nouveaux élèves âgés de cinq ans. À l'accueil ils apprendront le français comme langue d'enseignement : « Alors, c'est un départ du bon pied les classes d'accueil pour apprendre le français. »

Selon Leila : « ... c'est suffisant offrir dix huit mois de classe d'accueil. Pour ceux qui sont en difficulté on pourrait donner un autre délai. »

b) La langue d'origine des élèves allophones

L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

L'enseignante ne croit pas à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones. D'après Leila : « avec la langue d'origine on doit avoir une rupture complète quand il est à l'école parce que cela les a mélangés et il n'est pas capable de faire la différence. Ça rend vraiment difficile l'apprentissage d'une langue. »

c) L'élève allophone

La préparation des élèves allophones et des écoles

D'après Leila, la préparation des élèves allophones et des écoles pour faire face à un programme de jumelage des langues : « ...dépend des endroits, ça dépend des communautés parce qu'il y a beaucoup de communautés ici à Montréal qui investissent beaucoup pour leur langue maternelle. »

L'enseignante ajoute encore qu'elle ne sait pas s'il y a des enseignants préparés et prêts à relever ce défi : « Pour le moment je ne sais pas, parce que ça dépend des immigrants, de nouveaux arrivants, ça dépend de quel pays ils viennent, de quel endroit ils viennent et des conditions qui l'on poussé pour qu'ils viennent ici. »

Le retard scolaire des élèves allophones

Leila affirme que pour les élèves en difficulté, « ...On pourrait donner un autre délai » à l'accueil pour qu'ils puissent s'épanouir « ... soutenu (s) par d'autres soutiens à l'école, par les orthophonistes. Il y a beaucoup de soutien pour l'élève au progrès ou bien pour l'apprentissage de la langue d'enseignement. » Ces élèves ont « beaucoup de difficulté ou ils n'ont pas été scolarisés ou bien ils n'ont pas fréquenté d'autres degrés dans leur pays d'origine, c'est ça. »

Intégration entre la classe d'accueil et la classe ordinaire

Leila nous fait mention de nouvelles dans la Presse traitant du jumelage linguistique comme une stratégie pédagogique pour venir en aide aux élèves allophones d'arrivée récente. L'enseignante croit que cette stratégie pédagogique pourrait être un outil fort important à la portée des élèves allophones récemment arrivés dans les écoles montréalaises : « Dernièrement j'ai entendu, j'ai lu

un dans les journaux qu'il s'agit, qu'il y a une idée de mélanger un peu, de mixer, de jumeler avec les classes régulières. C'est une bonne idée. Par exemple, si nous avons la première année d'accueil, on doit les jumeler avec la première année régulière. Ça aide beaucoup en ce qui concerne la compréhension à la façon comme on doit travailler. »

La motivation des élèves allophones

Selon Leila, « ce n'est pas facile pour un nouveau arrivant de s'exprimer devant un public, c'est maintenant la langue d'enseignement et ça recule un peu l'élève pour bien s'exprimer pour être à l'aise. Et alors, quand il se retrouve dans un milieu où tout le monde est dans le même niveau, il se sent à l'aise. Et si, par exemple, il voit son ami qui rit quand il parle, c'est très difficile de reprendre le courage ... »

Leila se rappelle d'une expérience semblable qu'elle a vécue : « Parce que moi j'ai vécu cette expérience. Il y a des élèves qui ne prononcent pas bien et d'autres qui prononcent bien et s'ils commencent à rire de cet enfant qui ne prononce pas bien et, c'est difficile de recommencer et ça c'est une grande difficulté pour un enfant qui sera découragé entre guillemet. »

Leila croit à l'efficacité de la classe d'accueil, surtout pour les élèves plus jeunes. D'après Leila, la période de dix mois destinée à l'apprentissage du français est suffisante pour la plupart des élèves allophones. Pour ceux qui présentent de la difficulté, un autre délai devrait être accordé.

L'enseignante fait mention d'un article paru la Presse concernant l'intégration de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Leila est persuadée que cette intégration pourrait être fructueuse, car l'élève allophone se sentira plus à l'aise avec des élèves de son âge. Néanmoins, l'intégration entre la classe d'accueil et la classe ordinaire n'est pas un programme de jumelage linguistique entre la langue d'enseignement et la langue d'origine des élèves allophones. Habituellement les activités d'intégration entre la classe d'accueil et la classe ordinaire se font pendant les cours d'éducation physique et de mathématiques.

Le jumelage linguistique entre la langue d'enseignement et la langue maternelle des élèves allophones prévoit un enseignement continu du contenu pédagogique dans la langue maternelle des élèves allophones et dans la langue d'enseignement simultanément.

De plus, Leila ne croit pas à l'enseignement de la langue d'origine aux élèves allophones. D'après

l'enseignante, une rupture avec la langue maternelle doit avoir lieu pour que l'apprentissage du français puisse s'installer tranquillement chez les élèves allophones.

Tableau 4.7 Analyse de l'entretien individuel de Leila

L'enseignement du français à l'accueil	-l'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale
La langue d'origine des élèves allophones	-l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones
L'élève allophone	- la préparation des élèves allophones et des écoles - le retard scolaire des élèves allophones -l'intégration entre la classe d'accueil et la classe ordinaire -la motivation des élèves allophones

4.2.7 Analyse de l'entretien individuel d'Érica

La méthode d'analyse de cet entretien ne diffère pas de celle des autres. Une description de cette méthode est présentée à la section 4.2.1

a) La langue d'origine des élèves allophones

L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

Selon Érica, l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones aiderait à effectuer le processus de transfert des connaissances.

Le transfert des connaissances

Érica affirme que le transfert des connaissances des langues est fait par l'élève allophone : « par exemple, sur le plan de la grammaire ça, il y a des règles de grammaire qu'il apprend dans sa langue maternelle, automatiquement c'est juste le transfert. Je pense que ça peut aboutir à quelque chose, ça peut se faire. » Lorsque nous avons rappelé que c'est un projet exclusivement pour les élèves qui présentent un grand retard scolaire, Érica a mentionné que : « c'est une piste pour eux pour pouvoir les amener à au moins se situer dans le monde où on est. »

De plus, Érica ne pense pas que l'élève allophone ne mélangera pas les deux langues : « il sera capable de bien faire la différence entre les deux langues parce qu'il y a des choses qu'il a apprises, il y a des habitudes, il y a des choses qu'il a apprises automatiquement et qu'il fait le transfert, même s'il a de la difficulté. »

Le jumelage linguistique

Lorsque Érica a été interrogée sur le programme de jumelage du français enseigné à l'accueil avec la langue d'origine de l'élève allophone, Érica nous a répondu que : « c'est une unité didactique, je pense que ça aiderait bien sur parce qu'il va faire le transfert des compétences. Je dirai que oui, je serai d'accord. Ça dépend des familles qui sont concernées, il y a l'enseignant qui va le prendre en charge, il y a l'école. Il y a pas mal de facteurs qui vont être, c'est-à-dire, derrière tout ça. »

D'après Érica, « le gouvernement est en train de faire, c'est-à-dire, des efforts pour combler ou bien de répondre aux besoins de ces élèves. » L'enseignante pense que le système scolaire montréalais est prêt à faire face au défi de former des élèves allophones dans deux langues : le français et leur langue d'origine. Elle-même serait prête à faire partie d'un projet de jumelage entre le français à l'accueil et la langue d'origine des élèves allophones au P.E.L.O. : « Cela ne me dérangerait pas du tout. Je pense que c'est un défi à relever qui est très important. »

b) L'élève allophone

Les compétences

Selon Érica, « l'enfant du moment que même dans sa langue maternelle il y a des compétences ». Les compétences dans la langue maternelle des élèves allophones sont aussi importantes que celles qu'il aura en français.

Après avoir réalisé l'analyse de l'entretien d'Érica, nous pouvons affirmer que cette enseignante croit à un programme d'enseignement du français en accueil jumelé avec l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones. D'après Érica, malgré tout les changements au niveau organisationnel, les changements pour les élèves, pour les enseignants et pour les familles des élèves allophones, il s'agit d'un programme qui pourra porter de bons fruits.

Les élèves allophones, de façon générale, ont de bonnes compétences dans leur langue maternelle et celles-ci pourraient être utilisées pour qu'ils maîtrisent mieux le français. Il serait important que ces compétences puissent être améliorées dans les deux langues. D'après l'enseignante, les élèves seront en mesure de ne pas mélanger les deux langues, au contraire, ils se serviront des compétences apprises dans les deux langues pour les renforcer, pour les rendre plus solides.

Tableau 4.8 Analyse de l'entretien individuel d'Érica

La langue d'origine des élèves allophones	-l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones -le transfert des connaissances - le jumelage linguistique
L'élève allophone	- les compétences

4.2.8 Analyse de l'entretien individuel d'Andréa

La méthode d'analyse de cet entretien ne diffère pas de celle des autres. Une description de cette méthode est présentée à la section 4.2.1.

a) La langue d'origine des élèves allophones :

L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

Andréa mentionne que l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones donne de la

confiance aux élèves allophones pour l'apprentissage du français : « Ils voient qu'ils réussissent dans leur propre langue, dans leur langue maternelle, je crois qu'ils peuvent avoir confiance en eux et voir qu'ils sont capables de réussir dans la langue française. »

Andréa nous a dit que, comme tous les parents des élèves allophones, elle aussi, lorsqu'elle est arrivée à Montréal, elle avait des inquiétudes à propos du développement de son enfant de cinq ans à l'école : « On est arrivée il y a deux ans et j'avais moi comme parent cette inquiétude. Qu'est-ce qui va se passer? Est-ce qu'il va apprendre le français? Est-ce qu'il va oublier la langue maternelle? J'ai noté que, quand il a commencé à apprendre le français, j'ai vu une amélioration dans la langue maternelle aussi. Il y avait donc comme des phrases mieux structurées et donc c'est pour cette raison que je vous ai dit que je crois beaucoup à ce projet-là, donc j'en suis absolument convaincue que les deux langues peuvent être un appui de l'une et de l'autre. »

Selon l'enseignante, l'apprentissage de la langue maternelle ne nuira pas à l'apprentissage de la langue française. : « Non, pas du tout. C'est vrai qu'au début qu'ils mélangent des fois. Ça arrive au moment où ils savent faire bien la différence entre les deux. »

Les difficultés

Andréa mentionne que les élèves allophones arrivent dans les écoles montréalaises avec des difficultés : ils ont des lacunes dans leur propre langue et cela les empêche de réussir pendant la période d'accueil.

Le transfert des connaissances entre langues

Andréa dit croire au transfert des connaissances entre langues : « Justement le transfert, je pense que ces élèves développent des compétences communes pour les deux langues : la langue française et leur langue maternelle. »

L'enseignante perçoit l'aspect du transfert des langues comme un outil pour l'apprentissage, soit de la langue française, soit de la langue d'origine.

La préparation du système scolaire québécois

Andréa pense que le système scolaire est prêt à relever le défi de former des élèves allophones en

français et dans leur langue d'origine. Néanmoins, elle ne sait pas de quelle façon les écoles pourront jumeler l'immense quantité des langues maternelles parmi les élèves allophones : « Je pense que oui, mais si on se réfère à cette multitude des langues à Montréal, je ne pense pas qu'on pourrait jumeler le français avec chaque langue maternelle des élèves allophones qui sont à Montréal, mais il y a par contre des langues qui sont plus utilisées dans des communautés plus grandes et donc on peut jumeler pas mal de langues, mais pas toutes les langues, mais la plupart. »

Le jumelage linguistique

Andréa n'est pas sûre d'un projet pareil en ce qui concerne la restructuration organisationnelle que cela demande. Néanmoins, elle croit à son développement : « là je ne sais pas parce que cela dépend des ressources que la commission scolaire qu'elle a ou le ministère, mais ça serait très, très bien je pense. Les élèves peuvent avoir plus de confiance en eux-mêmes. »

En analysant l'entretien d'Andréa, nous constatons qu'elle est favorable à un programme d'enseignement du français enseigné à l'accueil avec l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones. D'après Andréa, le fait d'apprendre la langue d'origine aide les élèves à développer leur estime de soi, ce qui les encourage à poursuivre leur apprentissage en français.

Andréa nous a confié ses propres inquiétudes en tant que parent d'un allophone, car son garçon, il y a deux ans, débutait dans une école francophone à Montréal. Elle a pu constater le développement optimal de son enfant qui a montré de bonnes compétences, tant en français que dans sa langue maternelle. De plus, Andréa a affirmé que son enfant a même amélioré ses compétences dans sa langue maternelle par le fait qu'il ait commencé à apprendre le français à l'école. D'après Andréa, son garçon a commencé à produire des phrases plus structurées dans sa langue maternelle sans la mélanger avec le français.

Par son expérience personnelle et par son expérience en tant qu'enseignante à l'accueil, Andréa croit à un programme de jumelage des langues pour les élèves allophones, surtout pour ceux en difficulté, car il y a le transfert des connaissances entre les langues qui s'opère.

Elle émet cependant des doutes sur ce programme, car il existe une très grande quantité de langues parlées par les élèves allophones. Andréa affirme qu'il sera difficile de jumeler toutes les

langues. Néanmoins, quelques langues plus parlées devraient être choisies pour faire partie de ce programme. Son dernier doute concerne le grand changement au niveau organisationnel dans les commissions scolaires, les écoles, chez les enseignants, les élèves et les familles des élèves allophones.

Tableau 4.9 Analyse de l'entretien individuel d'Andréa

La langue d'origine des élèves allophones	<ul style="list-style-type: none"> - l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones - les difficultés - le transfert des connaissances entre langues - la préparation du système scolaire québécois - le jumelage linguistique
--	--

4.2.9 Analyse de l'entretien individuel de Liliana

La méthode d'analyse de cet entretien ne diffère pas de celle des autres. Une description de cette méthode est présentée à la section 4.2.1.

a) La langue d'origine des élèves allophones

L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

Liliana affirme qu'il est important que les élèves allophones aient une base solide de leur langue maternelle pour avoir un bon développement lors de l'apprentissage du français : « Si la langue maternelle n'est pas solide, c'est sûr qu'à ce moment-là, il y aura des incidences sur l'apprentissage d'une autre langue alors, je dirai que oui. Je ne peux pas vous le confirmer mais je dirai que oui. Si la langue première est solide ça ne peut pas faire autrement qu'avoir beaucoup de positif avec des incidences sur toutes les langues qui sont apprises. »

La préparation du système scolaire québécois

Liliana fait mention de la question budgétaire lorsqu'on pense à développer un projet de grande envergure : « J'ai l'impression que le budget de ce côté-là diminue d'année en année, je n'ai pas l'impression qu'on va apporter davantage ce qu'on nous donne déjà. Je ne croyais pas. »

De plus, l'enseignante nous dit que des changements majeurs doivent être apportés à l'école pour qu'un programme de jumelage des langues puisse se développer : « Oui, oui? Est-ce qu'il y aura besoin de locaux supplémentaires? »

Liliana affirme que le système scolaire n'a pas tous les outils nécessaires pour bâtir un tel projet : « Non, on n'a pas tous les outils, ça c'est sûr. Nous avons besoins d'énormément de formation, de *coaching*, de tout ça, non nous n'avons pas tout ce qu'il faut. Alors si on parle d'aller chercher un partenariat, il y a tout à apprendre de ce côté-là. »

La préparation des parents d'élèves allophones

L'enseignante aborde la question de la participation des parents d'élèves allophones à un programme d'enseignement du français jumelé à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones : « Les parents, comment vont-ils participer? Parce qu'il faut faire participer les autres, les parents. »

L'enseignant relate des difficultés avec des parents d'élèves allophones par le fait qu'ils n'ont pas l'habitude de participer aux activités de l'école et que leur niveau de compréhension du français est parfois insuffisant. De cette façon, il ne peut pas y avoir de travail d'équipe entre l'école et la famille : « Nous avons de la difficulté souvent à avoir de bonnes relations avec les parents parce que ça aide les parents. Je pense que les parents n'ont pas ce que nous, les Québécois peut-être, avons de s'impliquer dans les écoles. Ils ont comme une espèce de, pas de gêne, oui un peu de gêne. Ils n'ont pas les mêmes systèmes de valeurs. C'est ça qu'il faut faire en sorte que les parents puissent se sentir impliqués beaucoup dans ce genre de projet-là et voir un peu la structure de l'école si cela permet ce genre de projet-là aussi. »

Le jumelage

L'enseignante croit aux bénéfices d'un programme de jumelage destiné aux élèves allophones. Néanmoins, elle ne voit pas comment un projet pareil pourra être mis en place à Montréal : « Je pense que oui, mais je ne sais pas dans quelle structure on peut offrir ceci. C'est une grosse démarche, c'est sûr »

D'après Liliana, si les enseignants pourraient être formés pour ce projet, si leur tâche ne s'alourdirait pas, le projet pourrait se révéler un bon outil pour les élèves allophones en situation de grand retard scolaire.

De plus, elle ne voudrait pas avoir plus de travail par rapport à ce qu'elle a déjà actuellement : « Ça pourrait dans la mesure où cela n'augmente pas du tout ma tâche de travail. Mais dans quel contexte on peut monter ça, je ne sais pas? Je croirais que cela peut être positif. Le comment, je ne sais pas? »

En analysant l'entretien de Liliana, nous concluons qu'elle constate l'importance que si l'élève allophone possède une base solide dans sa langue maternelle, celui-ci apprendra le français et d'autres langues sans problème. Néanmoins, dès que nous avons parlé d'un projet de jumelage avec le P.E.L.O., Liliana est apparue un peu sceptique, car elle percevait de nombreuses contraintes pour réaliser un tel projet dans les écoles primaires montréalaises. D'après Liliana, des contraintes comme le budget alloué à la commission scolaire, des changements au niveau organisationnel dans les écoles, les formations des enseignants, le manque de participation active des parents dans les écoles, l'augmentation des tâches des enseignants avec l'implantation d'un projet de jumelage du français avec la langue d'origine des élèves allophones.

Liliana nous dit que ce projet représente une démarche importante et qu'en fonction de toutes les contraintes ci-dessous mentionnées, elle ne voit pas comment réaliser un tel projet. Elle ne semblait pas être très motivée par autant de changements, même si c'était pour venir en aide à des élèves allophones en situation de grand retard scolaire.

Tableau 4.10 Analyse de l'entretien individuel de Liliana

La langue d'origine des élèves allophones	<ul style="list-style-type: none"> - l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones - la préparation du système éducationnel québécois - la préparation des parents des élèves allophones - le jumelage
--	--

4.2.10 Analyse de l'entretien individuel de Marilène

Cet entretien a été analysé de la même manière que les entretiens précédents. Dans le but d'éviter la répétition, nous référons le lecteur à la section 4.2.1 afin d'avoir une description des étapes suivies.

a) L'enseignement du français à l'accueil

L'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale

Marilène nous explique qu'elle dit toujours aux parents de ses élèves allophones en accueil qu'ils doivent renforcer la langue maternelle à la maison, car une base solide dans la langue d'origine est fondamentale pour l'apprentissage du français en classe d'accueil : « Ça fait trente deux ans que je suis dans la classe d'accueil et c'est ça qu'on dit toujours aux parents. Continuez à faire pratiquer la langue d'origine à la maison le plus possible. On leur dit une demi-heure de français par jour. »

b) La langue d'origine des élèves allophones

La préparation du système scolaire

L'enseignante ne croit pas que le système éducationnel québécois soit prêt pour développer un projet de jumelage du français avec la langue d'origine : « À cause de frais inhérents et tout ça. La structure ne permet pas, l'organisation. Je parlais de l'organisation syndicale, la tâche des enseignants, rencontrer ces enseignants-là. Si demain matin vous me dites que je dois travailler avec un prof du P.E.L.O., je ne sais pas quoi faire. Je ne sais pas. Ma direction ne sait pas non plus d'ailleurs, j'en suis sûre. »

Le jumelage

Marilène nous fait savoir, à l'occasion de l'entretien, qu'elle trouve la proposition du projet de jumelage du français avec la langue maternelle des élèves allophones intéressante à la base, mais la question est : « Comment le mettre en pratique? » D'après Marilène, les enseignants qui participeront à ce projet doivent se consacrer exclusivement à cela, car il s'agit d'un projet qui nécessitera une grande disponibilité et un grand dévouement de la part des enseignants : « Il faudrait vraiment que soit un projet où les gens disent, bon j'adhère à ça et on vous dispense totalement de vos journées pédagogiques pour pouvoir travailler sur ce projet-là. Il faudrait des organisations autres que celles qu'il y a aujourd'hui, quoi. Ce projet-là nécessiterait des enseignants un grand investissement pour la préparation parce qu'il y a toujours des mises-à-jour à faire et c'est là que je vois qu'il y a une problématique. »

De plus, Marilène se pose des questions concernant les contraintes qu'elle juge importantes et qui touchent un projet de cette envergure. Elle a utilisé son école comme exemple. Selon Marilène, tous les locaux de son école sont utilisés avant et après les heures de classe et les samedis. Elle se demande où installer les élèves qui feront partie de ce projet? : « Si je prends une école comme ici, il n'y a pas des locaux de disponible, aucun.

Elle ne manifeste pas l'intérêt de faire partie d'un projet de jumelage : « moi personnellement non pour le moment. Je suis en fin de carrière, je n'ai pas ce désir là. »

c) L'élève allophone

L'élève allophone en difficulté

L'enseignante nous explique que les élèves qui présentent une difficulté quelconque ont à leur portée des services en orthophonie et qu'il est très important d'offrir des activités à la maison dans la langue maternelle des élèves allophones : « On dit tout le temps à nos parents qu'il faut absolument que les parents continuent à travailler à la maison dans leur langue; l'orthophoniste dit la même chose aussi. »

L'analyse de l'entretien de Marilène nous a permis d'apporter la conclusion suivante : elle trouve l'idée d'un projet de jumelage entre le français et la langue d'origine des élèves allophones

intéressante et elle comprend la légitimité et l'importance du projet. Néanmoins, Marilène ne voit pas de solutions pour diminuer les contraintes qui entourent la mise en pratique de ce projet, comme la logistique au niveau des locaux disponibles pour les élèves, ainsi que la formation et la préparation des enseignants à l'accueil et au P.E.L.O.

D'après Marilène, les enseignants sont déjà très sollicités dans la gestion du travail avec leurs élèves de même que leur participation aux réunions pédagogiques déjà prévue sur le calendrier. Elle souligne pour qu'un projet de cette ampleur puisse atteindre les objectifs prévus, (venir en aide aux élèves allophones en situation de grand retard scolaire) les enseignants doivent consacrer tout leur temps (y compris les réunions pédagogiques) à la conception, à la réalisation et à la mise à jour du projet. Marilène a mentionné qu'il faudrait avoir des enseignants motivés qui recevraient des formations continues pour mener à bien le projet.

Tableau 4.11 Analyse de l'entretien individuel de Marilène

L'enseignement du français à l'accueil	- l'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale
La langue d'origine des élèves allophones	-la préparation du système éducatif - le jumelage
L'élève allophone	-l'élève allophone en difficulté

Enseignantes en classe ordinaire

4.2.11 Analyse de l'entretien individuel d'Ana-Lucia

La méthode d'analyse de cet entretien ne diffère pas des autres. Une description de cette méthode est présentée à la section 4.2.1.

a) L'enseignement du français à l'accueil

Les défis

Ana-Lucia parle de la grande diversité ethnoculturelle existante à Montréal, car les élèves allophones sont originaires de plusieurs pays. Cette diversité rend encore plus complexe l'enseignement du français comme langue seconde : « C'est complexe enseigner le français, langue seconde parce qu'on travaille avec des enfants qui arrivent de toutes sortes de pays, des nationalités différentes et moi, je suis convaincue qu'un enfant qui parle chinois et un enfant qui parle espagnol; celui qui parle espagnol déjà en partant, il est beaucoup plus facile pour lui apprendre le français que celui qui parle chinois. »

Ana-Lucia nous confie un autre défi auquel elle a du faire face : celui d'enseigner plusieurs niveaux : « Moi, il fallait que j'enseigne la maternelle à la sixième année dans une courte période de temps, alors cela m'est arrivé fréquemment de voir des enfants qui étaient intégrés dans des classes régulières et qui n'étaient pas prêts. »

b) La langue d'origine des élèves allophones

L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

Ana-Lucia dit qu'il serait bon que les élèves de classes ordinaires en difficulté puissent aller à l'école et développer des compétences dans leur langue maternelle : « Dans une classe régulière, oui, j'imagine que ça serait bon effectivement qu'un enfant puisse aller à l'école dans sa langue maternelle et apprendre le français, oui effectivement. Cela lui donne une pause un moment donné, lui faire travailler le cerveau dans une autre langue c'est épuisant. Alors à ce moment-là, ça lui donne un moment de répit et c'est plus facile à ce moment-là de suivre le discours du professeur... »

De plus, Ana-Lucia a mentionné lors de l'entretien que l'enseignement de la langue d'origine jumelé à celui dispensé à l'accueil en français devrait être fait à partie du deuxième cycle, car avant, les élèves sont trop jeunes : « Je dirais vers le deuxième cycle parce que primaire, premier cycle, ils sont encore petits (6/7 ans). » « Ça va rendre service à un grand nombre d'enfants j'en suis convaincue. Vraiment! »

La préparation du système éducationnel

D'après Ana-Lucia, les enseignants doivent recevoir des formations, il faut qu'ils aient du temps pour se rencontrer pour mettre en place un projet de jumelage : « Ah! présentement, non, il faut les former. Il faut se rencontrer. On prend toutes les réunions pédagogiques, une bonne partie et on se consacre à ce projet-là. »

Le défi

L'enseignante démontre sa crainte par rapport à la logistique de ce projet pour les écoles. Elle propose que le projet soit mis en place dans quelques écoles. Toutes les écoles n'auront pas forcément assez de moyens pour réorganiser leur logistique. De plus, elle a mentionné que ce projet doit être offert à des professeurs qui sont motivés et qui y croient : « Je vois ça comme une logistique très complexe. Ça ne sera pas possible dans toutes les écoles. Non, je pense qu'il faudrait cibler certains écoles ».

Le transfert des connaissances entre langues

Ana-Lucia fait mention du transfert des connaissances lorsque l'élève allophone apprend dans deux langues. Elle se met à la place de l'élève pour dire que : « J'ai compris dans ma langue. Et maintenant que j'ai compris dans ma langue, je peux le transférer dans la langue seconde. »

c) L'élève allophone

Le retard scolaire des élèves allophones

L'enseignante nous parle de son expérience avec des élèves revenus en classe ordinaire et qui présentaient un grand retard scolaire. Elle nous parle également de son expérience en accueil où elle devait envoyer des élèves en classe ordinaire, même s'ils n'étaient pas tout à fait prêts en ce qui concerne la maîtrise du français.

Ana-Lucia nous a raconté que les élèves diagnostiqués en retard scolaire, après avoir passé par des évaluations (qui, parfois prennent un certain temps), ont été dirigées vers une classe spéciale (elle ne se rappelle pas le nom de cette classe qui accueillait des élèves en retard scolaire) : « Moi, j'ai déjà travaillé en classe régulière, j'étais en présence des élèves qui avaient un très

grand retard scolaire. J'ai eu des enfants plus de vingt mois que j'étais obligée d'intégrer en classe régulière et puis, j'étais complètement découragée.

J'allais voir les professeurs : écoutez, je n'ai pas le choix, je dois les mettre dans une classe régulière, il n'y a pas vraiment d'autre place où les mettre, mais je sens que ça ne répond pas à leurs besoins. Ils auraient besoin de plus de temps. »

L'évaluation diagnostique des élèves allophones en difficulté

L'enseignante nous explique comment se passait les évaluations diagnostiques des élèves : « À ce moment-là, il y avait seulement les classes... je ne me rappelle pas comment elles s'appelaient, bref c'étaient des enfants qui étaient en retard scolaire qu'on envoyait. On avait un texte des mathématiques pour faire vérifier si l'enfant avait vraiment un grand retard scolaire et puis on les envoyait dans ces classes-là. C'était souvent des élèves qui arrivaient d'autres pays-là. »

De plus Ana-Lucia nous dit qu'il est important de faire des évaluations pour bien identifier le problème des élèves, car ils peuvent avoir un retard langagier ou un autre problème qui n'est pas un retard scolaire : « Il faut vérifier vraiment c'est quoi la difficulté de l'enfant. Est-ce que c'est un problème du développement langagier ou si c'est un problème intellectuel, un problème du développement de l'intellect... Peut-être ça n'était pas nécessairement dû à un retard, juste que c'est long à apprendre » (le français).

Après avoir analysé l'entretien d'Ana-Lucia, nous pouvons conclure que l'enseignante croit à un programme de jumelage entre l'enseignement du français offert à l'accueil, jumelé à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones. Ana-Lucia pense que ce programme serait intéressant pour les élèves en difficulté à partir du deuxième cycle au primaire. Néanmoins, l'enseignante dit que les difficultés des élèves allophones ne sont pas nécessairement dues au fait qu'ils sont en retard au niveau scolaire. Dans plusieurs cas, d'après Ana-Lucia, les élèves allophones auraient juste besoin d'un peu plus de temps à l'accueil pour bien s'intégrer dans les classes ordinaires.

Ana-Lucia a mentionné qu'il faut bien vérifier la cause des difficultés des élèves. Dans cette perspective, nous avons effectué des évaluations.

L'enseignante nous a raconté que, plusieurs fois, lorsqu'elle travaillait en classe d'accueil au primaire, elle a dû diriger des élèves allophones faibles vers les classes ordinaires, car ils ne pouvaient plus rester à l'accueil. Elle était consciente que ces élèves n'étaient pas prêts, malgré le résultat du diagnostic de retard scolaire. Ana-Lucia a fait la démarche d'aller expliquer aux enseignants des classes ordinaires pourquoi ces élèves se sont rendus en classe ordinaire sans être prêts.

Un autre aspect mentionné par Ana-Lucia est la question de la complexité d'enseigner le français langue seconde à des élèves de niveaux de scolarité différents ayant des langues maternelles diverses. C'est tout un défi à relever pour l'enseignante.

De plus, l'enseignante a mentionné qu'il est motivant pour l'élève allophone de participer à des activités dans sa langue d'origine, car, dès qu'il comprend dans sa langue maternelle, il réalisera le transfert vers le français. Le fait de développer des stratégies et des compétences dans sa langue maternelle est un outil fort important pour que le transfert des stratégies et des compétences s'effectue vers le français.

Même si Ana-Lucia est craintive par rapport au plan organisationnel du projet : local pour les cours, formation continue des enseignants, etc., elle croit beaucoup au projet sur le plan pédagogique, car, selon elle, pour le moment, il n'y a pas vraiment de projets qui s'adressent spécifiquement aux élèves allophones en situation de grand retard scolaire.

Tableau 4.12 Analyse de l'entretien individuel d'Ana-Lucia

L'enseignement du français à l'accueil	-le défi
La langue d'origine des élèves allophones	-l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones -la préparation du système éducationnel -le défi -le transfert des connaissances entre langues
L'élève allophone	-le retard scolaire des élèves allophones -l'évaluation diagnostic des élèves allophones en difficulté

4.2.12 Analyse de l'entretien individuel de Cida

a) L'enseignement du français langue seconde

L'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale

Cida a mentionné, lors de l'entretien, que les élèves allophones qui possèdent une bonne base du français sont mieux intégrés à l'école et démontrent une meilleure confiance en eux. D'après Cida, normalement, la première année en classe régulière est la plus difficile, car les élèves doivent utiliser la langue française de façon plus réfléchie, plus construite. Ils doivent réaliser de tâches comme analyser un texte en sciences ou exprimer leurs émotions dans le cadre du cours de théâtre. Plusieurs d'entre eux, parlent français depuis à peine un an : « La plupart des élèves qui arrivent de la classe d'accueil ont le grand défi d'être en mesure d'utiliser le français comme un élève né au Québec, mais ces élèves-là viennent à peine d'apprendre le français. Ça, ce n'est pas facile.»

b) La langue d'origine des élèves allophones

Des difficultés liées à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

Cida croit que l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones enlève de leur temps de pratique de la langue française : « Les élèves allophones récemment sorties de l'accueil ont du rattrapage à faire par rapport aux élèves d'ici. Il faut consacrer du temps à s'améliorer en français. »

Lorsque nous avons expliqué que le projet de jumelage entre la langue française à l'accueil et la langue d'origine au P.E.L.O. était destiné exclusivement aux élèves allophones en situation de grand retard scolaire, l'opinion de l'enseignante est demeurée inchangée : « même si c'est seulement pour les élèves qui sont en difficulté, je pense que c'est beaucoup de travail pour eux. »

La préparation du système éducatif

D'après Cida, les écoles, les enseignants ne sont pas prêts à prendre le parti d'un projet tel que nous le proposons. Cida est consciente que l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones est un enjeu majeur au Québec, mais elle pense qu'il faudrait essayer quelque chose de plus simple pour les élèves allophones: « Ce projet semble intéressant, mais ça demandera beaucoup pour les élèves allophones, beaucoup de formation pour les enseignants et beaucoup de changements dans les écoles. Je ne pense pas que les écoles soient prêtes et préparées pour ça. »

c) L'élève allophone

Les difficultés présentées par les élèves allophones

Cida nous relate des difficultés éprouvées par les élèves allophones. D'après l'enseignante, ces difficultés sont très présentes pendant leur première année à l'accueil, chez la majorité des élèves allophones. Néanmoins, il y a des élèves qui ont eu tout au long de leur primaire des difficultés.

L'intégration scolaire

Cida nous relate que l'intégration scolaire arrive au fur et à mesure que l'élève chemine tout au long de son primaire. Leurs premières années ne sont pas faciles, car même s'ils commencent à être en mesure de comprendre les gens et de se faire comprendre, il y a des subtilités dans la langue française que les élèves allophones d'arrivée récente ne maîtrisent pas encore : « Il y a des élèves allophones qui s'intègrent plus facilement que d'autres. J'ai eu des élèves qui arrivent de l'accueil avec une bonne compréhension du français, mais dans la plupart des cas, il y a des petites choses dans la langue qui sont encore difficiles pour qu'ils comprennent. Si admettons qu'ils doivent lire un texte, ils vont le lire, mais il y a des petites choses dont ils auront besoin d'aide pour comprendre le vrai sens du texte. J'ai eu des élèves en cinquième année qui se disaient frustrés, parce qu'ils comprenaient le texte, mais ils n'étaient pas capables encore d'écrire un texte pareil. »

En analysant l'entretien de Cida, nous constatons que l'enseignante conçoit la maîtrise de la langue française par les élèves allophones comme une priorité. Elle n'accorde pas beaucoup d'importance à la langue d'origine des élèves allophones. D'après Cida, les élèves allophones ont du rattrapage à faire si on les compare à leurs pairs nés au Québec. Les élèves allophones doivent consacrer leur temps à la maîtrise du français, plutôt qu'à améliorer leur langue d'origine. Cependant, Cida est consciente de la difficulté de certains élèves allophones au niveau de la compréhension de textes variés et surtout au niveau de la structure et de la tournure des phrases.

Même si l'enseignante trouve qu'un projet d'enseignement du français jumelé à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones semble être intéressant, elle trouve que c'est beaucoup de travail pour les élèves, pour les enseignants et pour les écoles.

Tableau 4.13 Analyse de l'entretien individuel de Cida

L'enseignement du français langue seconde	-l'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale
La langue d'origine des élèves allophones	-des difficultés liées à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones -la préparation du système éducatif
L'élève allophone	- les difficultés présentées par les élèves allophones - l'intégration scolaire.

4.2.13 Analyse de l'entretien individuel de Clara

a) L'enseignement du français langue seconde :

L'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale

Clara nous a expliqué que les élèves allophones qui maîtrisent bien la langue française augmentent grandement leur capacité d'adaptation à l'école montréalaise et à la société québécoise. Selon Clara, la langue est leur outil de travail, car c'est grâce à la langue orale, surtout, que l'élève peut s'adapter : « Je vois que pour les élèves allophones qui arrivent récemment et pour leur familles, bien s'exprimer et bien écrire en français, c'est la base pour être bien adaptés. Les immigrants tiennent à cœur la maîtrise du français par les enfants, même si ça n'est pas tout à fait facile pour tous les élèves allophones. »

Le soutien linguistique en français

À l'école où Clara enseigne, il y a un service de soutien en français pour les élèves allophones qui en ont besoin. C'est un service qui leur est offert en dehors des heures de classe. Tous les élèves allophones ne le fréquentent pas nécessairement. Il y a des élèves allophones qui n'ont pas besoin. Néanmoins, Clara trouve que c'est un soutien de grande importance, surtout pour ceux en difficulté : « Ici il y a un service de soutien en français pour les élèves allophones en difficulté. Ce que je remarque c'est que malgré ce soutien, j'ai eu des élèves qui éprouvaient beaucoup de difficultés, surtout au niveau de la compréhension de ce qui a été dit. Ces élèves après des évaluations ont été diagnostiqués en ayant du retard scolaire. »

b) La langue d'origine des élèves allophones

L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

L'enseignante trouve que l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones en difficulté pourrait être un soutien intéressant. Elle nous explique que les élèves allophones d'arrivée récente viennent de partout dans le monde. Ils possèdent des langues et des cultures différentes de celle du français et de la culture québécoise. Le fait de pouvoir, encore ici, apprendre dans leur langue maternelle permettrait de valoriser leur langue, lui donner l'importance qu'elle mérite : « Normalement dans mes classes il y a beaucoup d'élèves allophones et s'ils trouvent quelqu'un qui parle leur langue, ils vont se rassembler, se placent ensemble pour parler dans leur langue maternelle. Je sens qu'ils s'entraident beaucoup. Celui ou celle qui comprend mieux le contenu en français explique à ceux qui n'ont pas tout à fait compris. »

Clara nous explique aussi qu'il y a des élèves qui arrivent en classe ordinaire en ayant une faible maîtrise du français. Ces élèves reçoivent un soutien en français en dehors des classes, mais elle croit que cela n'est pas assez et que, peut-être, apprendre les matières en français et dans leur langue maternelle pourrait les aider dans leur compréhension : « Je pense que cette idée pourrait marcher avec les élèves allophones qui ont de la difficulté à comprendre les matières en français. »

Le transfert des connaissances entre langues

Clara nous avoue ne pas être une experte en linguistique mais elle croit que, lorsque l'élève comprend un contenu dans sa langue maternelle, il lui sera plus facile d'en comprendre un en français : « Je vois que les élèves font ça déjà entre eux. J'ai déjà remarqué cela dans des activités en groupe en classe. D'autres élèves m'ont déjà dit qu'ils demandent des explications à leurs parents dans leur langue maternelle juste pour être sur qu'ils ont compris la bonne affaire. »

La préparation du système scolaire

Clara dit ne pas savoir si les écoles seraient prêtes à mettre en place un projet d'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones jumelé à l'enseignement de la langue française. Néanmoins, elle explique qu'il faut faire quelque chose, car le nombre d'élèves qui ont une faible maîtrise du français augmente considérablement, ce qui fait qu'ils ont de la difficulté tout au long de leur primaire : « Je ne sais pas comment structurer un projet comme ça, mais je trouve qu'il est très intéressant. Il faut que l'école trouve des solutions pour aider les élèves en difficulté. »

c) L'élève allophone

Des difficultés éprouvées par des élèves allophones

L'enseignante nous relate qu'il y a des élèves allophones qui arrivent en classe ordinaire avec de bonnes connaissances au niveau du français, ce qui leur permet de bien cheminer en classe ordinaire. Il y a quelques uns qui ont encore besoin d'un soutien.

En analysant l'entretien de Clara, nous pouvons conclure que l'enseignante est sensible aux difficultés éprouvées par les élèves allophones en situation de grand retard scolaire. L'enseignante perçoit que le programme d'enseignement de la langue française jumelé à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones pourrait être un outil pédagogique à la portée des élèves allophones qui éprouvent de grandes difficultés par rapport à la maîtrise du français.

Clara mentionne qu'il est important de mieux diriger les élèves allophones qui arrivent à Montréal de partout dans le monde vers des parcours scolaires distinctes, différents. Ces élèves ont besoin d'aide et pas nécessairement du soutien linguistique en français qu'offre son école pour venir en aide aux élèves allophones en grande difficulté.

D'après Clara, le fait d'étudier dans leur langue d'origine le même contenu pédagogique enseigné en français, pourrait aider davantage les élèves allophones, surtout ceux qui sont en retard scolaire.

Tableau 4.14 Analyse de l'entretien individuel de Clara

L'enseignement du français langue seconde	-l'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale -le soutien linguistique en français
La langue d'origine des élèves allophones	-l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones - le transfert des connaissances entre langues -la préparation du système éducatif
L'élève allophone	- des difficultés éprouvées par des élèves allophones

4.2.14 Analyse de l'entretien individuel de Denise

La méthode d'analyse de cet entretien ne diffère pas de celle des autres. Une description de cette méthode est présentée à la section 4.2.1.

a) L'enseignement du français langue seconde

L'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale

Denise nous a expliqué que l'élève allophone doit apprendre le français pour s'adapter à son nouvel environnement. Selon l'enseignante, c'est seulement grâce à la maîtrise de la langue française que les élèves allophones pourront mieux s'adapter à l'école et à la société québécoise, car au Québec on parle français : « Il est important que les élèves allophones parlent et écrivent le plus souvent en français. C'est la seule manière de bien apprendre la langue pour être bien adaptés au Québec. »

Le soutien linguistique en français

Denise nous explique que le soutien linguistique en français offert aux élèves n'est pas en mesure de bien outiller les élèves allophones qui éprouvent de grandes difficultés. D'après cette enseignante, ces élèves auraient besoin d'un soutien plus spécifique : « Je ne crois pas que le soutien que les élèves ont à l'école les aide davantage. Je parle à propos des élèves allophones qui ont beaucoup de difficultés avec le français. Je les vois dans ma classe et je ne vois pas beaucoup de changements par le fait qu'ils fréquentent le soutien en français. »

b) La langue d'origine des élèves allophones

L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

Née au Québec, de parents immigrants, Denise a toujours fait des études dans les deux langues, le français et l'espagnol, car, à la maison, la langue qu'elle parlait et qu'elle parle le plus souvent est l'espagnol, et à l'école elle étudiait en français. Alors elle croit que l'enseignement de la langue d'origine aux élèves allophones en situation de grand retard scolaire pourrait être une bonne stratégie pédagogique pour leur venir en aide : « Lorsque j'avais des devoirs à faire à la maison, j'avais de l'aide de ma famille en espagnol et cette aide ne m'a pas posé de problèmes dans mon développement en français. Je pense que c'est une bonne idée d'enseigner les matières dans la langue d'origine des élèves allophones à l'école. »

c) L'élève allophone

Les difficultés éprouvées par des élèves allophones

Denise nous a expliqué que, malgré l'excellent travail qui est réalisé par les enseignants à l'accueil, le nombre d'élèves ayant de grandes difficultés à maîtriser le français augmente à grands pas. Cela est dû à leur parcours scolaire dans leur pays d'origine. Plusieurs d'entre eux ont été sous-scolarisés ou même n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine : « J'ai déjà eu des élèves dans ma classe qui n'avaient pas de conditions d'avoir été intégrés dans une classe ordinaire, mais ces élèves-là ont déjà passé deux ans à l'accueil et une autre année dans une classe spéciale pour les élèves en retard scolaire. »

Après avoir analysé l'entretien de Denise, nous concluons que cette enseignante croit à un programme d'enseignement du français en accueil jumelé avec l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones. D'après Denise, il s'agit d'un programme qui pourra porter des fruits.

Denise croit que les élèves allophones, de façon générale, développent des compétences dans leur langue maternelle qui pourraient être utilisées pour qu'ils maîtrisent mieux le français. L'enseignante a toujours vécu dans un environnement bilingue (français et espagnol), elle ne mélangeait pas les deux langues, au contraire, selon Denise, ses compétences dans les deux langues les a renforcées l'une et l'autre pour les rendre plus solides. Elle pense que les élèves allophones pourraient bénéficier de ce genre de stratégie pédagogique.

Tableau 4.15 Analyse de l'entretien individuel de Denise

L'enseignement du français langue seconde	-l'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale -le soutien linguistique en français
La langue d'origine des élèves allophones	-l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones -la préparation du système éducatif
L'élève allophone	- des difficultés éprouvées par des élèves allophones

4.2.15 Analyse de l'entretien individuel de Myriam

La méthode d'analyse de cet entretien ne diffère pas de celle des autres. Une description de cette méthode est présentée à la section 4.2.1.

a) L'enseignement du français langue seconde

L'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale

Myriam nous relate que la maîtrise de la langue française est le passeport pour que les élèves allophones soient bien adaptés à l'école et à la société québécoise. Pour toutes sortes de raisons, la maîtrise de la langue française par les élèves allophones, surtout pour ceux qui n'ont pas eu de parcours scolaire régulier dans leur pays d'origine, est encore difficile dans les classes ordinaires : « Dans mes classes il y a toujours plusieurs élèves allophones. La plupart d'entre eux avec ou sans soutien en français après les heures de classe sont en mesure d'avoir un bon parcours scolaire. Mais il y a des élèves allophones qui, après même deux ans à l'accueil, arrivent au régulier avec de grandes lacunes en français. Il est évident que leur adaptation à l'école devient plus difficile. »

b) La langue d'origine des élèves allophones

Le soutien linguistique en français

Myriam nous explique le soutien linguistique en français qui est offert aux élèves allophones qui sont rendus en classe ordinaire. Toutefois, ce service ne comble pas tous les besoins de certains élèves qui présentent de grandes difficultés au niveau de la maîtrise du français et qui sont en retard scolaire : « Des élèves allophones malgré le service de soutien linguistique en français, éprouvent encore des difficultés. »

L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones

L'enseignante croit qu'apprendre le contenu pédagogique dans sa langue d'origine pourrait aider des élèves allophones en retard scolaire, puisqu'ils ont de la difficulté à bien maîtriser la langue française : « Peut-être avoir les matières dans leur langue maternelle pourra aider davantage les élèves allophones dans leur cheminement scolaire. Je crois qu'il faut faire quelque chose pour aider ces élèves, car ils ne peuvent pas profiter de tout ce que l'école primaire leur offre. Et aussi, ces élèves commencent à perdre leur estime de soi et n'ont pas le goût d'être à l'école. Ces élèves se sentent en marge de la société. À mon avis ce sont des élèves qui deviendront des décrocheurs dans le futur. »

Défi

Myriam semble être attirée par l'idée de l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones. Néanmoins, elle trouve qu'il s'agit d'une démarche aux conséquences importantes, qui touchera l'organisation de l'école, les enseignants et les élèves. L'enseignante trouve que le défi est immense et elle ne pense pas que les écoles pourront mettre en place un tel projet : « Je trouve que l'idée est très bonne à la base, mais je me demande comment les écoles feront face à des changements majeurs comment se fera l'implantation de ce projet? »

Intervieweur : « Mais je vous rappelle que ce projet n'est pas destiné à tous les élèves allophones, mais exclusivement ceux qui présentent un grand retard scolaire. De plus, ne sera pas toutes les écoles qui auront ce projet. Les élèves seront regroupés dans des écoles spécifiques. »

Même après notre rappel signifiant pour qui le programme sera conçu, Myriam est encore craintive par rapport à l'organisation que cela demandera : « En tout cas, je ne pense pas que les écoles, même quelques unes, soient prêtes à faire ça. »

c) L'élève allophone

Les difficultés éprouvées par des élèves allophones

Les élèves allophones, d'après Myriam, arrivent de plusieurs parties du monde. Ils ont été élevés dans une langue autre que le français, ont grandi avec des valeurs différentes de celles cultivées au Québec, ils ont grandi dans une culture différente de la culture québécoise. De plus, Myriam a expliqué que ces élèves ont quitté leur pays d'origine. Là-bas, ils n'ont pas eu nécessairement un parcours scolaire régulier. Même ceux qui ont eu un parcours scolaire régulier, ont éprouvé des difficultés à s'intégrer à l'école et à la société québécoise : « L'immigration n'est pas facile pour aucun élève. Même celui qui est mieux préparé, éprouve des difficultés et c'est normal de les avoir, parce qu'ils habitent dans un environnement complètement différent du leur. »

Après avoir analysé l'entretien de Myriam, nous concluons que l'enseignante est très sensible aux difficultés éprouvées par les élèves allophones surtout pour ceux qui sont en retard scolaire : « Je crois que ce n'est pas normal et que des élèves allophones après avoir passé deux ans en accueil

et dans certains cas un an dans une classe spéciale, ils sont toujours en difficulté. Moi comme enseignante, j'essaie de faire ma partie, mais je ne peux pas tout faire. »

L'enseignante nous parle de l'importance de l'apprentissage de la langue française comme assise pour l'adaptation des élèves allophones, surtout pour ceux qui présentent de grandes difficultés.

Myriam mentionne que le travail réalisé en classe d'accueil répond aux besoins d'une grande partie des élèves allophones. Néanmoins, il y a un nombre considérable parmi eux qui malgré tout le soutien reçu en classe d'accueil sont en difficulté quand ils sont intégrés dans des classes ordinaires. D'après Myriam, il est très important que l'école puisse donner des outils pour que ces élèves en difficulté puissent s'adapter davantage à l'école québécoise.

De plus Myriam, dit croire à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones jumelé à l'enseignement dispensé en français, à l'accueil. L'enseignante trouve que le projet est très intéressant et elle le croit. Toutefois, l'enseignante a des inquiétudes concernant la mise en pratique d'un projet de cette ampleur, car il s'agira de réaliser des changements majeurs au niveau organisationnel.

Tableau 4.16 Analyse de l'entretien individuel de Myriam

L'enseignement du français langue seconde	-l'apprentissage du français comme assise pour l'adaptation scolaire et sociale
La langue d'origine des élèves allophones	-l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones - défi
L'élève allophone	- les difficultés éprouvées par des élèves allophones

4.3 Discussion des résultats

Les résultats des entretiens rajoutent de l'information, contredisent notre recension des écrits ou la confirment. Cette recension nous a permis d'acquérir une vision d'ensemble de la place de l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones, grâce à nos recherches réalisées dans le domaine de l'éducation. Pour finir, il nous manquait l'opinion des enseignants sur le terrain sur l'enseignement de la langue d'origine aux élèves allophones en situation de grand retard scolaire dans les écoles primaires à Montréal.

En analysant les réponses des intervenants qui travaillent auprès des élèves allophones au P.E.L.O., nous avons pu constater une convergence d'opinions en ce qui concerne l'apprentissage du français par les élèves allophones à l'accueil. D'après les cinq intervenants au P.E.L.O., l'apprentissage de la langue française est l'outil (le seul) le plus important et le point de départ pour l'adaptation des élèves allophones à l'école et à la société montréalaise.

D'après ces intervenants, les élèves allophones doivent maîtriser le français pour, par la suite, participer à des activités dans leur langue maternelle. Ainsi, les problèmes de maîtrise du français qu'ils présentent dès leur arrivée disparaîtront avec le temps et le travail réalisé à l'accueil.

En ce qui concerne l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones et les difficultés rencontrées par ces élèves, les cinq intervenants au P.E.L.O. sont unanimes : ils affirment que cela nuit à l'apprentissage de la langue française, que les élèves ne seront pas en mesure de distinguer une langue de l'autre, car il pourrait se produire une certaine confusion au moment de la lecture ou de l'écriture.

Ce point de vue est tout à fait contraire à celui exprimé par les chercheurs dans le cadre de la recension des écrits. Des chercheurs comme Cummins, 1981 et 2000, Armand, 2005 et 2006, Laurier et Rémissjian, 2006, Lussier et Lebrun, 2009. Pour ces chercheurs, de même que pour les intervenants au P.E.L.O. interviewés dans le cadre du rapport d'évaluation du P.E.L.O. réalisé en 2009 par le MELS, la maîtrise de la langue maternelle a un impact fort positif dans l'apprentissage du français.

De plus, Armand, 2005 et 2006 a constaté les bienfaits de l'apprentissage des langues d'origine

dans le projet Elodil destiné aux élèves allophones au préscolaire. Dans ce projet, les élèves apprennent leur langue d'origine en même temps que d'autres langues, car il s'agit d'un programme d'éveil aux langues et du développement de leurs compétences métalinguistiques et méta-phonologiques.

Cummins, 1981 et 2000, est catégorique en ce qui concerne l'apprentissage de la langue d'origine. Il est pour une éducation bilingue où le mariage entre la langue d'enseignement et la langue d'origine des élèves allophones peut aider au développement et à l'intégration scolaire et sociale des élèves. Il est important de souligner que dans les recherches de Cummins, il n'est pas fait mention des élèves en situation de grand retard scolaire. Il parle des élèves allophones en général.

Il est intéressant d'observer que cette opinion ne coïncide pas avec celle des intervenantes interviewées dans le cadre de notre recherche et qui travaillent au P.E.L.O. Ces dernières ne voient pas de relation entre l'apprentissage de la langue d'origine et l'apprentissage du français. Les intervenants disent que les élèves allophones ne sont pas préparés, ils n'ont pas de structure assez solide pour développer leurs compétences dans deux langues distinctes. Néanmoins, pour les chercheurs mentionnés ci-dessus, le manque de préparation au niveau linguistique et cognitif n'est pas un obstacle pour que les élèves allophones fassent leurs études dans deux langues, le français et leur langue maternelle.

Pour des chercheurs comme Laurier et Témisjjan, qui ont entrepris un projet dans une école russe, cela leur a permis d'identifier les conséquences de l'intégration scolaire et sociale des élèves de la langue russe. Ces résultats ont été collectés à partir d'entretiens avec les élèves de cette école. Cette étude a permis de constater avec les élèves russes leur réussite à l'école de même que leur intégration à la culture québécoise. Cette recherche nous offre des indicateurs fort intéressants pouvant servir à bâtir des politiques éducatives dans une société pluraliste comme celle montréalaise.

Dans le fond, tous les cinq intervenants au P.E.L.O. qui ont été interviewés dans le cadre de notre recherche croient que l'enseignement de la langue d'origine n'est pas nécessaire aux élèves allophones et que cela pourrait même être un lourd fardeau à porter, car la langue à apprendre est le français, la langue de la société d'accueil. Une enseignante a même déclaré, lors de son

entretien, que « les élèves allophones doivent recevoir leur enseignement uniquement en français ».

Même lorsque nous avons précisé à ces intervenantes que le programme d'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones jumelé à l'enseignement du français à l'accueil était souhaitable seulement pour les élèves allophones en situation de grand retard scolaire dans les écoles primaires montréalaises, les intervenants au P.E.L.O. ont confirmé leur opinion, à savoir que ce programme ne les aiderait guère, surtout ceux qui présentent de graves difficultés :

« N'oublions pas qu'il y a l'aide au devoir à l'école. L'enfant peut participer à l'aide au devoir s'il y a une difficulté pour les mathématiques... »

« Non, ils ont de la difficulté, on donne encore dans leur langue maternelle ». C'est un fardeau pour eux aussi!

« ... un élève en première année, par exemple, une heure de maths en arabe, une heure de maths en français, d'après moi, je trouve que c'est mêlant. »

Le P.E.L.O. est perçu par les intervenants comme un outil d'information destiné aux élèves allophones pour qu'ils s'adaptent à une nouvelle école, à une nouvelle société. Grâce à l'apprentissage de leur langue maternelle et de leur culture, les élèves allophones apprendront à connaître leur propre culture, tout en apprenant et en valorisant la culture québécoise.

De plus, l'intervenante Adelaïde nous a dit qu'elle croit que les élèves allophones ne sont pas en mesure, ils ne sont pas prêts à développer leurs compétences dans les deux langues : le français et leur langue maternelle. Néanmoins, même si elle ne croit pas à ce genre de programme, Adelaïde nous a confié qu'elle est certaine que l'école est prête à relever le défi de l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones jumelé à l'enseignement du français à l'accueil.

Lors de notre analyse du rapport de 2009 sur le P.E.L.O., nous avons pu constater que le rapport est très favorable à ce qu'un changement majeur soit apporté à ce programme pour qu'il s'établisse un lien plus étroit avec le Programme de formation de l'école québécoise. À l'occasion de nos entretiens avec les intervenants au P.E.L.O., une intervenante nous a dit qu'elle aurait aimé en être plus informée en accord avec le programme mis en place au primaire dans les classes ordinaires. D'après cette intervenante, le groupe d'intervenants au P.E.L.O. avait eu une

rencontre de formation avec la conseillère pédagogique de l'école, car elles voulaient avoir plus de détails sur le Programme de formation de l'école québécoise et ainsi l'utiliser comme leurs consœurs et confrères du secteur régulier.

Les intervenants au P.E.L.O. interviewés à l'époque lors du rapport en 2009, étaient favorables à un grand changement. Selon eux, le P.E.L.O. pourrait mieux aider les élèves allophones en situation de grand retard scolaire. Les intervenants croient que la maîtrise du français est un outil très important dans le domaine de l'apprentissage du français et de l'anglais. Cette opinion de ces intervenants interviewés en 2009 ne coïncide pas avec les données recueillies lors de nos entretiens individuels semi-dirigés dans les écoles francophones primaires à Montréal.

L'évaluation qui a été réalisée en 2009 prenait en considération des recherches qui avaient la tendance à démontrer qu'avoir une connaissance solide de la langue d'origine aiderait les élèves allophones dans leur processus de maîtrise de la langue d'enseignement.

L'un des objectifs principaux du programme du P.E.L.O. sont l'intégration scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration par l'entremise d'une meilleure maîtrise de la culture et de la langue d'origine des élèves issus de l'immigration. Ce programme prétend offrir de meilleurs outils aux élèves allophones en situation de grand retard scolaire.

Le rapport a conclu que le P.E.L.O. devrait être renouvelé pour être en conformité avec le Programme de formation de l'école québécoise. D'une part, la plupart des intervenants qui ont été interviewés pour la réalisation de ce rapport sont de l'avis que bien maîtriser la langue d'origine facilite l'apprentissage du français de même que l'apprentissage de l'anglais.

De plus, selon les intervenants consultés lors de la réalisation du rapport à propos du P.E.L.O. ont mentionné que les élèves sont fières d'avoir développé de nouvelles connaissances. Néanmoins, dans ce rapport nous pouvons lire que ces affirmations des intervenants du P.E.L.O. sont des perceptions qu'ils ont par rapport au développement des élèves allophones vis-à-vis du développement de leur langue d'origine et que ces perceptions ne peuvent pas être perçues comme « des effets réels du programme. » (Évaluation du P.E.L.O. 2009, p. 50 et 53)

D'autre part, les intervenants qui ont été interviewés dans le cadre de cette recherche ne sont pas du même avis que ceux qui ont été interviewés lors de l'évaluation du P.E.L.O. Les premiers au

contraire de ceux derniers sont unanimes à dire que les élèves allophones même ceux qui sont en situation de grand retard scolaire, doivent consacrer leur temps à l'apprentissage uniquement du français. Ils ne croient pas que maîtriser leur langue d'origine les aidera à maîtriser leur français, bien au contraire. En raison de leurs difficultés, ils ne seront pas en mesure d'apprendre deux langues au même temps, car cela serait trop exigeant pour ces élèves.

Nous rappelons qu'un nouvel objectif concernant la réussite des élèves allophones en situation de grand retard scolaire a été ajouté au programme P.E.L.O : mieux outiller les élèves immigrants nouvellement arrivés qui sont en situation de grand retard scolaire en utilisant leur culture d'origine.(Rapport d'évaluation P.E.L.O., 2009 p. 8). Selon ce rapport, les besoins des élèves allophones demeurent les mêmes, à savoir, l'intégration scolaire et sociale grâce à la maîtrise de la langue française. Néanmoins, le profil des élèves allophones a beaucoup changé, car ils viennent de partout dans le monde, ce qui engendre une importante diversité culturelle et le système scolaire québécois de même que la société doit faire face à ce problème.

Après avoir analysé les entretiens des enseignantes qui travaillent en classe d'accueil, nous concluons que, parmi les cinq personnes interviewées, trois croient à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones comme assise à l'apprentissage de la langue française.

Par opposition aux intervenants du P.E.L.O. qui ne croient pas aux bénéfices du développement de la langue d'origine des élèves allophones. Les enseignantes qui travaillent en classe d'accueil pensent qu'il s'agit d'une bonne stratégie pédagogique pour aider les élèves allophones en situation de grand retard scolaire.

En ce qui concerne l'enseignement du français à l'accueil, trois enseignants en classe d'accueil interviewés ne sont pas favorables à un programme d'enseignement de la langue d'origine jumelé à l'enseignement du français à l'accueil. D'après ces enseignants, la période passée en accueil aidera davantage l'adaptation des élèves allophones. Pour ceux qui présentent des difficultés, il est important de leur donner plus de temps dans une classe d'accueil avant de les diriger vers des classes ordinaires.

Selon ces enseignants, il n'est pas nécessaire de s'attarder sur la langue d'origine des élèves allophones. Au contraire, il faut développer au maximum des activités en français pour que leur intégration soit optimale, ce qui contredit toutes les recherches consultées dans la recension des

écrits dont celles de Cummins, 1981 et 2000, Armand, 2005 et 2006, Laurier et Rémisjian, 2006, Lussier et Lebrun, 2009.

De plus, pour qu'un projet de jumelage de la langue d'origine des élèves allophones avec l'enseignement du français à l'accueil puisse se mettre en place, il faudra des changements majeurs au niveau de l'organisation de l'école, de la formation des enseignants qui prendront en charge le programme, du temps de préparation pour que les activités puissent être préparées, de même que la participation des élèves et de leurs familles.

Une enseignante a mentionné que le projet est intéressant, mais qu'elle ne voulait pas que la tâche des enseignants augmente à cause du programme de jumelage des langues : « Ça se pourrait dans la mesure où cela n'augmente pas du tout ma tâche de travail. »

En ce qui concerne les deux autres enseignantes en classe d'accueil, nous constatons qu'elles croient que l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones en difficulté pourrait aider davantage leur adaptation en classe ordinaire. Elles font mention de l'amélioration des compétences dans la langue d'origine de même que du transfert des connaissances de la langue d'origine vers le français, tel qu'il est mentionné par Cummins, 1981 et 2000.

D'après une enseignante qui travaille en classe d'accueil, le fait d'améliorer des compétences dans la langue d'origine aidera à l'apprentissage du français. D'après une autre, tout ce travail (apprendre la langue d'origine des élèves allophones en difficulté) est très important pour le développement de l'estime de soi des élèves allophones en difficulté, la motivation et la persévérance dans l'apprentissage.

Leur opinion rejoint celle de Lussier et Lebrun, (2009), lors de la création du programme Héritages Carrefour linguistique. Le projet n'a pas été mis en pratique. Ce qu'affirmaient les chercheurs corrobore avec l'opinion des enseignants œuvrant à l'accueil que nous avons interviewés.

Même en ayant une position favorable au programme de jumelage entre la langue d'origine des élèves allophones et le français appris en classe d'accueil, certains enseignants ont fait part de

leurs craintes en ce qui concerne des changements majeurs qui doivent être réalisés au niveau organisationnel et pédagogique dans les écoles. Ils ne savent pas de quelle façon les écoles trouveront des locaux et de quelle façon les enseignants en classe d'accueil et les intervenants au P.E.L.O. travailleront ensemble pour bâtir un programme commun en utilisant le français et la langue d'origine des élèves allophones en situation de grand retard scolaire.

De façon générale, cette opinion n'est pas une règle applicable à tous les plus jeunes enseignants interviewés, ayant moins d'expérience dans l'enseignement et sortant de l'université avec des connaissances plus proches de la réforme pédagogique, croient à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones. Les enseignants plus âgés et plus expérimentés ne croient pas à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones. Ces enseignants défendent l'enseignement du français dans une province francophone comme celle du Québec, surtout les intervenants au P.E.L.O. qui sont tous des immigrants ayant une expérience moyenne dans l'enseignement d'environ une quinzaine d'années.

Pour les intervenants qui travaillent auprès des élèves allophones au P.E.L.O., développer des compétences dans la langue d'origine des élèves allophones ne servira qu'à alourdir la tâche de travail des élèves allophones et leur apporter de la confusion.

En analysant le questionnaire socioprofessionnel des intervenants au P.E.L.O., nous avons remarqué que, parmi les enseignants que nous avons eu l'occasion d'interviewer, les intervenants au P.E.L.O. sont les plus âgés. Ils ont effectué leurs études dans leur pays d'origine et ne participent pas aux formations continues offertes aux enseignants qui enseignent dans le secteur régulier. Ces intervenants travaillent dans la même école depuis au moins une dizaine d'années à enseigner l'arabe.

Après avoir analysé les entretiens des enseignants qui travaillent dans les classes ordinaires, nous pouvons conclure qu'entre les cinq enseignants interviewés, quatre sont très favorables à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones en situation de grand retard scolaire jumelé à l'enseignement qu'ils ont à leur portée en français à l'accueil. Leur position favorable à ce genre de projet ne les empêche pas d'avoir des craintes par rapport à l'applicabilité d'un projet de jumelage linguistique. Pour que le projet aboutisse, il faudra effectuer des changements sur le

plan pédagogique et organisationnel des écoles et des commissions scolaires, à commencer par le budget, les locaux, la prise en compte de la quantité des langues d'origine des élèves allophones et d'une formation plus spécifique destinée aux enseignants qui participeront au programme.

Ces enseignants croient que si les élèves allophones peuvent développer leurs compétences dans leur langue d'origine, cela favorisera davantage leur apprentissage du français. L'enseignante Ana-Lucia, croit à ce projet pour les élèves allophones en difficulté, surtout pour ceux qui sont au deuxième cycle du primaire après avoir passé des évaluations, car, selon l'enseignante, parfois, le problème éprouvé par les élèves allophones est autre qu'un retard scolaire. La seule enseignante qui travaille en classe ordinaire qui ne croit pas à un programme de jumelage entre la langue d'origine des élèves allophones et le français, est du même avis que les intervenants au P.E.L.O. Elle croit que l'enseignement du français à l'accueil est suffisant pour les élèves allophones. La maîtrise du français est seulement une question de temps, et un projet de jumelage engendre une augmentation de travail pour les enseignants et pour les élèves allophones d'arrivée récente, qui ont déjà des défis importants à relever.

Nous terminons l'analyse et l'interprétation des données en présentant un tableau synthèse des éléments significatifs de cette recherche en relation avec la question de recherche.

Tableau 4.17-A Synthèse des résultats

	<p>Les accords et les désaccords entre la question de recherche, les recherches retenues (Cummins 1981, 2000, Laurier et Témisjian, 2006, Lussier et Lebrun, 2009 et le rapport du PELO, 2009) et entre les enseignants en classe d'accueil</p>	<p>Points propres à un ou à des intervenants</p>
<p>L'enseignement du français langue seconde à l'accueil</p>	<p>Les accords : -L'apprentissage du français est la base de l'adaptation et de l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones.</p> <hr/> <p>Les désaccords : - D'un côté, les intervenants ont affirmé que le français doit être maîtrisé par les élèves allophones pour qu'ils soient en mesure d'apprendre une autre langue même si cette autre langue est leur langue d'origine. La maîtrise du français d'après les intervenants au PELO est une question de temps.</p> <p>-De l'autre côté, selon les recherches retenues, l'apprentissage de la langue d'enseignement sert d'assise à l'apprentissage de la langue d'origine, les deux langues peuvent être apprises par les élèves.</p>	<p>-D'après les intervenants au PELO, il est préférable que les élèves allophones arrivent au PELO avec une bonne base du français.</p>
<p>L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones</p>	<p>Les accords : -Il n'y en a pas.</p> <hr/> <p>Les désaccords : - Les intervenants croient à l'enseignement de la langue d'origine au PELO seulement comme un outil d'appréciation et de valorisation de la langue d'origine que servira de base pour faire connaître aux élèves allophones la culture et la société d'accueil .De plus, ils croient que la langue d'origine peut nuire à l'apprentissage du français. C'est beaucoup de travail pour les élèves allophones selon les intervenants au PELO. Cependant, selon les recherches retenues, l'enseignement de la langue d'origine peut faire plus que cela. Apprendre la langue d'origine aide les élèves allophones dans le processus d'apprentissage de la langue d'enseignement.</p>	

<p>L'élève allophone en situation de grand retard scolaire</p>	<p>Les accords : - Il n'y en a pas.</p> <hr/> <p>Les désaccords : -D'après les enseignants, les élèves allophones sont capables de surmonter leurs difficultés par eux-mêmes. Tout est question de temps et d'adaptation à la société d'accueil d'après les intervenants au PELO. En revanche, les recherches retenues montrent que ces élèves ont besoin de développer la littératie dans leur langue d'origine pour que le transfert des connaissances se fasse normalement. Pour cela ils ont besoin d'aide.</p>	
<p>Le jumelage entre le français, langue d'enseignement et la langue d'origine des élèves allophones</p>	<p>Les accords : - Il n'y en a pas.</p> <hr/> <p>Les désaccords : -Les intervenants ne voient pas de liens entre l'apprentissage du français et l'apprentissage de la langue d'origine des élèves allophones. De plus, ils croient que le jumelage est une surcharge de travail pour les élèves, surtout pour ceux qui éprouvent des difficultés. Les recherches retenues en cas contraire, montrent qu'il est possible de mettre en place un programme de jumelage entre la langue d'enseignement et la langue d'origine des élèves allophones.</p>	<p>- Les intervenants croient que les élèves allophones seront perturbés dès qu'ils apprendront deux langues en même temps.</p>

Tableau 4.17-B Synthèse des résultats

	Les accords et les désaccords entre la question de recherche, les recherches retenues (Cummins 1981, 2000, Laurier et Témisjian, 2006, Lussier et Lebrun, 2009 et le rapport du PELO 2009) et entre les enseignants en classe d'accueil	Points propres à une recherche ou à un enseignant
L'enseignement du français langue seconde à l'accueil	<p>Les accords : - L'enseignement en classe d'accueil est efficace et important.</p> <hr/> <p>Les désaccords : - Il n'y en a pas.</p>	<p>- Une enseignante mentionne l'importance de l'intégration entre le secteur de l'accueil et le secteur régulier.</p> <p>-Une enseignante immigrante a mentionné que son enfant a beaucoup amélioré la structuration des phrases dans sa langue d'origine après avoir fréquenté une classe d'accueil.</p>
L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones	<p>Les accords : - La majorité des enseignants interviewés croient aux bienfaits de l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones pour l'apprentissage de la langue d'enseignement. Tous sont d'accord pour dire que l'enseignement de la langue d'origine aide à l'apprentissage du français, comme le montrent les recherches.</p> <hr/> <p>Les désaccords : -il n'y en a pas.</p>	<p>-Une enseignante dit qu'il faut faire une rupture avec la langue d'origine des élèves allophones.</p> <p>-Une enseignante a posé des questions sur la grande diversité des langues à Montréal.</p> <p>- Il faut sélectionner les langues les plus parlées.</p>
L'élève allophone en situation de grand retard scolaire	<p>Les accords : -Tous sont d'accord pour affirmer que l'élève allophone en difficulté retire un bénéfice du fait d'apprendre sa langue d'origine.</p> <hr/> <p>Les désaccords : -Il n'y en a pas.</p>	

Le jumelage entre le français langue d'enseigne- ment et la langue d'origine des élèves allophones	Les accords : - Les recherches retenues montrent les bienfaits d'un programme de jumelage et les enseignants y croient.	-Seuls les enseignants croient que la réorganisation sur les plans pédagogiques et organisationnels ne sera pas facile pour les écoles (commissions scolaires, élèves, enseignants, famille, réorganisation du budget, formation aux enseignants), pour mettre à terme un projet de jumelage.
	Les désaccords : - Malgré les bienfaits d'un programme de jumelage et la certitude des enseignants, il existe des contraintes importantes au niveau organisationnel (deux mentions sur cinq). Ces contraintes n'ont pas été repérées dans les recherches retenues.	-Les enseignantes croient à son importance, car les élèves font un transfert des connaissances de la langue d'origine vers le français. -Les enseignants qui travailleront sur ce projet doivent se consacrer qu'à celui-ci et être très motivés.

Tableau 4.17-C Synthèse des résultats

	Les accords et les désaccords entre la question de recherche, les recherches retenues (Cummins 1981, 2000, Laurier et Témisjian, 2006, Lussier et Lebrun, 2009 et le rapport du PELO 2009) et entre les enseignants en classe d'accueil	Points propres à une recherche ou à un enseignant
L'enseignement du français langue seconde à l'accueil	<p>Les accords : -Prioritaires et importants, car la maîtrise du français est la base d'une intégration scolaire et sociale réussie.</p> <hr/> <p>Les désaccords : -Il n'y en a pas.</p>	- Une mention concernant la difficulté d'enseigner le français à des élèves allophones de niveaux différents en ayant des langues d'origine différente.
L'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones	<p>Les accords : -Sont source de motivation pour les élèves allophones. -Favorisent le transfert des compétences et des connaissances de la langue d'origine vers la langue seconde.</p> <hr/> <p>Les désaccords : -Une enseignante n'accorde pas beaucoup d'importance. -Les élèves doivent se concentrer seulement sur le français. Les recherches retenues, en revanche, montrent le contraire : les élèves sont en mesure d'étudier en deux langues, même les plus faibles. Ces recherches accordent une grande importance à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones.</p>	
L'élève allophone en situation de grand retard scolaire	<p>Les accords : -Il est très important de lui venir en aide.</p> <hr/> <p>Les désaccords : Il n'y en a pas.</p>	<p>-Selon une enseignante, les élèves auraient besoin juste d'un peu plus de temps de fréquentation à l'accueil. - Une enseignante a mentionné qu'elle a dû envoyer des élèves en difficulté vers la classe ordinaire pour faire de la place à l'accueil. - Ils ont eu des difficultés de compréhension des textes, de la structure et tournure des phrases.</p>

Le jumelage entre le français langue d'enseignement et la langue d'origine des élèves allophones	Les accords : -L'enseignante croit à ce projet au niveau pédagogique. <hr/> -Outil fort important pour maîtriser le français, surtout pour les élèves en ayant du retard scolaire. Quatre des cinq enseignantes interviewées croient à un programme de jumelage.	- À partir du deuxième cycle du primaire selon une enseignante - L'enseignante mentionne que la tâche de réorganisation au niveau pédagogique et organisationnel sera difficile et il faut la prendre compte. - Une enseignante a grandi dans un environnement bilingue (français/espagnol) et elle a acquis des compétences dans les deux langues sans avoir été perturbée à cause de cela.
	Les désaccords : - Beaucoup de travail pour les élèves allophones selon une enseignante. Les recherches retenues ne montrent pas le même avis.	

4.4 Analyse et synthèse des données des tableaux 4.17-A, 4.17-B et 4.17-C

En analysant les données regroupées dans les tableaux 4.17-A, 4.17-B et 4.17-C (Synthèse des résultats), nous pouvons retirer que les enseignants, de façon générale, d'un côté, ne croient pas au bien fondé de l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones jumelé à l'enseignement du français à l'accueil. D'un autre côté, ils reconnaissent unanimement l'importance de la maîtrise du français comme l'une des bases pour l'adaptation et pour l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones en situation de grand retard scolaire.

Les intervenants interviewés qui travaillent au P.E.L.O. croient que l'apprentissage simultanée de la langue d'origine nuira davantage à l'apprentissage du français par les élèves allophones, dont ceux qui présentent un grand retard scolaire. De plus, les intervenants au P.E.L.O. perçoivent l'apprentissage de la langue d'origine comme une surcharge de travail pour les élèves en difficulté.

Néanmoins, certains enseignants qui travaillent en classe d'accueil ou dans une classe ordinaire, croient aux bénéfices de l'apprentissage de la langue d'origine pour appuyer le transfert des connaissances acquises avec la maîtrise de la langue d'origine vers l'apprentissage du français. Cependant, cela ne fait pas l'unanimité parmi les enseignants en classe d'accueil et en classe ordinaire, car certains enseignants interviewés craignent qu'une réorganisation pédagogique et structurelle au sein du système scolaire ne demande un immense travail qui sera lourd de conséquences.

4.5 Limites de la recherche

Cette recherche ne nous a pas permis de répondre complètement aux deux objectifs spécifiques formulés. Elle n'a pas pu trouver, au Québec, des programmes spécifiques de jumelage entre la langue d'origine des élèves allophones en situation de grand retard scolaire dans un contexte scolaire au primaire. Des programmes répertoriés qui se rapprochent de l'objet de notre recherche sont offerts dans un autre contexte que celui de l'école (Programme de l'école russe Gramotta) ou sont encore en projet (Programme Héritages).

Néanmoins, ce que nous avons pu obtenir comme information après la recension des écrits nous permet de présenter une vision d'ensemble de ce qui se fait dans le domaine de l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones dans un contexte scolaire de façon plus consistante. Nous avons identifié des programmes en Europe, en Ontario, plus qu'au Québec. Notre premier objectif a été atteint de façon partielle : identifier et analyser les recherches effectuées à partir de l'enseignement de la langue française jumelé à celui de la langue d'origine des élèves allophones récemment arrivés à Montréal.

Un deuxième outil de collecte des données, les entretiens semi-dirigés, nous a permis de répondre complètement au deuxième objectif de notre recherche : connaître le point de vue des enseignants/intervenants qui œuvrent directement auprès des élèves allophones dans des classes ordinaires, à l'accueil et au P.E.L.O. concernant l'enseignement du français jumelé à l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones.

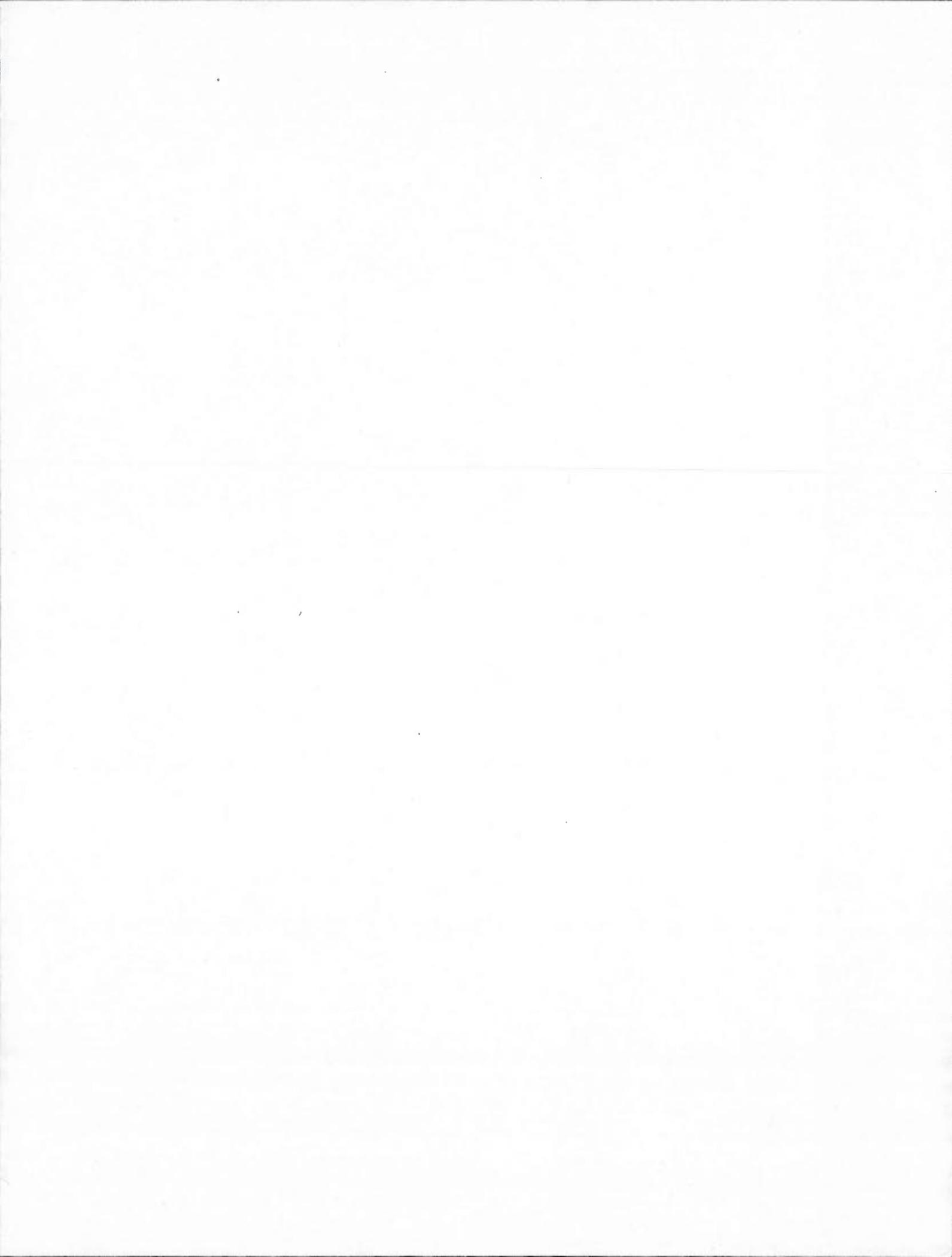
Cependant, les résultats de la recherche sont mitigés, il faudrait alors poursuivre d'autres études, afin de vérifier l'hypothèse que l'apprentissage de la langue d'origine des élèves allophones a un impact positif sur l'apprentissage du français. Pour autant, ces résultats ne peuvent pas être généralisés au système d'enseignement québécois en raison du nombre restreint des répondants, si on le compare aux nombre d'enseignants au Québec. L'aspect mitigé des opinions des enseignants qui œuvrent auprès des élèves allophones, soit en classe d'accueil, soit en classe ordinaire ou soit au P.E.L.O. doit être analysé.

Notre recherche est limitée, car elle ne nous a pas offert l'occasion de répondre à notre question de recherche : L'enseignement du français jumelé à celui de l'enseignement de la langue d'origine constitue-t-il une stratégie pédagogique viable pour venir en aide aux élèves

allophones d'arrivée récente, notamment ceux qui sont en situation de grand retard scolaire dans des écoles montréalaises au primaire? L'absence de réponse à cette question est due aux données mitigées obtenues et au nombre restreint d'enseignants/intervenants interviewés. Ces données ne nous permettent pas de généraliser les résultats.

Selon nous, il faudra poursuivre d'autres études pour être en mesure de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de la langue d'origine des élèves allophones en situation de grand retard scolaire a un impact positif sur l'apprentissage du français dans les écoles montréalaises, au primaire. Dans cette perspective, il sera nécessaire d'identifier le type de devis de recherche pertinent qui permettrait de réaliser des recherches qui auraient des résultats plus concluants et plus concrets.

De plus, cette recherche n'a pas prévu de vérifier des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants en accueil, en classe ordinaire ou au P.E.L.O. pour venir en aide aux élèves allophones en situation de grand retard scolaire. Cette recherche s'est attardée à voir ce qui se fait actuellement concernant l'utilisation de la langue d'origine des élèves allophones dans un contexte scolaire au primaire.



CONCLUSION

Cette recherche est de type exploratoire. Elle permet d'apporter un éclairage sur l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones en Europe, en Ontario et au Québec actuellement.

La recension d'écrits sur la documentation, jumelée avec les entretiens réalisés avec les enseignants au primaire offre un panorama de l'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones en Europe, en Ontario et les premiers pas de ce genre de programme au Québec.

La recension des écrits dans le cadre de cette recherche a mis en lumière l'utilisation de la langue d'origine des élèves allophones comme assise pour leur apprentissage d'une deuxième langue et par la suite s'intégrer à leur nouvelle école et à leur société d'accueil.

Notre recherche a comme objectif d'identifier et d'analyser les recherches effectuées à partir de l'enseignement de la langue française jumelé à celui de la langue d'origine des élèves allophones récemment arrivés à Montréal. De cette façon, notre recherche a essayé d'identifier des aspects qui pourraient être transférables au contexte montréalais pour mieux équiper les élèves allophones en situation de grand retard scolaire dans les écoles primaires.

Dans cette perspective, notre question de recherche était la suivante : L'enseignement du français jumelé à celui de l'enseignement de la langue d'origine constitue-t-il une stratégie pédagogique viable pour venir en aide aux élèves allophones d'arrivée récente, notamment ceux qui sont en situation de grand retard scolaire dans des écoles montréalaises au primaire?

Dans le but de répondre à la question de recherche, nous avons fixé des objectifs. Le premier visait à identifier et à analyser les recherches effectuées à partir de l'enseignement de la langue française jumelé à celui de la langue d'origine des élèves allophones récemment arrivés à Montréal. Le deuxième objectif avait pour but de connaître l'opinion des enseignants/intervenants qui travaillent directement avec des élèves allophones (dans des

classes ordinaires, à l'accueil et au P.E.L.O.) dans le cadre du jumelage entre le français et la langue maternelle de ces élèves.

Pour atteindre le premier objectif, nous avons réalisé une recension des écrits sur les programmes qui utilisent la langue d'origine des élèves allophones en Europe, en Ontario et au Québec comme soutien à l'apprentissage de la langue d'enseignement.

Des programmes ont été analysés pour essayer d'identifier des aspects, des stratégies qui pourraient être utiles aux acteurs du système éducatif québécois pour venir en aide aux élèves allophones d'arrivée récente qui éprouvent des difficultés en français, ce qui est un obstacle à leur intégration à une classe ordinaire.

Grâce à la recension des écrits, nous constatons que les élèves allophones, de façon générale, ont des résultats scolaires semblables à ceux de leurs pairs qui ont le français comme langue maternelle. Néanmoins, ce résultat est nettement inférieur lorsqu'on parle du développement des habiletés de compréhension en lecture et en écriture, domaine dans lequel les élèves allophones prennent du retard. Si déjà cet aspect du développement des habiletés de compréhension en lecture et en écriture chez les élèves allophones d'arrivée récente n'est pas facile à gérer, imaginons ce que cela peut signifier pour des élèves allophones qui manifestent un grand retard scolaire.

Nous avons constaté qu'à Montréal, il existait déjà une base d'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones avec le P.E.L.O. Il faudrait la rendre plus explicite en l'intégrant au secteur d'accueil, pour que ces deux secteurs, ensemble, puissent travailler en partenariat pour offrir un meilleur soutien aux élèves allophones en situation de grand retard scolaire dans les écoles à Montréal.

Nous avons également constaté que le terme « enseignement bilingue » ou « enseignement de la langue d'origine des élèves allophones au Québec » est un sujet qui engendre des controverses entre les acteurs du système scolaire québécois, comme nous l'avons constaté lors de la réalisation des entretiens individuels.

Pour atteindre le deuxième objectif de cette recherche, nous avons utilisé l'entretien individuel semi-dirigé pour, cette fois-ci, identifier l'opinion des enseignants qui sont sur le terrain et qui travaillent directement avec les élèves allophones, en difficulté ou non, sur la possibilité de concevoir un programme d'enseignement de la langue d'origine des élèves allophones, pour mieux aider ceux qui présentent un grand retard scolaire.

Les résultats obtenus à partir de ces entretiens montrent une différence d'opinions et de perceptions sur l'évolution de l'éducation entre les enseignants qui enseignent en classe ordinaire et ceux qui travaillent à l'accueil, ainsi que ceux qui travaillent au P.E.L.O. Par opposition aux intervenants au P.E.L.O., les enseignants en classe d'accueil et en classe ordinaire ont une vision plus avant-gardiste de l'enseignement.

Après avoir effectué un bilan des réponses aux entretiens, nous pouvons, grâce aux données collectées, dire que nous avons atteint notre deuxième objectif : connaître l'opinion des enseignants/intervenants qui travaillent directement avec des élèves allophones (dans des classes ordinaires, à l'accueil et au P.E.L.O.) sur le jumelage entre le français et la langue maternelle de ces élèves. Cependant, ces données restreintes et mitigées ne peuvent pas être le miroir de la majorité des enseignants/intervenants tel que mentionné dans la section : limites de la recherche.

Nous avons constaté que les difficultés qu'éprouvent les élèves allophones d'arrivée récente et en grand retard scolaire est un sujet qui interpelle la plupart des enseignants interviewés. Le degré selon lequel cette préoccupation se manifeste chez les enseignants dépend d'une série de facteurs, comme leur formation dans un autre pays que le Canada, leur expérience et leur âge.

D'un côté, des enseignants formés dans un contexte scolaire plus traditionnel, plus conservateur, ont tendance à penser que les difficultés éprouvées par les élèves allophones seront réglées avec le temps : dès que l'élève maîtrisera le français, il sera en mesure de s'adapter à l'école et à la culture québécoise.

De l'autre côté des enseignants plus jeunes ou qui sont en formation continue ou ont terminé leurs études dans les années après la réforme « *prendre le virage du succès* », auront plus tendance à dire qu'il faut agir de façon plus ponctuelle pour aider davantage des élèves allophones en situation de grand retard scolaire. Ces enseignants croient que des élèves allophones en difficulté pourraient bénéficier d'un enseignement dans leur langue d'origine jumelé à celui qu'ils ont en classe d'accueil.

Néanmoins, il s'agit d'un programme de grande ampleur et ces enseignants se demandent de quelle façon le mettre en place, car il faudra réaliser des changements majeurs dans l'organisation pédagogique et organisationnelle des écoles à Montréal.

Malgré des défis à surmonter à tous ces niveaux, il y a des enseignants qui pensent que le programme de jumelage des langues vaut la peine, car les élèves allophones en situation de grand retard scolaire ont besoin d'aide.

Avec la création et l'analyse des unités de sens : l'enseignement du français à l'accueil, la langue d'origine des élèves allophones et l'élève allophone et avec la création, par la suite, des catégories liées aux unités de sens, nous pouvons dire que l'utilisation complémentaire de l'analyse de notre recension d'écrits et de l'entretien individuel semi-dirigé nous a donné la possibilité de répondre de façon partielle notre question de recherche.

RECOMMANDATIONS

Compte tenu de tout ce qui précède, nous formulons certaines recommandations.

- 1) En premier lieu, les enseignants, quel que soit leur domaine d'enseignement (classe d'accueil, classe ordinaire, P.E.L.O., etc.), devraient bénéficier de la formation continue sur l'enseignement aux élèves allophones, la diversité ethnoculturelle à Montréal et le développement de la littératie.
- 2) Par la suite, puisque le rapport à propos du P.E.L.O. recommande des changements majeurs pour atteindre l'objectif qui a été créé concernant les élèves allophones en situation de grand retard scolaire, nous recommandons que l'enseignement de la langue d'origine au P.E.L.O. soit jumelé à l'enseignement du français en accueil. Il serait

souhaitable que les deux sous-secteurs du système (classe d'accueil et P.E.L.O.) puissent travailler en partenariat pour développer les compétences des élèves allophones en situation de grand retard scolaire, dans leur langue d'origine et en français, car, à l'heure actuelle, des élèves allophones ont des défis majeurs à relever.

Il nous paraît fort important que le développement des compétences métalinguistiques et métaphonologiques des élèves allophones soit un objectif à privilégier dans le programme à l'accueil et dans celui du P.E.L.O., car il y a des élèves allophones qui n'ont pas développé leurs compétences dans leur langue d'origine. Dès qu'ils commencent à apprendre le français et que le transfert de connaissances commence à se réaliser, leur français n'aura pas des compétences métalinguistiques et méta-phonologiques développées pour que l'apprentissage de cette langue soit réalisé de façon solide.

APPENDICE A

LETTRE AUX DIRECTEURS D'ÉCOLE

Madame,

Monsieur,

Je suis Marli Silva Raymundo, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Je mène une recherche dans le cadre de mes études qui porte sur le jumelage de l'enseignement de la langue française avec l'enseignement des langues d'origine auprès d'élèves allophones d'arrivée récente et en situation de grand retard scolaire dans des écoles primaires à Montréal.

Je suis dirigée par le professeur Pierre Toussaint du Département d'éducation et pédagogie de l'UQAM.

Je sollicite votre collaboration afin de solliciter quelques enseignants de votre école à participer à la recherche en acceptant de me donner une entrevue, étant donné qu'ils enseignent soit à l'Accueil, soit ou régulier ou encore au P.E.L.O. Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Soyez assuré(e) que les propos recueillis demeureront confidentiels et qu'ils ne seront utilisés qu'à la seule fin de ma recherche. En vertu du protocole de recherche de l'UQAM, les enseignants interviewés bénéficieront de l'anonymat, et le nom de l'école ne sera pas divulgué à l'intérieur de l'étude ni lors de nos publications et communications.

Dans l'attente de votre autorisation, veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Marli Silva Raymundo
Étudiante
Maîtrise en sciences de l'éducation
UQAM
raymundo.marli_silva@courrier.uqam.ca

APPENDICE B

LETTRE AUX ENSEIGNANTS

Madame,

Monsieur,

Je suis Marli Silva Raymundo, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Je suis dirigée par le professeur Pierre Toussaint du département d'éducation et pédagogie de l'UQAM.

Avec la permission de la direction de votre école, je sollicite votre participation à une recherche dans le cadre de mes études à la maîtrise en éducation à l'UQAM.

La recherche porte sur le jumelage de l'enseignement de la langue française avec l'enseignement des langues d'origine aux élèves allophones d'arrivée récente et en situation de grand retard scolaire dans des écoles primaires à Montréal.

Étant donné votre expertise et votre expérience auprès d'élèves allophones en Accueil, je sollicite votre participation à cette recherche. Elle consiste à : remplir un court questionnaire socioprofessionnel sur votre expérience et d'accepter de répondre à quelques questions lors d'une entrevue d'environ 20 minutes sur l'objet de la recherche : « le jumelage de l'enseignement de la langue française avec l'enseignement des langues d'origine aux élèves allophones d'arrivée récente et en situation de grand retard scolaire dans des écoles primaires à Montréal ».

Soyez assuré(e) que les informations recueillies seront traitées de manière à garantir la confidentialité selon la politique de l'UQAM en matière d'éthique de la recherche.

Formulaire de consentement

Je consens à participer à la recherche décrite dans ce qui précède. Oui _____ ; Non _____

Nom : _____

Signature : _____ Date : _____

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer.

Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude.

Je souhaite être informé (e) des résultats de la recherche : oui ____ ; non ____

Courriel : _____

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Marli Silva Raymundo

Étudiante

Maîtrise en éducation

raymundo.marli_silva@courrier.uqam.ca

APPENDICE C

PROTOCOLE D'ENTRETIEN

Merci d'avoir accepté de répondre à quelques questions dans le cadre de notre recherche:

- 1 Selon vous, serait-il possible d'offrir un enseignement en français et dans la langue d'origine aux élèves allophones dès leur arrivée au Québec notamment pour ceux qui sont en grand retard scolaire dès leur arrivée?
- 2 L'enseignement du français langue d'enseignement et de la langue d'origine d'un élève constituent-ils, selon vous, de bons outils d'apprentissage pour l'élève allophone récemment arrivé en situation de grand retard scolaire à Montréal? Expliquez!
- 3 Compte tenu du contexte, culturel et social de Montréal, est-ce que système scolaire selon vous, est prêt à faire face au défi de former des élèves allophones dans deux langues : le français et leur langue d'origine?
- 4 Connaissez-vous des enseignants préparés (formés) et prêts à relever ce défi?
- 5 Seriez-vous intéressé (e) à y participer personnellement?
- 6 Les acteurs du système éducationnel ont-ils, selon vous, les outils et les connaissances appropriées pour atteindre les objectifs des programmes d'enseignement bilingues²²
- 7 Avez-vous déjà participé à des programmes pilotes d'enseignement des langues d'origine jumelés à celui de la langue française ou d'une autre langue?

22 Enseignement bilingue : Vise offrir aux élèves des outils d'intégration à la société québécoise de façon harmonieuse et de contribuer à leur réussite scolaire. Il s'agit « de maintenir et d'améliorer les connaissances de base, les habiletés langagières particulières et les attitudes propres à rendre l'élève capable de s'intéresser à sa langue d'origine, d'apprécier sa culture et de s'identifier à cette dernière ». Ce programme permet aux élèves d'avoir des attitudes positives ce qui valorise leur culture et leur langue d'origine de même que la culture québécoise et la langue française. (MELS, 2009, p. 6)

8 Oui : ____ ? Non : ____ ?

Si oui, lequel? _____

9 Selon vous, et compte tenu de votre expérience, une telle approche a-t-elle des chances de réussir auprès d'élèves récemment arrivés et en grand retard scolaire?

Commentaires :

10 Avez-vous des commentaires à ajouter sur la situation des élèves allophones en grand retard scolaire, notamment en regard de la langue?

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE SOCIOPROFESSIONNEL

1. Nom de L'école : _____

Veillez encercler, s.v.p. la réponse correspondante à votre situation :

2. Années d'expérience dans l'enseignement :

a) 1-3 ans ____; b) 4-7 ans ____; c) 8-12 ans ____; d) 13-20 ans ____; e) plus de 20 ans ____

3. Années d'expérience en enseignement à l'Accueil :

a) 1-3 ans ____; b) 4-7ans ____; c) 8-12 ans ____; d) 13-20 ans ____; e) plus de 20 ans ____

4. Années d'expérience en enseignement en classe régulière :

a) 1-3 ans ____; b) 4-7ans ____; c) 8-12 ans ____; d) 13-20 ans ____; e) plus de 20 ans ____

5. Nombre d'années d'expérience en enseignement au Programme d'enseignement des langues

d'origine P.E.L.O. : _____

b) 1-3 ans ____; b) 4-7ans ____; c) 8-12 ans ____; d) 13-20 ans ____; e) plus de 20 ans ____

6. Nombre d'années d'expérience dans cette école : _____

7. Quel est votre statut à l'école?

a) Permanent b) Statut précaire c) Autre : _____

8. Quelle est votre formation ? En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme?

1- _____

2- _____

9 Votre âge se situe dans quelle tranche? Entre :

a) 20-29 ans __ ; b) 30-39 ans _____ ; c) 40-49 ans _____ ; d) 50-59 ans _____ ; e) 60 ans et plus

10 Sexe :

a) Femme _____ b) Homme _____

11 Votre langue maternelle est :

a) le français b) l'anglais c) autre : _____

12. Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison?

ANNEXE E

CALENDRIER DE RÉALISATION

Septembre 2011	Octobre 2011	Novembre 2011	Décembre 2011 ou janvier 2012 ²³
- Ajustements à la suite du séminaire	- Collecte et traitement des données	- Analyse des données	- Rédaction et - Dépôt du mémoire

²³ Le mémoire a été déposé en avril 2012.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Anisef, Paul, Jean-Guy Blais, Marie Mc Andrew, Charles Ungerleider et Robert Sweet. 2005. «Performance et cheminement scolaires des jeunes d'origine immigrée au Canada : apport actuel et utilisation des banques de données provinciales». *Cahiers québécois de démographie*. En ligne. vol. 34, n° 1, 2005, p. 173-185. In *Érudit* <<http://id.erudit.org/iderudit/012520ar>> . Consulté le 6 février 2012.
- Armand, Françoise. 2005. «Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 441-469.
- Armand, Françoise. 2006. «Études des pratiques de littératie familiale d'enfants immigrants allophones nouvellement arrivés au Québec» Capsule recherche – Éducation et formation phase II – Centre Métropolis du Québec, 3 p.
- Armand, Françoise, Diane Dagenais et Laura Nicollin. 2008. « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue ». *Éducation et francophonie*, vol. XXXVI, n° 1 (printemps), p. 44-64.
- Armand, Françoise, François Sirois et Samira Ababou. 2008. «Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique». *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*. En ligne. vol. 65, n° 1, p. 61-87. In Project Muse <http://muse.jhu.edu/journals/canadian_modern_language_review/v065/65.1.armand.html>. Consulté le 6 février 2012.
- August, Diane, et Timothy Shanahan. 2006. *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the Nation Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates. Executive summary. En ligne. <http://www.cal.org/projects/archive/nlpreports/executive_summary.pdf>, cité dans Richard, Mario, Steve Bissonnette et Clermont Gauthier. 2008. «Stratégies pédagogiques les plus efficaces pour développer la littératie chez les élèves allophones». *Éducation Canada*, 48(5), 44-48.
- Belzil, Suzanne. 1999. «La classe d'accueil et le virage de l'éducation». *Relations*, n° 64, p. 50-52.
- Benes, Marie-France, et Suzanne Dyotte. 2001. «L'intégration des jeunes immigrants à l'école québécoise». *VEI Enjeux*, n° 125, p. 146-159.
- Burns, Susan, Linda Espinoza et Catherine E. Snow. 2003. «Débuts de la littératie, langue et culture perspective socioculturelle». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n° 1, p. 75 à 100.

- Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles. 1985. *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec: Direction des communications, ministère de l'Éducation, 180 p.
- Crémer, Marie-Hélène. 2005. «Évaluation de la croissance du vocabulaire chez les enfants allophones et francophones dans différents programmes d'enseignement primaire». Mémoire de maîtrise Montréal, Université du Québec à Montréal, 164 p.
- Crespo, Stéphane et Gisèle Painchaud. 1991. *Le programme d'enseignement des langues d'origine – P.E.L.O. – Recueil de résumé de textes* – Montréal, Université de Montréal, Les publications de la faculté des sciences de l'éducation, 183 p.
- Cummins, Jim. 1981. *Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series*. Ontario Institute of Studies in Education, Toronto, 54 p.
- Cummins, Jim. 2001. *Bilingual Children's Mother Tongue: Why it is so Important for Education?* *Sprogforum*, n° 19, p. 15-20.
- Desjardins, Elsa et Nathalie Ouellet, Direction générale de l'Estrie, Québec, ministère de l'Éducation, 2000. Répertoire de ressources pour les enseignants et les enseignantes travaillant en classe d'accueil ou de francisation. En ligne. <http://www.station05.qc.ca/dr/doc-telech/cl_acc_fran.PDF>. Consulté le 2 novembre 2010.
- Eurydice, Unité européenne et Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture. 2004. *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Bruxelles: Eurydice, Unité européenne, 100 p.
- Fiset, Marie-Ève. 2009. «Le parcours migratoire d'élèves en classe d'accueil à l'aide du récit de vie». Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 204 p.
- Laurier, Michel, et Khanouté Témisjian. 2006. «L'enseignement des la langue d'origine dans le processus d'intégration des jeunes des communautés culturelles». Immigration et métropoles. En ligne. <http://im.metropolis.net/frameset_f.html>. Consulté le 3 février 2010.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal: Guérin, 1554 p.
- L'Écuyer, René. 1987. «L'analyse de contenu: notion et étapes». In *Les méthodes de recherche qualitative*, sous la dir. de Jean-Pierre Deslauriers, p. 49-65. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lessard-Hébert, M. 1996. *La recherche qualitative: Fondements et pratiques*, 2^e éd., Montréal: Éditions Nouvelles, 114 p.

- Lucchini, Silvia. 2005. «L'enfant entre plusieurs langues: à la recherche de la langue de référence.» *Enfance*, Vol. 57, n° 4, p. 299-315.
- Lussier, Denise, et Monique Lebrun. 2009. *Le Projet Héritages-Carrefour linguistique, culturel et communautaire: recherche en action pour la commission scolaire de Montréal et cadre de référence*. Montréal: Gouvernement du Québec.
- Maraillet, Érica, et Françoise Armand. 2006. «L'éveil aux langues: des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique», *Les Cahiers du Gres*. En ligne. vol. 6, n° 2, 2006, <<http://id.erudit.org/iderudit/014445ar>>.
- Mc Andrew, Marie. 2001. *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, Marie, 2008. «L'école joue un rôle central». Une entrevue avec Marie Mc Andrew. *Vie pédagogique*, n° 148, septembre, 6 p.
- Mc Andrew, Marie, Bruce Garnett, Jacques Ledent, Charles Ungerleider, Maria Adumati-Trache et Rachid Ait-Said. 2008. «La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture?». *Éducation et Francophonie*, vol. XXXVI: 1 (printemps), p. 177-196.
- Mc Andrew, Marie, et Coryse Ciceri. 2003. «L'enseignement des langues d'origine au Canada: réalité et débats». *Revue européenne des migrations internationales*. En ligne. vol. 19, n° 1, <<http://remi.revues.org/index398.html>>. Consulté le 3 février 2009.
- Messier, Marielle. 1997. «Les modèles de services réservés aux élèves nouveaux arrivés dans le système scolaire : une étude comparée entre Montréal et Toronto». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 172 p.
- Picard, Carmen. 2007. *Recueil de projets novateurs. Répertoire des projets favorisant l'intégration des élèves immigrants et le mieux vivre ensemble dans les écoles*. Québec: Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 145 p.
- Picard, Celine. 2006. «Portrait des services d'accueil et de francisation offerts en 2005 à l'école montréalaise pluriethnique au primaire.» Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 88 p.
- Poupart, Jean, Lionel-Henri Groulx, Jean-Pierre Deslauriers, Anne Laperrière et Robert Mayer. 1997. *Recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaétan Morin éditeur, 405 p.

- Québec, ministère de l'Éducation. 1998. *Prendre le virage du succès. Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Les Publications du Québec, 146 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2000. *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, enseignement primaire (1^{er} cycle), version approuvée – enseignement éducation préscolaire, enseignement primaire (1^{er} cycle), version approuvée – enseignement primaire (2^e et 3^e cycles) version provisoire*. Québec: Ministère de l'Éducation, 146 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2009. *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Rapport d'évaluation*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 54 p.
- Saint-Laurent, Lise, et Jocelyne Giasson et Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. *INDISSE: Indicateur dynamique des savoirs essentiels en lecture*. En ligne. <www.sites.dse.ulaval.ca/INDISSE> Consulté le 12 juin 2010.
- Tremblay, Anne-Marie. 2010. «L'intégration de la culture québécoise à l'enseignement en immersion française dans des écoles primaires au troisième cycle». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 155 p.
- Van der Maren, Jean-Marie. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e éd. Montréal/Bruxelles: Presses de l'Université de Montréal et de Boeck, 503 p.