

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DE LA CLASSE D'ACCUEIL À LA CLASSE ORDINAIRE: PORTRAIT DU  
PASSAGE SELON LES ACTEURS DU MONDE SCOLAIRE AU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

JEAN-PHILIPPE PROULX

FÉVRIER 2015

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

Bien que ce mémoire ne porte que mon nom, plusieurs personnes ont contribué de près ou de loin à sa rédaction. Je tiens tout d'abord à remercier mes directeurs, Madame Valérie Amireault et Monsieur Simon Collin, tous deux professeurs au département de didactique des langues de l'UQÀM, d'avoir accepté de me guider dans cette aventure qu'est la rédaction d'un mémoire. Ils ont toujours démontré beaucoup d'empathie et de disponibilité, mais surtout, ils m'ont poussé à persévérer dans les moments de doute. Leurs judicieux conseils et leurs esprits critiques complémentaires m'ont grandement aidé à me dépasser tout au long de la rédaction. Merci à vous deux!

Merci également à Mesdames Patricia Lamarre et Zita de Koninck, professeures à l'Université de Montréal et l'Université Laval respectivement, d'avoir accepté de lire mon mémoire et de le faire bénéficier de leurs précieux commentaires. Je tiens aussi à remercier Mesdames Marie Lefebvre et Francine Dallaire, conseillères pédagogiques, de m'avoir si gentiment ouvert leur porte et de m'avoir appuyé tout au long de ma collecte de données.

Finalement, un merci tout spécial à Nicole Samountry, Joanie Boivin et Élise Caron-Guillemette pour leurs bons conseils, ainsi qu'à Rose-Marie Bastien et Véronique Grandchamp-Brown pour leur soutien inconditionnel.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	viii
RÉSUMÉ .....	ix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 La recherche et la classe d'accueil.....	5
1.2 Pertinence et objectifs de recherche .....	8
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL .....	12
2.1 Le passage vers la classe ordinaire: une question de représentations notamment .....	12
2.2 Définition de l'intégration.....	14
2.2.1 Les modèles d'intégration offerts aux élèves allophones bénéficiant du PASAF .....	17
2.3 La collaboration école-famille.....	18
2.4 L'état de la recherche sur le passage entre la classe d'accueil et la classe ordinaire.....	20
2.4.1 Au Québec .....	20
2.4.2 À l'extérieur du Québec .....	22
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	26
3.1 Participants .....	27
3.2 Instruments de recherche .....	27
3.2.1 Questionnaire sociodémographique.....	28

3.2.2 Entrevues .....	28
3.2.3 Validation.....	33
3.3 Collecte de données.....	34
3.4 Analyse des données .....	36
3.5 Calendrier de la collecte de données .....	37
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS .....	39
4.1 Pratiques déclarées en milieu scolaire.....	40
4.1.1 Les modèles recensés dans les points de service .....	40
4.1.2 Les modèles recensés dans les autres écoles .....	42
4.2 Les caractéristiques du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire .....	44
4.2.1 La classe d'accueil.....	45
4.2.2 Le classement et l'évaluation des élèves .....	49
4.2.3 L'intégration en classe ordinaire et ses différents modèles.....	53
4.2.4 La classe ordinaire .....	63
4.2.5 Une influence du début à la fin du processus: les parents .....	68
4.3 Les solutions proposées.....	72
4.3.1 La classe d'accueil.....	73
4.3.2 L'évaluation et le classement des élèves .....	74
4.3.3 L'intégration et ses différents modèles .....	75
4.3.4 La classe ordinaire .....	78
4.3.5 Le lien avec les parents .....	81
CHAPITRE V	
DISCUSSION .....	84
5.1 Les modèles de passage en place dans les écoles sondées .....	84

5.2 Les caractéristiques du passage selon les acteurs du monde scolaire .....	86
5.3 Pistes pour faciliter le passage vers la classe ordinaire .....	91
CHAPITRE VI	
CONCLUSION .....	96
6.1 Pistes de recommandations .....	98
6.2 Forces et limites méthodologiques .....	101
6.3 Pistes de recherches futures.....	102
BIBLIOGRAPHIE .....	105
ANNEXE 1 .....	120
ANNEXE 2 .....	112
ANNEXE 3 .....	113
ANNEXE 4 .....	114
ANNEXE 5 .....	119
ANNEXE 6 .....	123

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1. Exemple d'un <i>Problem Tree</i> utilisé par l'ONUSIDA afin de démontrer les causes et les effets de la faible fréquentation de cliniques de santé sexuelle.	40
4.2 Schéma récapitulatif des éléments facilitants et irritants lors du passage en classe d'accueil des élèves allophones, d'après les enseignants participants des classes d'accueil et un orthopédagogue.	58
4.3 Schéma récapitulatif des éléments facilitants et irritants lors de l'évaluation et du classement des élèves de classe d'accueil.	62
4.4 Résumé des caractéristiques facilitantes et irritantes soulevées par les participants quant à l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire de façon générale ainsi que de façon partielle, en cours d'année et dans une autre école.	71
4.5 Schéma synthèse des éléments qui facilitent le passage des élèves allophones de la classe d'accueil à la classe ordinaire en classe ordinaire et de ceux qui y nuisent.	77
4.6 Synthèse des éléments irritants et facilitants dans le lien entre les parents d'élèves allophones et l'école selon les acteurs du monde scolaire.	81

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Tableau récapitulatif des principaux aspects qui entrent en jeu dans l'application d'un modèle de passage des élèves allophones de la classe d'accueil à la classe ordinaire.	53

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CSDM: Commission scolaire de Montréal

CSEM: Commission scolaire English Montréal

CSLBP: Commission scolaire Lester B. Pearson

CSMB: Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

CSPI: Commission scolaire Pointe-de-l'île

MELS: Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

MEQ: Ministère de l'Éducation du Québec

PASAF: Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

SAF: Soutien à l'apprentissage du français

## RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif de dresser le portrait du passage des élèves allophones de la classe d'accueil à la classe ordinaire, de déceler les éléments qui caractérisent ce passage selon les représentations des acteurs du monde scolaire et de dégager des pistes pour faciliter l'intégration des élèves allophones. Pour répondre à ces objectifs, des entrevues de groupe et individuelles ont été conduites dans une commission scolaire de l'île de Montréal auprès d'enseignants de classe ordinaire, de classe d'accueil et de soutien linguistique ainsi que des orthopédagogues et des directeurs d'école (n=18) provenant de six écoles différentes.

Les résultats démontrent que les modèles utilisés dans le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire varient d'une école à l'autre et qu'il n'existe pas d'uniformité. En ce qui a trait aux caractéristiques du passage, les participants déplorent le manque de cadre d'évaluation formel avant l'intégration des enfants en classe ordinaire, dénoncent la méconnaissance des enseignants des classes ordinaires au sujet de la classe d'accueil et de l'apprentissage d'une langue seconde et expliquent le manque d'implication des parents dans l'éducation des enfants. Parmi les solutions proposées, les participants suggèrent d'harmoniser les pratiques afin que le passage vers la classe ordinaire se déroule de la même manière dans toutes les écoles de leur territoire. Ils proposent également de créer un cadre d'évaluation uniforme à l'ensemble de la commission scolaire, ce qui permettrait de donner des normes de passage uniformes pour tous les enseignants et de faciliter le classement des élèves. Ils insistent aussi pour que des formations soient données aux enseignants de classe ordinaire, notamment afin de les sensibiliser à la réalité de la classe d'accueil ainsi qu'à l'apprentissage d'une langue seconde. Enfin, ils encouragent la création de rencontres d'information afin de renseigner les parents d'élèves à propos du fonctionnement et des attentes du système scolaire québécois.

**MOTS-CLÉS:** classe d'accueil, transition scolaire, intégration, élève allophone, classe ordinaire

## INTRODUCTION

Le mandat de la classe d'accueil est d'abord et avant tout celui de faire acquérir aux élèves allophones les compétences langagières suffisantes leur permettant d'intégrer une classe ordinaire (Armand, 2005). Lorsqu'un enseignant juge qu'un enfant a atteint cet objectif, il effectue les démarches nécessaires afin qu'il puisse intégrer une classe ordinaire. Cette transition scolaire comporte toutefois son lot de problèmes (McAndrew, 2001) et peut devenir la source de malentendus ou de critiques entre les divers intervenants du monde scolaire (Armand, Beck et Murphy, 2009). La présente étude s'intéresse donc à ce passage afin d'identifier les modèles déjà en place, de déceler les caractéristiques facilitantes et irritantes de ces derniers et, enfin, de dégager des pistes de solution pouvant simplifier l'intégration des élèves allophones.

Le premier chapitre de ce mémoire aborde la problématique de cette recherche. La classe d'accueil est d'abord mise en contexte et définie pour ensuite être discutée en lien avec la littérature existante. La question et les objectifs de recherche sont ensuite exposés et justifiés. Le second chapitre, le cadre conceptuel, explore et analyse les concepts sous-jacents de cette étude, les représentations et l'intégration. Il explique ensuite les différents modèles d'intégration offerts aux élèves allophones pour terminer en faisant état de la recherche sur le passage de classe d'accueil à la classe ordinaire. Le troisième chapitre présente la méthodologie de l'étude et s'attarde aux participants, au mode de collecte de données ainsi qu'aux échéanciers de cette dernière. Le quatrième chapitre fait état des résultats des entrevues de groupe et des entrevues individuelles. Afin de faciliter la compréhension de ces résultats, leur présentation est divisée en trois grandes sections qui reprennent chacune l'un des objectifs de l'étude, soit les modèles déjà en place, les caractéristiques de ces derniers et, enfin, les solutions proposées par les différents participants. Le cinquième chapitre présente une discussion des résultats et les compare à ceux d'études similaires en lien avec les objectifs de la recherche. Enfin, la conclusion constitue le sixième chapitre.

On y fait un rappel des objectifs de recherche ainsi que des résultats. Les forces et limites de l'étude sont exposées, suivies de recommandations et de pistes pour de futures recherches.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

En 2011, le nombre d'enfants inscrits dans les commissions scolaires francophones et anglophones à Montréal dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais atteint environ 42,19%, contre 36,90% pour les francophones et 20,91% pour les anglophones, et ce nombre continue d'augmenter de façon soutenue (Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal, 2012). Les écoles montréalaises francophones comptent donc davantage d'élèves allophones que francophones. Ce même document cite notamment les commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et de Montréal (CSDM) qui comptent respectivement 48% d'élèves allophones. De leur côté, les établissements anglophones comptent davantage d'enfants dont la langue maternelle est l'anglais avec 51% de la clientèle à la commission scolaire English Montreal (CSEM) et 82,99% à la commission scolaire Leaster B. Pearson (CSLBP). En effet, avec l'arrivée d'immigrants provenant de plus en plus de pays différents, les écoles francophones de Montréal ont vu leur clientèle se diversifier considérablement depuis l'adoption, en 1977, de la Charte de la langue française (McAndrew, 2001). Quoique créées depuis 1969, les classes d'accueil ont alors été officialisées en réaction à l'arrivée massive d'élèves allophones dans le système francophone post loi 101 (McAndrew, 2001). À cette époque et encore aujourd'hui, l'objectif de ces dernières est de:

[...] faire acquérir à l'élève, avant son intégration dans les classes régulières, des habiletés langagières minimales correspondant à son âge, à ses besoins et à ses intérêts, à développer chez l'élève une attitude positive à l'égard de la communauté francophone et à lui faire acquérir le langage spécialisé propre aux diverses matières d'enseignement au programme d'un élève québécois du même niveau de scolarisation. (Armand, 2005: p. 143)

Les élèves immigrants allophones ne passent toutefois pas tous par la classe d'accueil puisque certains arrivent parfois au pays avec des connaissances suffisantes de la langue. Il faut en premier lieu procéder à une évaluation de chacun d'entre eux afin de déterminer si des mesures de soutien à l'apprentissage du français, regroupées dans le *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF) depuis 1997 (Armand, 2005), s'avèrent nécessaires. L'évaluation se conclut par l'obtention ou non d'une cote administrative appelée «cote PASAF». C'est cette cote qui donne accès au financement et aux services d'appui en français. Dans le cas où la cote est attribuée, plusieurs modèles d'appui s'offrent selon plusieurs facteurs tels que les effectifs scolaires, le milieu, la compétence en français ainsi que les ressources disponibles (Armand et de Koninck, 2010; Armand, 2011 ; MELS, 2001). Ainsi, un élève allophone peut, entre autres, se retrouver dans une classe d'accueil fermée, faire une partie de ses cours dans une classe ordinaire et le reste en classe d'accueil, ou être intégré directement à une classe ordinaire et en être retiré quelques heures par semaine afin de recevoir du soutien linguistique. La durée du service de soutien à l'apprentissage du français varie elle aussi beaucoup selon les écoles. Armand (2011) souligne que les besoins des élèves doivent être pris en compte afin de déterminer cette durée, mais que d'autres facteurs tels que le budget de l'école et le financement accordé à un élève lorsqu'il reçoit la cote PASAF entrent aussi en jeu. De plus, un élève a droit au financement seulement s'il réside au Québec depuis moins de cinq ans.

Selon le MELS (2011), un élève est considéré allophone lorsque sa langue maternelle déclarée officiellement au Ministère n'est ni l'anglais, ni le français, ni une langue autochtone. Pour l'année scolaire 2010-2011, cette clientèle constituait environ 13,3% de l'effectif scolaire total au Québec et ce chiffre se situait à environ 39% sur l'île de Montréal. Bien que les élèves allophones constituent une part importante de l'effectif scolaire montréalais, ils ne bénéficient pas tous des mesures du programme d'aide et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF). Dans le cadre de la présente

recherche, il importe de se pencher plus particulièrement sur les élèves ayant droit à ce dernier.

Selon un rapport du MELS (2012), en 2007-2008, 60,9% des élèves du préscolaire et du primaire recevant une cote de soutien à l'apprentissage du français (SAF) pour la première fois résidaient sur l'île de Montréal. En incluant les régions adjacentes à la métropole, soit la Montérégie et Laval, ce chiffre augmente à 82,8%. Armand (2005) explique que la plupart des élèves bénéficiant du PASAF se retrouvent dans la région de Montréal, car c'est à cet endroit qu'une grande proportion d'immigrants décident de s'établir lors de leur arrivée au pays. L'Outaouais et la Capitale-Nationale suivent la région métropolitaine dans le palmarès, avec 5,9% et 3,1% respectivement.

Toujours selon le même rapport et pour la même cohorte, 58,2% des élèves ayant reçu la cote de soutien à l'apprentissage du français, ou cote SAF, au Québec étaient issus d'une immigration récente, ce qui signifie qu'ils n'étaient pas nés au Canada. De ce nombre, presque la moitié des enfants étaient originaire du Mexique, de la Chine, de l'Algérie, de la Colombie et des États-Unis. Pour les autres enfants, ils étaient soit nés au Canada d'au moins un parent né à l'étranger, soit le pays d'origine des parents était inconnu. En ce qui a trait aux langues maternelles de ces élèves, il y a là encore une grande diversité. Des 150 langues parlées recensées par les chercheurs, l'espagnol, l'arabe, les langues chinoises, l'anglais, le roumain et le créole constituent la langue maternelle de plus de 66% des élèves de la cohorte. Force est de constater que les élèves bénéficiant du PASAF proviennent de milieux diversifiés, ce qui est à l'image de l'immigration québécoise (MELS, 2012).

### **1.1 La recherche et la classe d'accueil**

Compte tenu du nombre important d'élèves allophones, des recherches se sont penchées sur le cheminement scolaire de cette population (Armand, 2005;

McAndrew, Ledent et Ben Salah, 2009; McAndrew et coll., 2011). Les résultats de ces études ont démontré que ces élèves performant aussi bien et parfois mieux que leur contrepartie francophone quoiqu'avec un certain retard, qu'ils aient fréquenté la classe d'accueil ou non. McAndrew, Ledent et Ben Salah (2009) notent d'ailleurs que plus d'allophones issus de certaines communautés culturelles que de francophones obtiennent un diplôme aux niveaux secondaire et collégial. Leur recherche dément également la croyance populaire selon laquelle le fait d'être né en terre d'accueil ou d'avoir été intégré dès le primaire améliorerait les chances de réussite. Il semble que la réussite scolaire diffère plutôt lorsqu'on regroupe les allophones selon leur appartenance à un groupe ethnolinguistique. En effet, dans une étude portant sur le cheminement scolaire des jeunes allophones à Vancouver, Toronto et Montréal, McAndrew et coll. (2011) en viennent à la conclusion qu'il semble que les élèves hispanophones et créolophones ont moins de chances d'obtenir un diplôme que les apprenants sinophones et que cette piste mériterait davantage d'investigation.

D'autres recherches ont analysé le modèle de la classe d'accueil, qui soulève des questionnements quant à sa capacité à bien intégrer les élèves allophones immigrants au système scolaire régulier. En effet, selon certains chercheurs, bien que son mandat soit de préparer les élèves à leur intégration à l'école québécoise, la classe d'accueil peut contribuer à les isoler et les marginaliser. Allen (2006, 2007) a conclu de ses recherches sur la construction de l'identité des jeunes élèves allophones du secondaire en classe d'accueil en critiquant la façon dont la langue est perçue. Allen croit que l'apprentissage du français, notamment lorsque les classes d'accueil s'avèrent isolées du reste de l'école, peut contribuer à exclure les élèves plutôt qu'à les intégrer. Selon elle, le français devrait être perçu comme une conséquence de l'insertion à la société d'accueil plutôt qu'un moyen de s'y intégrer. En effet, les adolescents peuvent sentir qu'ils ne font pas partie de leur nouvelle société tant qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment le français. En analysant les classes d'accueil au secondaire en région, Steinbach (2010a, 2010b) évoque le besoin de faire davantage d'éducation

interculturelle dans les écoles afin d'éviter un dialogue non inclusif tant chez les élèves allophones que francophones. Les participants francophones de son étude démontrent une attitude négative envers leurs collègues des classes d'accueil, ce qui serait dû à un manque d'éducation interculturelle selon la chercheuse. Breton-Carbonneau et Cleghorn (2010) ont plutôt jeté un regard sur les pratiques d'intégration des élèves au primaire. Les deux auteures soulèvent également le côté excluant de la classe d'accueil qui, selon elles, sert à marginaliser les élèves lorsqu'on leur impose de ne s'exprimer qu'en français.

Plus spécifiquement, en lien avec la structure de la classe d'accueil, la transition vers la classe ordinaire suscite également un questionnement de la part des acteurs du monde de l'éducation. Armand, Beck et Murphy (2009) expliquent en effet que l'organisation de ce passage provoque parfois des inquiétudes, des commentaires critiques et même parfois des malentendus chez les différents acteurs du monde scolaire tels que les enseignants de classe ordinaire et de classe d'accueil entre autres. McAndrew (2001) note que les enseignants des classes ordinaires déplorent le fait que les élèves allophones ne détiennent pas les compétences nécessaires à leur sortie de la classe d'accueil et que cela alourdit leur tâche. Ceci serait dû au fait que les enseignants se désresponsabilisent de l'intégration linguistique, car ils croient que cette dernière n'est que du ressort des classes d'accueil. Selon elle, il est important que les enseignants comprennent que l'intégration en classe ordinaire doit être faite en continuité avec les classes d'accueil. Allen (2006) déplore également ce fait en expliquant que l'intégration d'un allophone est souvent perçue comme étant simplement le passage vers la classe ordinaire, sans plus. Déjà, en 1993, Desmarais a analysé les perceptions des enseignants des classes ordinaires du primaire quant à leur intégration dans leur classe. Ses résultats montrent entre autres que les enseignants disent ne pas avoir le matériel approprié, croient que les élèves qu'ils reçoivent démontrent des lacunes en écriture et en lecture, souhaitent une meilleure collaboration avec les parents, manquent de formation, souhaitent que le temps passé

en accueil soit considéré à une échelle plus individuelle et croient que les élèves allophones devraient arriver en classe ordinaire mieux préparés. Treize ans plus tard, Picard (2006), dans son étude sur les services d'accueil au primaire, réalise des entrevues avec des enseignants d'accueil. Ces derniers croient que l'intégration des élèves allophones au régulier comporte certains problèmes. Ils évoquent à cet égard le manque de soutien post-intégration. Certaines enseignantes avouent même à la chercheure qu'ils gardent parfois certains élèves plus longtemps, car elles savent que ces derniers ne bénéficieront pas d'un soutien approprié lors de leur intégration. Quelques années plus tard, l'étude d'Armand (2011) fait état du même constat. Les commentaires recueillis auprès des différents acteurs du monde scolaire sur cette transition dénoncent entre autres un manque de communication, de suivi et de formation, mais évoquent également des initiatives qui semblent satisfaisantes telles que des sorties communes entre l'accueil et les classes ordinaires ou la proximité physique des locaux des deux classes. Bien que des élèves allophones passent de la classe d'accueil à la classe ordinaire depuis plus de quarante ans, il semble qu'encore aujourd'hui, les acteurs du monde de l'éducation y voient plusieurs défauts.

## **1.2 Pertinence et objectifs de recherche**

Dans le contexte actuel d'immigration montréalais, McAndrew (2001) affirme qu'il n'est plus possible de dire que l'intégration des élèves allophones ne relève que de la classe d'accueil. Selon elle, il n'y a plus de frontière définie entre la classe d'accueil et la classe ordinaire, la diversité faisant partie intégrante du quotidien de tous les enseignants de la région métropolitaine. C'est d'ailleurs le fondement de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) qui stipule que tous les acteurs du milieu de l'éducation sont responsables de l'intégration des élèves nouveaux arrivants. De plus, une fois intégrés dans les classes ordinaires, les élèves allophones reçoivent une multitude de services tels que l'orthophonie, l'orthopédagogie et la psychologie pour les aider à s'intégrer le mieux et le plus rapidement possible. C'est d'ailleurs en compagnie des enseignants des classes

ordinaires qu'ils passent la majeure partie du temps à l'école. Or, les écrits présentés précédemment font état d'enseignants qui semblent manquer de ressources et qui ont des attentes élevées. Ces derniers devraient pourtant être bien outillés pour accueillir des élèves provenant de la classe d'accueil.

De plus, plusieurs recherches portant sur la classe d'accueil semblent traiter davantage le contexte de l'école secondaire (Allen, 2006, 2007; McAndrew et coll., 2011; Steinbach, 2010a, 2010b). Les enjeux y sont probablement perçus comme étant plus grands à cause des examens ministériels, de l'approche des études supérieures et de l'insertion sur le marché du travail. Armand (2005) explique à cet effet qu'un élève intégré au secondaire a moins de chance de réussir. McAndrew, Ledent et Ben Salah (2009) indiquent d'ailleurs, dans le cadre d'une recherche pancanadienne analysant les facteurs qui influencent la réussite des élèves issus de l'immigration à Vancouver, Toronto et Montréal, qu'une entrée au secondaire avec un an ou plus de retard a un impact négatif sur le taux de réussite scolaire. Le primaire semble donc vivre une situation différente puisque 84% et 46% des élèves ayant obtenu une cote SAF au préscolaire et en 3e année du primaire respectivement accèdent au secondaire sans aucun retard (MELS, 2012, p. 44).

En lien avec les problèmes soulevés par les études mentionnées précédemment, une question s'impose: Quels sont les éléments qui facilitent et nuisent à l'intégration des élèves allophones lors du passage entre la classe d'accueil et la classe ordinaire au primaire selon les acteurs du monde scolaire? Ces résultats permettront de révéler quels sont les facteurs qui contribuent ou qui nuisent à cette transition scolaire. Afin de répondre à cette question, la présente recherche vise à dresser le portrait du passage de la classe d'accueil à la classe régulière, à déceler les éléments qui le caractérisent selon les représentations des acteurs du monde scolaire et à dégager des pistes pour faciliter l'intégration des élèves allophones.

En somme, de nombreux écrits ont analysé le fonctionnement des classes d'accueil et y ont trouvé quelques failles, notamment au niveau de la place donnée à la langue

maternelle (Breton-Carbonneau et Cleghorn, 2010) et au caractère parfois excluant de sa structure (Allen, 2006; Steinbach, 2010a, 2010b). D'autres études ont analysé la réussite scolaire des jeunes allophones en concluant que même si les statistiques semblent encourageantes, le parcours scolaire de cette population ne reste pas sans problème (McAndrew, Ledent et Ben Salah, 2009; McAndrew et coll., 2011). Les quelques recherches qui se sont penchées de près ou de loin sur le passage vers la classe ordinaire signalent que des enseignants qui ne se sentent pas outillés pour bien accueillir des élèves de l'accueil (Armand, 2011; Desmarais, 1993; McAndrew, 2001; Picard, 2006). Toutefois, il faut d'abord analyser la transition entre les deux classes afin de comprendre et de mieux identifier les facteurs qui pourraient rendre cette dernière plus efficace pour soutenir l'intégration des élèves allophones dans les classes régulières et ainsi faciliter la tâche des enseignants. C'est d'ailleurs l'une des recommandations du rapport de De Koninck et Armand (2012) qui incite les écoles et les commissions scolaires à entamer une réflexion visant à l'amélioration du passage entre la classe d'accueil et la classe ordinaire. Cette recherche vise à contribuer à cette réflexion qui s'avère nécessaire.

Le primaire a été choisi, car l'étudiant-chercheur œuvre à ce niveau et connaît donc davantage le milieu. Puisque peu de recherches se sont penchées sur le primaire, il semble pertinent d'explorer davantage la réalité de cet ordre d'enseignement. De plus, le primaire se veut un vecteur de la réussite dans les études à plus long terme. À titre d'exemple, Snow, Burns et Griffin (1998) indiquent que la compétence en lecture d'un élève à la fin de la troisième année est un fort indicateur de la réussite scolaire à plus long terme de ce dernier. Ils ajoutent qu'un élève qui n'a pas au moins une compétence moyenne en lecture à ce moment de sa scolarité a moins de chance de terminer ses études au secondaire. Ainsi, bien que la lecture ne constitue qu'un aspect de l'école primaire parmi plusieurs autres, cet exemple illustre bien son importance et démontre que la recherche a intérêt à s'y intéresser au même titre que l'école secondaire. En effet, le primaire demeure une période dans laquelle la maîtrise du

français représente un enjeu important pour la réussite des élèves, enjeu qui est exacerbé dans le cas des élèves allophones en cours d'apprentissage de la langue. Le passage des élèves allophones de la classe d'accueil à la classe ordinaire au primaire n'en n'est donc que plus pertinent à étudier.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Afin de s'assurer d'une interprétation juste des concepts qui seront utilisés dans la présente recherche, il importe de définir chacun d'entre eux. Le concept de représentation est d'abord défini. Il est également contrasté avec celui d'attitude afin de justifier son choix. Ensuite, la deuxième section de ce chapitre définit l'intégration sur les plans scientifique, ministériel et institutionnel. Les modèles d'intégration des élèves allophones utilisés au Québec sont abordés par la suite. La collaboration école-famille est exposée par le biais de différents modèles à la troisième section. Enfin, la quatrième section présente l'état de la recherche sur le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Elle est divisée en deux parties. La première présente les quelques écrits qui existent dans la province. La suivante présente la littérature qui aborde de près ou de loin cette transition à l'extérieur du Québec. Bien qu'elle ne se veut pas exhaustive de toutes les régions du monde qui utilisent un tel modèle d'intégration des élèves allophones, elle permet néanmoins de démontrer que même si les contextes d'ailleurs divergent de ceux du Québec, il n'en reste pas moins que les problématiques liées à l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire ressemblent à celles qui sont vécues ici.

#### **2.1 Le passage vers la classe ordinaire: une question de représentations**

##### **notamment**

Les données de la présente étude sont recueillies par le biais des représentations des participants, plus précisément de leurs représentations sociales. Il importe donc de définir ce concept afin d'en justifier le choix.

Selon Jodelet (1984), il importe de commencer par définir ce qu'est l'acte de *représenter*. Pour cette auteure, il s'agit non seulement de «tenir lieu de, être à la place de» (p.362), mais aussi de «rendre présent à l'esprit, la conscience.» (p. 362). Une représentation a donc lieu lorsqu'un individu utilise des symboles et images pour remplacer quelque chose d'absent. Elle fusionne donc la perception et la conception avec l'image. Ainsi, Jodelet définit les représentations sociales comme étant « des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal.» (p. 361).

Castellotti et Moore (2002), quant à elles, définissent les représentations sociales en les distinguant des attitudes. Ces dernières renvoient à une «disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objets.» (p. 7). Les auteures ajoutent que les attitudes influencent le comportement et qu'elles sont difficilement observables. En reprenant la définition de Jodelet, elles distinguent la représentation sociale en affirmant qu'elle fait partie de la construction identitaire et qu'elle détermine le rapport avec les autres. Elles reprennent également les propos de Moscovici (1961) qui affirme que les représentations sociales fonctionnent selon deux processus distincts. Le premier processus, l'objectivation, consiste à sélectionner les informations que l'on juge pertinentes et «de les transformer en images significantes.» (p.9). L'ancrage constitue le deuxième processus. Il s'agit «d'adapter pour l'incorporer (sic) l'élément moins familier au sein des catégories familières et fonctionnelles que le sujet possède déjà.» (p.9). Ainsi, Castellotti et Moore affirment que les représentations sociales sont donc importantes à étudier et qu'elles peuvent contribuer à élaborer des actes didactiques plus adéquats, ce qui est par ailleurs l'un des objectifs de cette recherche. En effet, selon elles, les représentations constituent un lien entre les politiques linguistiques et les pratiques pédagogiques.

Abrie (2011) explique que les représentations aident un individu à donner un sens à sa conduite. En effet, selon lui, les représentations remplissent quatre fonctions: le savoir, soit comprendre et expliquer la réalité; l'identité, pour se situer dans un groupe

auquel on appartient et par rapport aux autres groupes; l'orientation, car elles guident les comportements et les pratiques avant que ceux-ci ne se produisent; et la justification dans la mesure où elles servent à justifier les comportements et pratiques après que ces derniers aient eu lieu. La définition d'Abrieu démontre qu'un individu se sert de ses représentations afin de guider ses pratiques et de les justifier. Toutefois, au fil de ses expériences un individu crée de nouvelles représentations qui guideront ses pratiques futures, formant ainsi un cycle continu.

De par ces définitions du concept de représentation sociale, la littérature semble indiquer qu'il convient davantage d'utiliser les représentations des différents acteurs du monde scolaire plutôt que leur attitude pour atteindre les objectifs de recherche. En effet, ces derniers sont non seulement influencés par leurs propres représentations lors du choix de leurs pratiques, mais les utilisent aussi afin de justifier ces dernières.

## **2.2 Définition de l'intégration**

L'un des objectifs de cette recherche étant de dégager des pistes de recommandation afin de faciliter l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire, il s'avère tout à fait pertinent de définir à prime d'abord ce qu'est l'intégration. Berry (1984) présente un modèle d'acculturation, ou de relations culturelles dans les sociétés multiculturelles, dans lequel il oppose l'assimilation, la déculturation, la ségrégation et l'intégration. Selon cette classification, il y a intégration lorsqu'une personne ou un groupe d'individus choisit de garder son identité culturelle et ses valeurs tout en adhérant à sa nouvelle communauté (Amireault, 2007). Berry (1991) ajoute à cette vision que l'intégration n'est pas un processus unilatéral, mais bien mutuel, entre l'individu et sa société d'accueil. Cette dernière se doit d'être ouverte et inclusive en ce qui a trait à la diversité et à l'accueil de nouveaux arrivants.

Il est possible de reconnaître la vision de Berry dans les définitions de l'intégration des différentes institutions québécoises. Au niveau provincial, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration publie une politique d'intégration en 1991 intitulée *Au Québec pour bâtir ensemble*. On y décrit le processus d'intégration en trois principales caractéristiques en spécifiant que:

« il touche toutes les dimensions de la vie collective; il nécessite non seulement l'engagement de l'immigrant lui-même, mais également celui de l'ensemble de la société d'accueil; il s'agit d'un processus d'adaptation à long terme qui se réalise à des rythmes différents.» (p. 50).

La politique indique tout d'abord qu'à son arrivée, un immigrant doit adapter toutes les dimensions de sa vie collective à sa nouvelle société d'accueil. Ainsi, il doit construire de nouveaux réseaux sociaux, s'insérer dans le marché du travail et fréquenter les institutions de l'endroit où il habite. Pagé et Lamarre (2010) expliquent que cette démarche aide l'immigrant à développer son sentiment d'appartenance envers sa nouvelle société. Ensuite, toujours selon cette politique, même si l'intégration constitue le choix de l'individu a priori, il n'en demeure pas moins que le migrant ne peut pas s'intégrer sans que la société d'accueil soit partie prenante. Ceci promeut des relations harmonieuses entre les différentes communautés. À ce sujet, McAndrew (2006) note d'ailleurs que la société québécoise est de plus en plus ouverte à l'immigration avec l'augmentation des contacts interculturels. Enfin, la définition de la politique québécoise insiste sur le fait que l'intégration est un processus dynamique qui n'a pas de durée déterminée. Certains individus verront leur processus être plus lent que d'autres pour des raisons telles que l'éducation ou la maîtrise de la langue par exemple. Ainsi, la maîtrise de la langue, la participation active à la société et l'adhésion aux valeurs communes peuvent prendre des années, voire n'être atteints que par les deuxièmes ou troisièmes générations d'immigrants.

Au niveau du Ministère de l'Éducation, c'est dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) qu'est définie l'intégration:

[...] un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. [...] Elle exige des efforts d'adaptation et l'adhésion aux valeurs communes de la part des élèves immigrants et immigrantes, mais aussi une ouverture à la diversité et la mise en œuvre de moyens précis de la part du milieu social et scolaire qui les accueille. (p. 1-2)

Le MELS explique dans cette définition que l'intégration en contexte éducatif est un processus bilatéral se divisant en trois composantes: linguistique, pour l'apprentissage continu du français dans toutes les matières; pédagogique, parce que l'élève doit parfois être mis à niveau dans certains domaines; et sociale, en ce qui a trait au développement de liens avec la société d'accueil et à l'apprentissage de la nouvelle culture. La définition énoncée dans la politique évoque qu'il est de la responsabilité de tous les membres du personnel d'un établissement scolaire (par exemple, les directions d'école, les enseignants de tous les niveaux, les conseillers pédagogiques, les orthopédagogues et les enseignants de soutien linguistique) de contribuer à l'intégration linguistique et sociale des élèves allophones. C'est d'ailleurs pour cette raison que les participants de la présente étude représentent plusieurs catégories d'acteurs scolaires qui gravitent autour des élèves allophones lors de leur passage vers la classe ordinaire. De plus, elle sous-entend que l'intégration est un processus qui ne touche pas seulement la classe d'accueil, mais bien l'ensemble des acteurs d'un établissement scolaire.

L'intégration est également définie par les commissions scolaires francophones montréalaises dans leurs politiques interculturelles ou d'intégration des allophones. Plusieurs d'entre elles optent d'ailleurs pour la définition divisée en trois composantes proposée par la politique ministérielle de 1998 (CSMB, 1999; CSL, 2001; CSDM, 2009). La commission scolaire Pointe-de-l'Île (CSPI) (2009) adopte une vision légèrement différente de l'intégration. De manière plus générale, celle-ci est perçue comme un effort de la société d'accueil d'adapter ses structures afin de susciter un intérêt des nouveaux arrivants. De plus, au niveau individuel, l'intégration est perçue

comme étant le choix d'une personne de participer à sa nouvelle société. Contrairement aux autres institutions évoquées précédemment, la CSPI ne mentionne pas le rôle de l'école et de ses acteurs, mais les principes demeurent les mêmes. Il semble donc y avoir une certaine cohésion entre les définitions scientifiques, ministérielles et celles des institutions scolaires.

### **2.2.1 Les modèles d'intégration offerts aux élèves allophones bénéficiant du PASAF**

Connaître la définition de l'intégration pour laquelle optent les institutions scolaires montréalaises s'avère nécessaire, mais il importe également de comprendre de quelle façon et selon quels modèles elle se traduit. Armand (2005) explique que ce sont les commissions scolaires, voire les écoles, qui décident elles-mêmes de ce qui sera mis en place.

Armand et De Koninck (2010) présentent les modèles d'intégration les plus fréquents offerts aux élèves allophones immigrants au Québec à la suite d'une collecte de données effectuées dans 34 commissions scolaires. En classe d'accueil fermée, le modèle utilisé le plus fréquemment à Montréal (Armand, 2005), les élèves allophones restent ensemble toute la journée pour l'ensemble des cours. Le modèle de classe d'accueil fermée existe aussi avec aide à l'intégration. Il consiste à rester avec le même enseignant qui est accompagné d'une personne-ressource. Il est également possible pour un enfant d'être en classe d'accueil, mais d'aller occasionnellement participer à certains cours avec les élèves des classes ordinaires. Ce modèle se nomme l'intégration partielle.

Lorsqu'un élève développe des connaissances suffisantes du français ou lorsque les ressources ne permettent pas la création de classes d'accueil comme c'est souvent le cas en région (McAndrew, 2001; Armand, 2005; Armand et De Koninck, 2010), le

modèle d'intégration totale est utilisé. Les élèves allophones suivent tous leurs cours en classe ordinaire. Dans le cas où cela est jugé nécessaire et où les ressources sont disponibles, un enfant peut bénéficier de soutien linguistique et être retiré de la classe à raison de quelques heures par semaine. Ce service consiste à combler les lacunes toujours existantes en français chez un apprenant afin qu'il possède des compétences langagières se rapprochant le plus possible de ses collègues francophones (Beck, Fréchette et Pirro, 2009). Dans le cas où l'enseignant croit qu'un élève ne nécessite pas de soutien en français, ce dernier sera tout simplement intégré dans la classe sans aucune mesure d'aide spéciale à ce titre.

### **2.3 La collaboration école-famille**

La collaboration école-famille semble être un élément important de l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire. Vatz Laaroussi et Kanouté (2013) affirment que la relation entre l'école et les familles est de plus en plus perçue comme un facteur qui entre en compte dans la réussite scolaire. Ainsi, plusieurs écoles organisent des activités ayant pour objectif de s'ouvrir davantage sur la communauté et ce, dans une plus grande mesure au primaire (Bilodeau et coll., 2011).

À ce sujet, Vaatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) expliquent qu'elles ont recensé six types de collaboration école-famille dans le cadre d'une recherche qui se déroulait dans des écoles de Montréal et Sherbrooke. Le premier type de collaboration est aussi le plus traditionnel; il s'agit de l'implication assignée. Dans ce modèle, l'école suit son rôle d'instruction, d'éducation et de socialisation et la famille ne participe que lorsque l'école ne le décide, comme à la rencontre des parents par exemple. Vient ensuite la collaboration partenariale. Dans ce modèle, famille et école sont égales. Elles participent toutes deux à instruire, éduquer et socialiser les enfants. Lorsque l'école et la famille ont besoin d'une tierce personne pour collaborer, il s'agit de collaboration avec espace de médiation. Ce troisième intervenant peut prendre la

forme, entres autres, d'un organisme de quartier ou communautaire, d'un agent de liaison, d'une association familiale, etc. Il fait le pont entre les familles et les écoles et s'assure de communiquer les informations importantes à chacun d'entre eux. Le quatrième modèle de collaboration est la *distance assumée*. Il se produit lorsque la distance entre l'école et la famille est grande, notamment quand cette dernière ne parle pas français et a un statut économique plus faible. En général, l'intermédiaire est un autre membre de communauté ethnique ou religieuse. Quand c'est l'école qui entre dans la famille, on parle de collaboration fusionnelle. Par exemple, un enseignant d'une école pourrait s'impliquer dans une communauté à l'extérieur de l'école afin de soutenir les familles immigrantes du quartier. Selon Vaatz Laroussi, Kanouté et Rachédi, ce modèle est surtout présent à Sherbrooke et en région, notamment parce que les groupes communautaires ou ethniques y sont beaucoup moins présents. Le sixième et dernier modèle est la collaboration en quête de visibilité. Selon les auteurs, ce modèle est également plus répandu à l'extérieur de Montréal. Il survient quand les différents organismes d'aide qui appuient déjà des familles ne sont pas reconnus par le milieu scolaire et cherchent à se faire connaître et, ainsi, à devenir plus visibles afin d'aider un plus grand nombre de gens. Vaatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi indiquent que ce type de partenariat est davantage transitoire et qu'il mène normalement vers une collaboration *distance assumée* ou avec espace de médiation.

Il existe donc plusieurs modèles de collaboration famille-école. Vaatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi indiquent qu'il existe deux importants facteurs qui influencent quel modèle sera choisi par l'école ou la famille, soit le niveau socio-économique et le niveau de scolarisation des familles. De plus, le fait d'être à Montréal ou en région ainsi que la vie familiale semblent avoir un impact sur le partenariat, tant du côté de la famille que de l'école.

## **2.4 L'état de la recherche sur le passage entre la classe d'accueil et la classe ordinaire**

Cette section présente l'état de la recherche sur le passage entre la classe d'accueil et la classe ordinaire. Les écrits qui ont été recensés au Québec sont d'abord présentés. Dans un deuxième temps, la transition telle que vécue à l'extérieur de la province est abordée. La Suisse romande, la Catalogne et la Flandre ont été choisies, car elles sont toutes trois dans un contexte de plurilinguisme social comparable à celui du Québec.

### **2.4.1 Au Québec**

Le passage entre la classe d'accueil et la classe régulière a fait l'objet de peu de recherches au cours des vingt dernières années. À notre connaissance, la recherche de Desmarais (1993) est la seule qui se concentre exclusivement sur ce sujet au Québec. Toutefois, l'étude de Desmarais ne s'intéresse qu'aux enseignants des classes ordinaires au primaire, son objectif étant d'étudier les difficultés vécues par ces derniers lorsqu'ils reçoivent des élèves allophones dans leurs classes. Des questionnaires sont envoyés à des enseignants de deux commissions scolaires de la région de Montréal afin de répondre à cette question. L'analyse des données révèle que les 38 répondants partagent plusieurs besoins et problèmes. En effet, les enseignants interrogés déplorent le manque de matériel et d'outils d'évaluation adaptés à la clientèle allophone. Ils considèrent que les élèves ne sont pas évalués adéquatement avant de passer à la classe régulière et que parfois, ils ne sont pas encore prêts à l'intégrer. Selon eux, la compétence en français des élèves n'est souvent pas suffisante et le service de soutien linguistique n'est pas reçu assez tôt. Une meilleure collaboration avec les enseignants de la classe d'accueil est d'ailleurs souhaitée par 92% des répondants à cet égard. De plus, les résultats montrent la nécessité d'avoir accès à des formations sur l'interculturel; 85% des enseignants évoquent ce désir. En lien avec l'analyse des questionnaires, Desmarais recommande

que les élèves ne soient intégrés en classe ordinaire qu'en début d'année scolaire, que le service de soutien linguistique soit disponible plus rapidement et que le temps passé en classe d'accueil soit considéré de façon individuelle plutôt que selon des durées déterminées. Les résultats de cette étude adressent bien la réalité du passage depuis la classe d'accueil du point de vue des enseignants des classes ordinaires. Toutefois, la perspective des acteurs de la classe d'accueil n'y est pas considérée. La présente recherche décèle donc les éléments qui caractérisent cette transition en interrogeant des professionnels œuvrant dans les deux secteurs.

Certaines recherches abordant les classes d'accueil de manière plus systémique se sont également penchées en partie sur la transition vers la classe ordinaire. Au cours d'entrevues semi-dirigées avec dix enseignants d'accueil au primaire portant sur les services d'accueil et de francisation dans les écoles montréalaises pluriethniques, Picard (2006), treize ans plus tard, en vient à des conclusions similaires à celles de Desmarais (1993). Les enseignants déplorent le manque de formations disponibles dans leur domaine ainsi que le matériel insuffisant. En ce qui a trait au passage vers la classe ordinaire, la nécessité d'obtenir davantage de service en soutien linguistique est soulignée. L'intégration partielle en classe ordinaire pose aussi problème pour la moitié des répondants à cause du suivi continu qu'elle exige. Dans son rapport abordant les services d'accueil dans huit écoles primaires et secondaires de la région de Montréal, Armand (2011) aborde également la question. Les enseignants et les directions d'école rencontrés y soulignent eux aussi leurs préoccupations quant à l'intégration d'un élève allophone en classe ordinaire, notamment si cette dernière est effectuée au sein d'une école différente. Les répondants des classes ordinaires identifient des problèmes tels que l'accès limité au service de soutien linguistique et le manque de suivi et de transmission de renseignements concernant les élèves. Du côté des classes d'accueil, le manque de formation et de sensibilisation aux caractéristiques des élèves allophones est décrié. Toutefois, contrairement aux recherches précédentes, l'étude d'Armand présente également des aspects positifs. En effet,

lorsque les élèves sont intégrés au sein de la même école, les enseignants affirment collaborer davantage afin d'appuyer les élèves.

#### **2.4.2 À l'extérieur du Québec**

Avec l'arrivée de plus en plus d'immigrants, vers 1980, la Suisse romande décide de créer des classes d'accueil dans le but de faciliter l'intégration des enfants nouvellement arrivés et de familiariser ces derniers avec leur milieu (Perregaux et coll., 2008). Tout comme au Québec, des classes d'accueil sont implantées dans les écoles des grands centres où l'immigration est plus prononcée et des enseignants itinérants se rendent dans les plus petites communautés afin de donner du soutien linguistique. Les élèves ont également accès à des cours de langue d'origine. Perregaux et coll. (2008) notent toutefois que le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire entraîne souvent l'arrêt des services de soutien aux élèves et des cours de langue d'origine. Les élèves allophones doivent donc s'adapter rapidement à leur classe ordinaire, et ce, sans soutien spécifique. C'est dans ce contexte que le groupe de chercheurs a effectué des entrevues auprès d'une cinquantaine de parents et aînés de familles immigrantes à propos de leur expérience avec le milieu scolaire suisse, notamment en ce qui a trait à leur accueil par celui-ci. Les résultats montrent que les informations données aux parents sont déficientes, voire absentes. Les parents souhaitent mieux comprendre le système scolaire et y être davantage impliqués. Cette situation est paradoxale, puisque les enseignants décrivent le manque d'implication de ces premiers. Perregaux et coll. (2008) recommandent donc que les familles soient davantage incluses dans le système scolaire en faisant ce qu'ils nomment un accueil familial. Cet accueil organisé par les établissements scolaires servirait à construire des liens avec les familles et à les accompagner tout au long du cheminement scolaire de leur enfant afin qu'elles comprennent le système scolaire de la société d'accueil.

En Catalogne, région d'Espagne vivant un climat sociopolitique comparable à celui du Québec, des classes d'accueil en catalan ont également été créées. Ces dernières étaient préalablement destinées aux élèves d'origine rom, puis, avec l'arrivée de plus en plus importante d'immigrants, leur public s'est élargi (Garreta, 2006). Même si peu de littérature existe à ce sujet, McAndrew (2010) indique que les élèves d'origine immigrante connaissent d'importants problèmes de réussite à l'école. Selon l'auteure, il semble que cette situation soit en partie attribuable à l'incapacité des familles à s'adapter au système scolaire et à appuyer leurs enfants. La difficulté du système d'éducation de la Catalogne à s'adapter à la diversité semble constituer un autre facteur. À ce sujet, Garreta (2006) a mené une recherche auprès de 740 enseignants de la région pour connaître leur point de vue sur le multiculturalisme et l'éducation interculturelle. Ses résultats démontrent que les enseignants ont peu de formation et accordent peu d'importance à la culture et à la langue de leurs élèves allophones. Certains prétendent même ne pas voir l'utilité de faire ce type d'éducation et ce, même lorsqu'ils ont des groupes d'élèves à composition très multiethnique. Bien que Garreta (2006) et McAndrew (2010) n'abordent pas à proprement parler le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, il semble tout de même se dégager de leurs travaux respectifs que les problèmes de cette transition en Catalogne se situent au niveau de la relation avec les familles immigrantes et l'ouverture des enseignants à la diversité.

La Belgique connaît aussi une situation semblable au Québec, à savoir, la présence de trois langues officielles: le français, le flamand et l'allemand. En Flandre, la région néerlandophone du pays, un programme structuré spécial d'enseignement du néerlandais aux élèves allophones a été mis en place en 1969 et s'est structuré au fil des années (De Koninck et Armand, 2012). L'*Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers* (OKAN) existe tant au primaire qu'au secondaire, mais sous deux formes différentes. Les enfants passant donc un maximum de douze heures par semaine dans cette classe spéciale et le reste du temps en classe ordinaire. Les

adolescents, quant à eux, sont dans des classes d'accueil de type fermé. Le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire a donc lieu au secondaire uniquement, alors qu'il y a plutôt une intégration partielle au primaire (voir section 2.2.1) dès l'arrivée de l'élève. McAndrew (2010) explique que le suivi des élèves intégrant un groupe ordinaire est assuré par un animateur qui est responsable de faire circuler les dossiers d'information sur les adolescents à leurs enseignants respectifs. Il a aussi pour tâche de mettre en contact les enseignants d'accueil et de classe ordinaire. L'auteure note qu'il existe malgré tout un fossé entre les classes OKAN et les mesures d'aide et de soutien de leur contrepartie. En effet, elle indique que les écoles primaires reçoivent des ressources supplémentaires afin de soutenir leurs élèves allophones, alors que les écoles secondaires ne semblent pas en bénéficier. Dans une étude visant à comparer la réussite scolaire des communautés francophones, néerlandophones et immigrantes, Jacobs et coll. (2007) en viennent à la conclusion que ce sont les jeunes immigrants qui réussissent le moins bien à l'école. Selon les chercheurs, ceci est premièrement dû au fait que les écoles soi-disant plus prestigieuses ont adopté des politiques de recrutement qui favorisent l'inégalité. De plus, les enseignants de classe ordinaire ont des attentes diversifiées envers les performances scolaires des élèves allophones que devraient obtenir les élèves allophones, ce qui pourrait également contribuer à une sous-évaluation de ceux-ci. Ainsi, même si des initiatives visant à faciliter le passage vers la classe ordinaire existent en Flandre, il semble que le soutien aux élèves une fois en classe ordinaire ne soit pas encore optimal et qu'il y ait un manque d'ouverture de la part des enseignants, voire même de certains établissements scolaires. De Koninck et Armand (2012) soutiennent néanmoins que le modèle belge de classe d'accueil est davantage ouvert que celui du Québec, car il est centré davantage sur la transition que sur la préparation vers la classe ordinaire.

Quoique peu nombreuses et très espacées dans le temps, les recherches québécoises abordant le passage de la classe d'accueil à la classe régulière dressent un portrait plutôt similaire de ce contexte. Desmarais (1993) y a consacré sa recherche, mais

cette dernière n'illustre que le portrait des enseignants des classes ordinaires. De son côté, Picard (2006) aborde légèrement la question, mais uniquement du point de vue des classes d'accueil. Le rapport d'Armand (2011) constitue le seul écrit qui contraste les perceptions des deux secteurs, mais le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire ne constitue pas le point central de l'étude. À l'extérieur du Québec, les recherches suisses, belges et catalanes abordent peu le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, se concentrant davantage sur l'intégration des élèves allophones à l'intérieur même du système scolaire ainsi qu'à leur réussite académique. Il importe donc d'explorer davantage le contexte en considérant les points de vue des acteurs du système éducatif tant en classe d'accueil qu'en classe ordinaire afin de dresser un portrait plus substantiel et de caractériser le passage d'une classe à l'autre. La présente recherche explore donc les représentations des acteurs du monde éducatif œuvrant auprès des deux types de classes. Elle vise à déceler les caractéristiques du passage d'une classe à l'autre en dressant un portrait de cette transition. Ainsi, des pistes d'intervention pourront être dégagées afin de faciliter l'intégration des élèves allophones au système scolaire québécois.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Cette étude vise à dresser le portrait du passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire, déceler les éléments qui le caractérisent selon les représentations des acteurs du monde scolaire et à dégager des pistes pour faciliter l'intégration des élèves allophones. Elle souhaite répondre à la question *Quels sont les éléments qui caractérisent l'intégration des élèves allophones lors du passage entre la classe d'accueil et la classe ordinaire au primaire selon des acteurs du monde scolaire?* La méthodologie adoptée dans ce contexte est de nature qualitative. Mackey et Gass (2005) expliquent que ce type de recherche consiste à utiliser des données descriptives ne faisant pas appel à des mesures statistiques. Comme cette étude entend davantage explorer et décrire le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, elle adopte une visée exploratoire, ce qui, selon Van der Maren (1996), se rapproche davantage d'un devis qualitatif. De plus, Huberman et Miles (1991) évoquent que même si la recherche qualitative implique la manipulation de mots plutôt que de chiffres, elle permet néanmoins une description plus dense du sujet d'étude, ce qui rejoint les objectifs de recherche.

Cette section présente la méthodologie employée dans le cadre de cette étude afin d'atteindre les objectifs. L'échantillon et ses caractéristiques sont présentés en premier lieu. Ensuite, les instruments utilisés pour la collecte de données ainsi que son déroulement sont exposés. Finalement, la méthode d'analyse des données recueillies est expliquée.

### 3.1 Participants

Les participants de cette recherche (n=18) sont six enseignants de classe d'accueil, six enseignants de classe ordinaire, deux orthopédagogues, deux enseignants de soutien linguistique ainsi que deux directions d'école, soit deux hommes et seize femmes. Ils travaillent tous à la même commission scolaire francophone de Montréal dans quatre différents établissements du primaire. L'âge médian des participants est de 39 ans et 14 d'entre eux sont des Canadiens ayant le français comme langue maternelle, alors que les autres parlent l'anglais, l'arabe et le géorgien depuis la naissance. Ils cumulent en moyenne 14 ans d'expérience en milieu scolaire et détiennent diverses formations universitaires en éducation, soit l'adaptation scolaire (n=4), l'enseignement au préscolaire et au primaire (n=5), l'enseignement du français langue seconde (n=4), l'enseignement au secondaire (n=1) ou une autre formation menant à un brevet (n=3). Au moment de la collecte de données, 3 enseignants de classe ordinaire, soit la moitié de ce type de participant, avaient déjà accueilli plus de 10 élèves provenant de classe d'accueil au cours de leur carrière.

### 3.2 Instruments de recherche

Trois instruments d'enquête différents ont été utilisés dans le cadre de cette recherche: un questionnaire sociodémographique, une entrevue individuelle ainsi qu'une entrevue de groupe inspirée du *Problem Tree* de Chevalier et Buckles (2008). L'ensemble des participants devait tout d'abord répondre à un court questionnaire permettant de dresser un portrait sociodémographique de ces derniers et de connaître leur expérience en milieu scolaire (Annexe 2). Les enseignants de classe ordinaire et de classe d'accueil participaient ensuite à une entrevue de groupe où ils s'exprimaient sur les caractéristiques, positives ou négatives, du passage de classe d'accueil vers la classe ordinaire et de leurs effets. Comme les orthopédagogues, les enseignants de soutien linguistique et les directions sont souvent seuls dans leur établissement scolaire et compte tenu de la difficulté que le chercheur aurait eue à tous les réunir en

un même endroit au même moment, il a été décidé qu'une entrevue individuelle serait plus appropriée avec ces catégories de participants. Les instruments sont décrits ci-dessous.

### **3.2.1 Questionnaire sociodémographique**

Avant de commencer chacune des entrevues, le chercheur demandait à chacun des participants de remplir un questionnaire sociodémographique de huit questions. Ce dernier a servi à des fins statistiques sur les participants. Les quatre premières questions portaient sur la vie personnelle de chacun des acteurs du monde scolaire interrogé, soit le sexe, l'âge, la langue maternelle et le lieu de naissance. Les quatre autres questions portaient sur l'expérience en enseignement et la formation universitaire de chacun. Les enseignants de classe ordinaire devaient également estimer le nombre d'élèves provenant d'une classe d'accueil qu'ils avaient reçus tout au long de leur carrière.

### **3.2.2 Entrevues**

Le mode de collecte de données retenu a été l'entrevue, plus précisément l'entretien individuel et de groupe. Mackey et Gass (2005) ainsi que Tierney et Diley (2002) évoquent plusieurs avantages de ce mode de collecte de données. Tout d'abord, l'entrevue permet d'étudier un phénomène qui n'est pas directement observable, ce qui était le cas dans la présente recherche. Aussi, contrairement à un questionnaire écrit, elle permettait au chercheur de poser davantage de questions aux participants et d'obtenir des informations supplémentaires au besoin. Enfin, si les réponses des participants n'étaient pas claires, il était possible de leur demander de reformuler et d'expliquer leur pensée de façon plus élaborée. Selon Seidman (2006), l'objectif principal d'une entrevue dans le domaine qualitatif est le suivant: « not to get answers

to questions, nor to test hypotheses, and not to evaluate as the term is normally used. At the root of in-depth interviewing is an interest in understanding the lived experience of other people and the meaning they make of that experience.» (p.9). Or, cette étude visait notamment à décrire le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire selon les représentations des différents acteurs du monde scolaire. L'utilisation d'entrevues semblait donc tout indiquée. De plus, selon Van der Maren (1996), les entrevues de groupe peuvent servir à contrôler les représentations recueillies lors d'entretiens individualisés afin d'observer si ces dernières ont le même poids au sein d'un groupe. Même si le présent échantillon était petit et que les entrevues de groupe n'étaient pas utilisées à cette fin a priori, il s'agit tout de même d'un avantage d'avoir choisi deux types d'entrevues différents.

### **3.2.2.1 Entrevue de groupe à l'aide du *Problem Tree***

La technique d'entrevue de groupe qui a été élaborée lors de cette étude était inspirée de Chevalier et Buckles (2008). En effet, ces auteurs proposent l'arbre à problème (*Problem Tree*), lorsque vient le temps d'identifier les causes et les effets d'un problème ou d'une situation. Il s'agit de réunir un groupe de participants qui doit nommer les composantes d'une problématique en les dessinant sous la forme d'un arbre duquel trois parties sont représentées: les racines, le tronc et les branches. Le tronc représente le problème, lequel est évoqué par le chercheur. Les racines constituent les causes du problème et les branches symbolisent les effets directs ou indirects de la situation. Ces éléments sont identifiés par les participants au moyen de discussions menant à un consensus sur ce qui sera inscrit. Comme pour un vrai arbre, une racine ou une branche du *Problem Tree* peut posséder plusieurs ramifications qui constituent des sous causes ou des sous effets. Cette technique a l'avantage d'exiger un consensus de la part de tous ses participants et permet de visualiser un problème de façon systémique. Une fois le *Problem Tree* conçu et accepté par tous, il est

possible de recommencer l'exercice en gardant le même tronc, donc la même problématique, mais en lui trouvant des solutions et des effets potentiels. Ce deuxième arbre se nomme le *Solution Tree* ou arbre à solutions. La présente recherche s'est inspirée du *Problem Tree* tel que présenté par Chevalier et Buckles (2008). Cependant, celui-ci a été modifié de façon à ce qu'il soit davantage neutre. En effet, même si des études précédentes (Armand, 2011; Desmarais, 1993; Picard, 2006) ont dépeint le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire comme comportant son lot de problèmes, le contexte exploratoire de cette étude ne pouvait débiter avec la présomption qu'il existe des problèmes, car elle visait à dresser un portrait de la situation, ce qui inclut des aspects tant problématiques que positifs. L'arbre était conséquemment situationnel; illustrant les caractéristiques, négatives ou positives, du passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire ainsi que leurs effets. La figure 1 illustre un exemple de *Problem Tree* élaboré par l' ONUSIDA (2000). Cette figure schématise la problématique de la non-utilisation des cliniques de santé sexuelle par les adolescents en montrant les causes et les effets engendrés de façon claire.

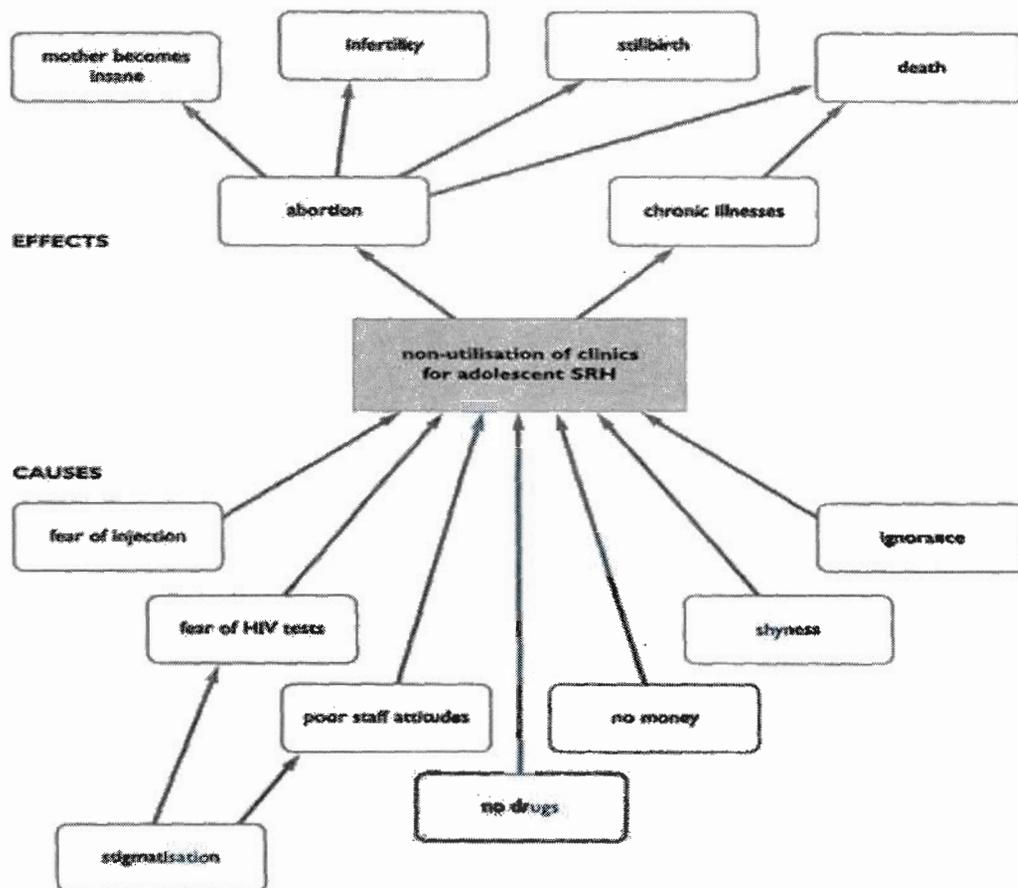


Figure 3.1: Exemple d'un Problem Tree utilisé par l'ONUSIDA afin de démontrer les causes et les effets de la faible fréquentation de cliniques de santé sexuelle

Ainsi, les enseignants de classe d'accueil et de classe ordinaire ont été réunis en groupes de trois individus chacun. Afin d'éviter d'éventuelles confrontations entre les membres de l'un ou l'autre des types de classe, mais aussi afin de laisser libre cours aux idées, chacun des sous-groupes était rencontré séparément, ce qui a notamment été apprécié par les enseignants de classe d'accueil. À chaque entrevue, en plus de commencer par expliquer de façon générale le but de la recherche, puis le déroulement de l'entrevue, le chercheur mettait un accent tout particulier sur le fait qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse afin d'obtenir les réponses les

plus authentiques possible. Pour ce faire, il concevait un exemple d'arbre situationnel au tableau sur un autre sujet de son choix. Les enseignants devaient par la suite créer de façon collaborative un arbre situationnel avec pour sujet «Le passage de la classe d'accueil à la classe régulière». Les enseignants devaient ensuite inscrire au niveau des racines les caractéristiques du passage, soit les problèmes et les bons coups qu'ils connaissaient de cette situation. En guise de branches, les participants inscrivaient les effets que ces bons coups et problèmes amenaient selon eux sur le contexte scolaire, que ce soit les élèves, les enseignants eux-mêmes, les autres acteurs du monde éducatif et les parents. L'élaboration de l'arbre a été enregistrée au moyen d'une enregistreuse numérique et les arbres produits ont été conservés aux fins d'analyse. Chaque entrevue de groupe a duré en moyenne vingt minutes.

### **3.2.2.2 Entrevue individuelle**

Bien que Desmarais (1993) et Picard (2006) aient effectué des entrevues dans lesquelles le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire était abordé lors leurs études respectives, leurs objectifs étaient trop distants de ceux de la présente recherche pour que leurs protocoles d'entrevue soient pris en compte dans le présent contexte. Cependant, lors de leur étude sur les modèles de service PASAF au Québec, les entrevues élaborées par De Koninck et Armand (2012) ont abordé la problématique explorée dans la présente recherche. En effet, les participants devaient entre autres y expliquer le modèle d'intégration en place dans leur établissement scolaire, les besoins des élèves et des enseignants lors de cette transition et devaient proposer des changements aux pratiques déjà en place. Ces thèmes ont servi d'inspiration lors de la conception du protocole d'entrevue (Annexe 1) utilisé dans cette recherche. Ce dernier comportait huit questions, dont deux étaient composées de sous-questions. Les deux premières questions permettaient de connaître le modèle de passage vers la classe ordinaire en place dans l'école du participant et le rôle qu'il

avait à jouer dans celui-ci. Les deux questions suivantes traitaient des besoins que pourraient avoir les élèves allophones intégrés, mais aussi les enseignants de classe ordinaire qui les reçoivent. Ensuite, le participant devait nommer les éléments qui selon lui peuvent faciliter la transition de la classe d'accueil vers la classe ordinaire pour les élèves, les enseignants et l'école en général et les effets que ceux-ci peuvent engendrer. Le processus se répétait par la suite avec les éléments qui s'avèrent plutôt nuisibles. Pour terminer, le participant devait expliquer ce que serait un modèle de transition parfait selon lui. Il est à noter que certains participants ont préféré expliquer certaines pratiques et opinions lorsque le chercheur avait arrêté l'enregistrement pour se protéger ou pour éviter que l'on découvre leur identité, ce qui arrive fréquemment lors d'entrevues selon Gubrium et Holstein (2002). Les informations obtenues lors de ces moments n'ont pas été considérées dans l'analyse des données afin de respecter la volonté des participants. Les entretiens ont duré en moyenne une trentaine de minutes. Ils étaient enregistrés au moyen d'une enregistreuse numérique.

### **3.2.3 Validation**

Les instruments ont été validés par deux experts universitaires. Ils ont évalué les protocoles de l'entrevue individuelle et de groupe ainsi que le questionnaire sociodémographique et suggéré quelques modifications. Ils ont notamment proposé que l'arbre situationnel, préalablement nommé *arbre à problèmes*, change pour son nom actuel afin d'éviter d'influencer les opinions des participants. Il a aussi été suggéré que la question *Quels sont les éléments qui facilitent et compliquent le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire dans votre école* soit scindée en deux, soit les éléments qui facilitent et ceux qui s'avèrent problématiques, de façon à ce que les participants donnent davantage d'informations sur chacun des points. De plus, pour cette même question, ils ont proposé d'ajouter les options *pour les élèves*, *pour les enseignants* et *pour l'école en général* de façon à diversifier les réponses. Il a

également été recommandé par les experts de modifier l'ordre des questions afin d'améliorer la fluidité de l'entrevue. À la suite des commentaires, le questionnaire sociodémographique a également été bonifié en y insérant une sous-section où les enseignants de classe ordinaire devaient indiquer le nombre d'élèves provenant d'une classe d'accueil qu'ils estimaient avoir accueillis tout au long de leur carrière.

Quatre conseillères pédagogiques de la commission scolaire où s'est déroulée la collecte de données ont également participé, indépendamment des deux experts, à la validation des instruments de recherche et de la collecte de données. La première recommandation a été d'accroître le nombre de participants et de recueillir des échantillons dans chacun des réseaux de l'institution. Cette option n'a toutefois pas été retenue, car elle impliquait des difficultés au niveau du recrutement et augmentait considérablement le nombre d'entrevues à analyser. Elles ont également suggéré que l'échantillonnage se déroule dans des écoles ayant des classes d'accueil et dans d'autres n'en ayant pas afin d'augmenter la représentativité, ce qui a été retenu.

### **3.3 Collecte de données**

La collecte de données s'est déroulée dans une commission scolaire francophone de l'île de Montréal. Il s'agit d'un échantillon de convenance, car il s'agit de l'employeur du chercheur. Ce choix a été fait afin de faciliter le recrutement des participants, les personnes-ressources étant plus facilement accessibles de cette manière. L'objectif était de recruter, pour l'entrevue individuelle, deux directions d'école, deux enseignants de soutien linguistique, deux orthopédagogues et, pour l'entrevue de groupe, six enseignants de classe ordinaire et six enseignants de classe d'accueil. Après l'obtention du certificat d'éthique de l'Université du Québec à Montréal et de celui de la commission scolaire, soit à la mi-mars 2013, deux conseillères pédagogiques ont été contactées et elles ont accepté de présenter par courriel le projet à une dizaine de directions d'établissements scolaires à savoir si elles étaient

intéressées à y participer et à le présenter à leurs employés. Dès le début avril, trois établissements ont manifesté de l'intérêt et ont répondu à l'invitation. Une lettre (Annexe 3) présentant officiellement le projet de recherche a été acheminée par courriel à l'une des écoles et le projet a été présenté à son équipe par sa direction. Les deux autres écoles ont permis au chercheur d'aller y porter personnellement la lettre expliquant le projet et de la distribuer à tous les membres du personnel. Étant donné que le nombre minimal de participants requis n'était toujours pas atteint, une deuxième invitation a été lancée à quatre nouveaux établissements. De plus, les conseillères pédagogiques ont fourni une liste d'orthopédagogues et d'enseignants en soutien linguistique pouvant être contactés directement. Un nouveau courriel comportant en pièce-jointe la lettre présentant officiellement le projet a ainsi été envoyée. Lorsqu'une direction d'école, un orthopédagogue ou enseignant de soutien linguistique acceptait de participer à l'étude, il était rencontré à son lieu de travail en dehors des heures de travail au moment de son choix. La même procédure avait lieu avec les enseignants de classe d'accueil et de classe ordinaire, sauf qu'un représentant du groupe de participants intéressés devenait responsable de trouver un moment commun où ils étaient tous disponibles. L'entrevue de groupe avait également lieu dans l'établissement scolaire de ses participants en dehors des heures de travail.

Au début de chacune des entrevues, individuelle ou de groupe, le chercheur présentait son projet ainsi que les objectifs de celui-ci. Les participants devaient par la suite remplir un formulaire de consentement (Annexes 4 et 5) leur expliquant la recherche plus en détail et les informant de leur droit de se retirer à tout moment de cette dernière, puis ils répondaient au questionnaire sociodémographique (Annexe 2). Les entrevues débutaient par la suite.

### 3.4 Analyse des données

La première étape de l'analyse des données a été la transcription des enregistrements. Il avait été préalablement décidé que les entrevues ne seraient pas retranscrites dans leur intégralité pour éviter une surcharge de travail inutile. Van der Maren (1996) affirme d'ailleurs qu'il n'est pas toujours nécessaire de tout retranscrire le contenu d'un enregistrement et qu'il est possible de ne garder que les segments jugés importants. Cependant, après une première écoute et une consultation avec des experts universitaires quant à la richesse des entretiens, il a été décidé qu'une transcription intégrale serait préférable de façon à obtenir le plus d'informations possible. Gubrium et Holstein (2002) ainsi que Mackey et Gass (2005) recommandent l'utilisation de conventions d'écriture de manière à éviter que la signification d'un énoncé ne soit transformée. En effet, selon eux, un point ou une virgule peuvent changer l'interprétation d'une phrase. De plus, il faut qu'il soit facile de savoir si le participant parle, relate le discours de quelqu'un d'autre, met l'accent sur un mot ou s'il se cite, entre autres. Les auteurs ajoutent que ces conventions doivent être directement reliées à l'objet de recherche. Ainsi, dans le présent contexte, le chercheur a choisi de transcrire tous les mots, mais de ne pas noter les hésitations ou les faux départs. Des conventions d'écriture ont également été adoptées (Annexe 6).

Dans un deuxième temps, les verbatim ont été codés. Le chercheur a opté pour un codage ouvert, c'est-à-dire qu'il a codé les idées sans avoir préalablement rédigé une liste de codes. Mackey et Gass (2005) affirment qu'en recherche qualitative, les codes émergent des données et que ceux-ci se raffinent tout au long du processus. De plus, selon Huberman et Miles (1991), cette méthode permet d'obtenir des codes qui coïncident davantage avec les données et d'en faire une analyse plus complète et sensible. Ainsi, des codes et des sous-codes ont été attribués à chacune des idées à la main pour quatre entrevues puis une fois que des codes plus définitifs ont commencé à émerger, le logiciel QDA Miner a été utilisé pour analyser l'ensemble des données. Une fois le codage terminé pour une première fois, une liste des codes accompagnés

d'une définition (Annexe 7) a été remise à deux experts qui ont proposé des modifications à cette dernière. Par la suite, un codage inverse a été effectué. Ce dernier consistait à relire tous les segments appartenant à un même code pour s'assurer que leur classement était approprié ou qu'un autre code serait davantage adéquat. Une fois cette étape conclue, une analyse de fréquence a été réalisée et a permis de connaître les codes les plus fréquemment utilisés par les participants. Une analyse transversale a par la suite été effectuée de manière à dégager quel type de code était le plus souvent et le plus fréquemment utilisé par quel type de participant.

Les arbres situationnels ont également été codés. Pour ce faire, le chercheur les a photographiés et a procédé à leur analyse à l'aide du logiciel QDA Miner. Les codes ayant émergé des entretiens ont été utilisés pour cette fin. Un codage inverse a également été effectué afin de s'assurer que les codes attribués étaient tous appropriés. Les résultats de cette analyse sont présentés dans la section suivante.

Afin de préserver l'anonymat des participants et des écoles où ont eu lieu les entrevues, des codes alphanumériques ont été attribués. Ainsi, chacune des écoles porte une lettre de A à F. Chacun des participants est identifié à partir de la lettre de son école, du type d'entrevue à laquelle il a participé, soit I pour individuelle et G pour groupe, et par un numéro de participant accordé au hasard. Par exemple, un enseignant de l'école D qui a participé à une entrevue de groupe est désigné par «participant D-I-1».

### **3.5 Calendrier de la collecte de données**

Le calendrier ci-dessous illustre les étapes de la recherche ainsi que le moment où elles ont eu lieu:

Étape	Moment
Élaboration des instruments	décembre 2012
Obtention du certificat éthique de l'UQÀM	janvier 2013
Obtention du certificat éthique de la commission scolaire	mars 2013
Recrutement des participants	mars à juin 2013
Réalisation des entrevues	avril à juin 2013
Analyse des données	juillet et août 2013
Rédaction du mémoire	septembre 2013 à avril 2014
Premier dépôt de mémoire	mai 2014
Dépôt final du mémoire	février 2015

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'étude, qui seront exposés directement en lien avec les objectifs. Tout d'abord, la première section décrit les modèles rapportés par les participants dans les différents établissements visités lors de l'étude. Elle répond au premier objectif de la recherche, qui avait pour but de dresser le portrait du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, en mettant en lumière les différentes pratiques du milieu investigué. La deuxième section est directement en lien avec le second objectif qui vise à déceler les éléments qui caractérisent le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire selon les représentations des acteurs du monde scolaire. Compte tenu de la grande diversité des thèmes abordés par les participants lors des entrevues, les thématiques sont explorées en cinq étapes qui suivent de façon chronologique l'intégration d'un élève allophone, de son passage en classe d'accueil à son intégration définitive en classe ordinaire, soit le séjour en classe d'accueil, l'évaluation et le classement, les différents modèles d'intégration ainsi que l'arrivée en classe ordinaire. Le lien avec les parents constitue un autre sujet qui a été évoqué de façon significative par les participants. Puisque les parents s'avèrent présents durant toutes les étapes de transition évoquées précédemment, ils sont traités dans une section distincte. Finalement, la troisième section dépeint des pistes de solution proposée par les participants et visant l'amélioration des pratiques actuelles, ce qui rejoint le troisième objectif: dégager des pistes pour faciliter l'intégration des élèves allophones.

#### **4.1 Pratiques déclarées en milieu scolaire**

L'analyse des verbatim des deux types d'entrevues a permis de dégager les différentes pratiques de transition de la classe d'accueil à la classe ordinaire dans les six établissements scolaires d'où proviennent les participants au moment de la collecte de données. En effet, lors des entrevues individuelles, le chercheur posait la question 1: « Comment se déroule le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire dans votre école? » (Annexe 1). Lors des entrevues de groupe, qui consistaient à élaborer un arbre situationnel, aucune question spécifique n'était posée à cet effet, mais les participants étant amenés à commenter leur propre expérience. Il en découle que chacun des quatre groupes a abordé le modèle de transition vers la classe ordinaire en place dans son école. Les modèles utilisés dans chacune des écoles sont décrits ci-dessous. La première section présente les modèles dans les écoles dites «point de service», c'est-à-dire celles où il y a des classes d'accueil. La deuxième section explique le modèle des écoles qui reçoivent les enfants après leur séjour en classe d'accueil. Afin de préserver l'anonymat des participants, chacun des établissements porte une lettre de l'alphabet.

##### **4.1.1 Les modèles recensés dans les points de service**

L'analyse des verbatim et des arbres situationnels démontre que malgré quelques similarités, chacune des écoles utilise son propre modèle lorsque vient le temps d'effectuer le passage d'un enfant de la classe d'accueil vers la classe ordinaire. La présente section expose les résultats pour chaque établissement.

À l'école A, le manque de locaux contraint l'établissement à n'offrir des classes d'accueil qu'au préscolaire. Les élèves y restent pour une année complète et aucun changement n'a lieu en cours d'année. À la fin de l'année scolaire, ils sont pratiquement tous intégrés en classe ordinaire, qu'ils soient prêts ou non, et ce, sans

évaluation. Seuls les élèves affichant de grandes difficultés linguistiques continuent leur séjour en classe d'accueil l'année suivante. Un participant y travaillant explique que ce modèle permet à l'établissement de garder plus d'élèves et d'éviter des changements d'école: « même s'il y a des élèves qui ont des grosses difficultés, ils veulent les garder dans l'école à tout prix, donc peu importe, ils les passent. » (A-I-1). Lorsque les enfants débutent leur première année, ils bénéficient de soutien linguistique jusqu'à ce que l'enseignant juge que ce ne soit plus nécessaire. De plus, un enseignant de soutien linguistique rencontre l'ensemble des élèves des classes d'accueil en sous-groupes afin de leur donner des bases solides en français tous les jours de façon à rendre leur intégration en classe ordinaire moins difficile.

À l'école B, il ne semble pas y avoir de mesure préétablie. La transition est plutôt effectuée de façon volontaire. Les enseignants de classe d'accueil et de classe ordinaire discutent entre eux lorsqu'ils croient qu'un élève devrait faire une entrée progressive dans une classe ordinaire puis conviennent des modalités ensemble, et ce, à n'importe quel moment de l'année. Le tout est chapeauté par la direction qui envoie une lettre expliquant aux parents que si la tendance se maintient, leur enfant changera éventuellement de groupe. Si toutefois les classes ordinaires visées pour l'intégration contiennent le nombre maximal d'enfants, l'élève reste en classe d'accueil jusqu'à l'année scolaire suivante. Ce modèle est bien perçu par la direction de l'établissement: « Cette année, ce qui nous sauve, c'est que dans l'informel il s'est tissé des liens entre les enseignants d'accueil et les enseignants du régulier. » (B-I-1). Toutefois, il ne semble pas être apprécié par les enseignants, notamment ceux des classes ordinaires: « On est laissés à nous-mêmes! » (B-G-1), « On se sent démunis! » (B-G-2).

Le fonctionnement de l'établissement C s'avère semblable au précédent. Les enseignants discutent entre eux lorsque vient le temps de procéder à l'intégration d'élèves allophones afin de convenir des modalités de cette dernière. L'intégration progressive est toujours privilégiée et l'orthopédagogue, qui joue également le rôle de soutien linguistique, évalue l'enfant afin de s'assurer qu'il possède les connaissances

minimales pour faire partie de son nouveau groupe. Un rapport comportant les forces et les faiblesses de l'élève est ainsi préparé. Dans le cas où un enfant appartient à une autre école lorsque vient le temps d'aller en classe ordinaire, il est intégré dans celle-ci si le transfert a lieu avant mars, sinon, une dérogation est soumise afin de le garder jusqu'à la fin de l'année scolaire en cours. De plus, si un enfant a fait ce que plusieurs participants appellent «le maximum de son temps» en classe d'accueil, soit environ 20 mois, il est intégré en classe ordinaire.

L'établissement D adopte des pratiques semblables aux écoles B et C, c'est-à-dire que les enseignants planifient eux-mêmes la transition de leurs élèves et en discutent avec leurs collègues. La seule différence qui a été recensée est qu'un document écrit décrivant les forces et faiblesses de l'enfant est préparé, puis envoyé à l'école où celui-ci sera accueilli, à l'école E, entre autres (voir section 4.1.2). Il est donc intéressant de noter que dans 3 des 4 établissements, les enseignants décident entre eux des modalités de transition d'un élève. Il n'en demeure pas moins qu'ils diffèrent tous les uns des autres, que ce soit en ce qui a trait au rôle de l'orthopédagogue ou de la direction ou, encore, de la communication entre les établissements.

#### **4.1.2 Les modèles recensés dans les autres écoles**

Les deux autres établissements où s'est déroulée l'étude, les écoles E et F, n'ont pas de classes d'accueil. Ils reçoivent cependant des enfants allophones demeurant dans leur quartier qui ont préalablement dû aller en classe d'accueil avant d'intégrer une classe ordinaire. À l'établissement E, c'est la secrétaire qui évalue les enfants allophones lorsqu'ils viennent s'inscrire à leur école de quartier et c'est aussi elle qui évalue leurs compétences langagières à l'oral la plupart du temps. Pour ce faire, elle utilise un document de quelques questions telles que «Bonjour, comment t'appelles-tu?». Elle recommandera alors un séjour en classe d'accueil aux parents ou sollicitera l'orthopédagogue afin qu'elle procède à une évaluation davantage exhaustive avant de

prendre une décision. Lorsqu'un enfant est intégré en classe ordinaire, l'orthopédagogue n'effectue aucune évaluation ou ne donne aucun soutien à moins que l'enseignant n'en fasse la demande. L'orthopédagogue considère d'ailleurs qu'il revient au point de service d'évaluer chacun des élèves qu'il envoie: «Donc, je pense que d'abord, les personnes qui nous les envoient au régulier devraient faire une bonne évaluation de l'élève. C'est d'abord leur rôle de l'évaluer.» (E-I-1). La situation est semblable pour l'enseignant de soutien linguistique. L'établissement F, quant à lui, offre parfois du soutien linguistique, tout dépendant du dossier de l'élève intégré. Les participants de cet établissement affirment que plus les enfants sont jeunes, plus il s'avère facile d'obtenir du soutien à l'apprentissage, bien que cela dépende notamment des budgets disponibles, selon eux. De plus, la direction de cet établissement affirme adopter un rôle de supervision afin que les enseignants accueillent les enfants adéquatement au sein de leur classe: «Donc, c'est d'essayer de faire comprendre le processus d'apprentissage de la langue à un enseignant pour qu'il voie que cet élève-là fait des efforts et que c'est à l'enseignant de faire des adaptations.» (F-I-1).

Il semble que les écoles n'étant pas des points de service de la commission scolaire n'utilisent pas de modèle uniforme non plus. Les budgets ainsi que les requêtes des enseignants des classes ordinaires semblent davantage orienter les pratiques. En effet, un élève bénéficie de services d'aide seulement si une demande est effectuée et quand les budgets le permettent. Aux dires de l'ensemble des participants et à la lumière de l'analyse des verbatim, il ne semble pas a priori y avoir de protocole défini unique régissant la transition de la classe d'accueil à la classe ordinaire sur le territoire de la commission scolaire. Chaque école adopte plutôt son propre système.

Le tableau ci-dessous propose une synthèse des principaux aspects qui entrent en jeu dans l'application des différents modèles tels que rapportés par les participants.

École	Degré de concertation entre les acteurs	Soutien linguistique et orthopédagogie		Contraintes administratives	Préparation d'un dossier de l'élève
		Classe d'accueil	Classe ordinaire		
A	✓	✓		✓	
B	✓			✓	
C	✓		✓		✓
D	✓	✓	✓		✓
E			✓		✓
F			✓		

*Tableau 4.1: Tableau récapitulatif des principaux aspects qui entrent en jeu dans l'application d'un modèle de passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire*

#### **4.2 Les caractéristiques du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire**

La section précédente a permis de répondre au premier objectif de cette recherche qui consiste à dresser le portrait du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire dans les écoles primaires. Il s'en dégage que les pratiques recensées sont hétérogènes. Lors des entrevues, les participants n'ont pas que décrit la réalité de leur milieu, mais aussi ils l'ont aussi commentée, c'est-à-dire qu'ils ont évoqué les aspects tant négatifs que positifs qu'ils perçoivent dans les pratiques actuelles et en ont expliqué les effets. Cette deuxième section présente les résultats de l'analyse des propos des acteurs du monde scolaire en ce qui a trait aux éléments qui caractérisent le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, ce qui correspond au second objectif de cette recherche.

#### 4.2.1 La classe d'accueil

Bien que la classe d'accueil constitue à proprement parler l'étape précédant la transition vers la classe ordinaire, à la lumière de l'analyse des données, il semble que certaines caractéristiques de la classe d'accueil peuvent influencer le déroulement de l'intégration des élèves allophones. Ce sont presque exclusivement les enseignants de classe d'accueil qui se sont exprimés à ce sujet, mis à part un orthopédagogue, soit sept participants.

Un groupe d'enseignants d'accueil rapporte qu'il ressent de la fierté lorsque vient le temps d'intégrer. Les participants des deux groupes décrivent également le manque de matériel destiné aux classes d'accueil. Ils affirment concevoir eux-mêmes des cahiers et des exercices ou utiliser plusieurs cahiers d'activités à la fois. Ils tentent ainsi de s'assurer tant bien que mal que leurs activités préparent leurs élèves à la classe ordinaire, sans en avoir la garantie: «Le matériel d'accueil, c'est vrai qu'on n'en a pas.» (D-G-2). «On n'a pas un matériel qui puisse nous garantir que l'élève il le fait, il pourra être accepté pour le régulier. [...] Je vois les filles qui naviguent d'un matériel à l'autre par intuition, mais sans savoir vraiment si c'est ce matériel-là qui va être adapté à l'élève.» (B-G-5). De façon plus anecdotique et aussi plus positive, un enseignant d'accueil explique que selon lui, les enfants qu'il décrit comme étant les «vrais élèves d'accueil» n'ont bien souvent peut-être pas eu le choix d'immigrer à Montréal, mais qu'ils détiennent une motivation probablement venue de leurs parents de travailler fort. Ce sont généralement des enfants qui travaillent et progressent très bien: « Ils ont une motivation qui vient de leurs parents "je viens ici pour toi parce que je n'ai pas eu la chance d'aller à l'école, etc." [...]. Dès qu'ils ont la langue, dès qu'ils apprennent le français, "wouh!".» (D-G-1).

La plupart des commentaires des participants à l'égard de la classe d'accueil concernent sa clientèle, soit les élèves immigrants. Il semble y avoir deux types d'irritants à ce niveau: l'apparition d'un nouveau profil d'élèves allophones ainsi que

les difficultés d'apprentissage ou de langage. Tout d'abord, tous les enseignants de classe d'accueil ainsi qu'un orthopédagogue expliquent que le profil des enfants qui fréquentent une classe d'accueil a changé au cours des années. Selon eux, ils proviennent maintenant souvent de pays où ils ont vécu la guerre et les élèves sous-scolarisés sont plus nombreux qu'auparavant. Il est conséquemment nécessaire de connaître leur vécu et d'où ils viennent afin d'adopter des pratiques plus efficaces: « Il faut être au courant des élèves qu'on reçoit parce que si on ne connaît pas nécessairement leur *background* et leur problématique, ça n'aide pas non plus.» (D-G-1). Un orthopédagogue ajoute:

Je pense que les pires cas, ce sont des élèves de pays où ils ont vécu la guerre et qu'ils sont traumatisés et qu'ils développent des troubles de comportement et des choses comme ça [...]. Ce serait une chose à considérer et qu'il y ait plus d'ouverture parce qu'on s'en va de plus en plus vers ça. (B-I-2).

En second lieu, les deux groupes d'enseignants d'accueil exposent leurs craintes par rapport aux élèves qui démontrent des difficultés particulières telles qu'un trouble du langage, du comportement, une déficience intellectuelle, de l'hyperactivité, etc. L'un des deux groupes d'enseignants de classe d'accueil insiste davantage sur le fait que les élèves n'ont souvent pas accès aux services d'un spécialiste tel que l'orthopédagogue en classe d'accueil. Il s'avère donc impossible de les évaluer, de faire un suivi et de leur donner accès à une classe spécialisée ou à de l'accompagnement en classe par exemple. Contrairement à leurs collègues, les enseignants du second groupe ont accès à du soutien orthopédagogique. Cela leur permet d'alléger leur tâche ou du moins d'avoir la conscience tranquille en sachant que l'enfant aura accès à une classe adaptée à ses besoins l'année suivante. Toutefois, ils évoquent que cette situation semble faire figure d'exception: «Ici on est chanceux, on l'a, mais je sais qu'il y a des écoles qui ne l'ont pas du tout. Je trouve ça complètement aberrant que ces élèves-là on les laisse comme si nous, on était des orthopédagogues.» (D-G-2). Sans le soutien et les rapports d'un spécialiste tel que l'orthopédagogue, l'orthophoniste ou le

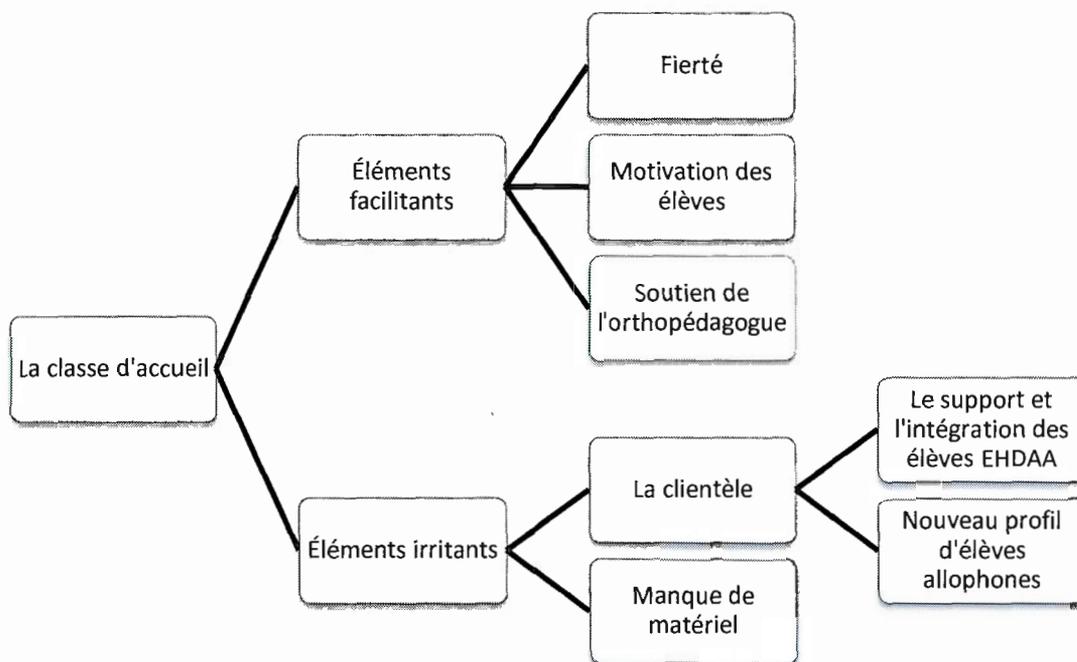
psychologue par exemple, les élèves intègrent éventuellement une classe ordinaire et c'est alors que leur processus d'évaluation commence. Les enseignants des deux groupes dénoncent cette situation, car elle fait en sorte que les élèves passent trop de temps en classe d'accueil au lieu de recevoir des services adaptés: « J'ai l'impression que lors du passage, il faudrait que ces problèmes soient évacués à l'accueil pour que l'élève fasse une bonne scolarité. » (B-G-4).

L'autre groupe d'enseignants d'accueil insiste davantage sur l'intégration d'élèves en difficulté dans leurs classes. Selon eux, il arrive couramment que des enfants allophones, les plus jeunes surtout, soient placés en classe d'accueil alors qu'ils éprouvent des problèmes de langage ou d'apprentissage par exemple. On les place dans leurs groupes, car on ne sait pas où les envoyer et on est certain qu'en classe ordinaire, ils ne réussiront pas. Ces élèves rendent la gestion de la classe plus complexe, car en plus d'avoir un groupe généralement hétérogène, l'enseignant doit faire des adaptations nécessaires pour les besoins spéciaux avec ou sans ressources disponibles: « Désolée, mais ce sont les autres qui sont là pour apprendre, les vrais enfants d'accueil, qui ne vont pas avancer parce qu'il y a des problèmes de comportement, des problèmes de communication et autres, mais on ne sait pas où les mettre. » (D-G-1). Aux dires des participants, le problème réside dans le fait que les élèves ne pas bien classés lorsqu'ils arrivent dans le système scolaire québécois. Selon eux, trop souvent, les différents acteurs du monde scolaire se servent de la classe d'accueil non seulement pour des élèves en apprentissage du français, mais également lorsqu'un enfant allophone présente des difficultés liées à la langue:

On peut regarder l'évaluation langagière. Je regarde l'enfant et je lui demande "est-ce que tu as un papa et une maman?" et l'enfant ne répond pas alors on se dit qu'il ne comprend pas, classe d'accueil. [...] Je me suis souvent fait dire "Regarde, on a une élève qui a une difficulté." Oui, mais une difficulté de langage, c'est qu'il a de la misère dans sa langue maternelle. Donc s'il a des difficultés de langage, ce n'est pas un élève d'accueil, c'est un élève qui a des besoins particuliers. Bien non, ils me disent qu'une classe d'accueil, c'est une

classe de langue: il y a moins d'élèves, tu es spécialiste, donc débrouille-toi. (D-G-3)

À la lumière des caractéristiques exposées précédemment, il semble que certains éléments présents en classe d'accueil peuvent avoir des répercussions sur la transition d'un élève vers la classe ordinaire. Tout d'abord, il semble que trois conditions soient facilitantes: la fierté d'envoyer un enfant en classe ordinaire, la motivation d'apprendre des élèves ainsi que le support de l'orthopédagogue en classe. Certains éléments semblent toutefois être des irritants et compliquer la tâche des différents acteurs scolaires: la crainte de la réaction de l'enseignant du régulier lors de la réception d'un nouvel élève provenant d'une classe d'accueil, l'apparition d'un nouveau profil d'élèves allophones ainsi que les services offerts aux élèves éprouvant des difficultés ou des troubles quelconques. La figure suivante expose de façon sommaire les caractéristiques évoquées par les participants à l'égard des classes d'accueil.



*Figure 4.2: Schéma récapitulatif des éléments facilitateurs et irritants lors du passage en classe d'accueil des élèves allophones, d'après les enseignants participants des classes d'accueil et un orthopédagogue.*

#### **4.2.2 Le classement et l'évaluation des élèves**

La sous-section précédente a abordé la première étape du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire: le séjour en classe d'accueil. Viennent ensuite le classement et l'évaluation des élèves. En effet, lorsqu'un enseignant de classe d'accueil croit qu'un élève est fin prêt à intégrer une classe ordinaire, il se pose la question de savoir dans quelle classe ordinaire il sera envoyé. L'évaluation et le classement des élèves ont été abordés par 13 participants, soit un orthopédagogue, un enseignant de soutien linguistique, un groupe d'enseignants de classe ordinaire ainsi que l'ensemble des directions d'école et des enseignants de classe d'accueil. Au moins

un représentant de chaque catégorie d'acteur scolaire s'est exprimé sur ce sujet, ce qui démontre qu'il constitue une préoccupation importante au sein des participants.

Le seul élément facilitant recensé dans les propos des participants en lien avec le classement et l'évaluation des élèves est l'élaboration d'un portrait de l'élève. En effet, que ce soit dans un point de service ou non, il semble qu'un document présentant les forces ou les faiblesses d'un enfant quittant une classe d'accueil aide les différents acteurs scolaires à le connaître mieux et plus rapidement, mais aussi à lui octroyer l'aide appropriée. Un orthopédagogue explique: « Je pense qu'on sauve du temps, de l'énergie. Ça nous permet de soutenir l'élève plus vite. Quand on a déjà un portrait, on peut plus facilement dès le début le soutenir, l'aider s'il en a besoin, au lieu d'attendre quelques mois avant d'avoir une idée de lui.» (E-I-1).

Un premier irritant soulevé par les enseignants de classe d'accueil est le manque, voire même l'absence, de critères qui justifient l'envoi d'un élève allophone dans une classe ordinaire. À chaque fois qu'un enfant de classe d'accueil semble prêt, son enseignant doit s'assurer qu'il sera capable de réussir dans sa nouvelle classe, qu'il satisfera aux exigences de son nouvel enseignant et qu'il sera au bon niveau. Or, la tâche n'est pas simple et les enseignants de classe d'accueil affirment qu'ils hésitent souvent, car ils ignorent quels aspects doivent avoir le plus de poids dans leur prise de décision, que ce soit au niveau de l'oral ou de l'écrit par exemple. Ainsi, sans aucun critère clair et préétabli, il s'avère difficile de concevoir une évaluation adaptée. Un enseignant d'accueil explique:

C'est très vague aussi parce que notre programme c'est «interagir en français». Donc, c'est à nous d'évaluer. On n'a pas d'évaluations qui sont vraiment claires pour évaluer ces enfants pour les passer au régulier. Ça tombe sur nos épaules, les profs d'accueil, pour dire que oui, cet enfant-là est prêt. (D-G-2).

De plus, comme la décision finale du classement d'un élève revient à eux et qu'elle n'est soutenue par aucun document officiel standardisé, la moitié des enseignants

d'accueil affirment ressentir un certain stress lors d'une prise de décision, car ils craignent que l'enseignant qui recevra leur élève ne sera pas d'accord avec eux: «On n'est pas sûrs, on craint et on a une frustration.» (B-G-4). Un autre souci lié au précédent soulevé par tous les participants sauf les directions d'école est la variation au niveau des attentes des enseignants de classe ordinaire. Il semble que ce soit une conséquence du manque d'encadrement officiel au sein de la commission scolaire. En effet, un enfant peut paraître prêt pour un enseignant, mais pas suffisamment pour un autre. Comme il n'y a aucun support officiel, le jugement des enseignants de classe d'accueil est parfois mis en doute, ce qui devient une angoisse accrue pour ces derniers. Un enseignant de soutien linguistique explique qu'il arrive souvent qu'un enseignant lui dise qu'un élève ne détient pas les connaissances suffisantes pour être dans sa classe, alors qu'il était tout à fait prêt à y être intégré:

Donc tant que ce n'est pas défini, ça cause un problème parce qu'il n'y a pas de standard précis disant que l'élève doit faire ça, ça, ça avant d'aller au régulier. Donc c'est pas mal là qu'il est le conflit entre les profs d'accueil et les profs du régulier parce que ceux qui reçoivent les élèves disent «Hein! Il n'est pas bon.» Non, mais il n'est pas là pour devenir bon, il est là pour apprendre le français. Donc, on dirait qu'il y a un léger problème dans la compréhension de rôles. (C-I-1).

Afin de valider la justesse de leur décision, il arrive que les enseignants d'accueil aient recours à leurs collègues de classe ordinaire. Ils leur montrent des travaux ou des examens de l'élève en question ou encore leur demandent du matériel afin de procéder à une évaluation comparable à celle d'un élève de classe ordinaire. Tout cela est fait dans l'optique de savoir si l'élève sera en mesure de répondre aux exigences du niveau scolaire visé. La moitié des enseignants de classe ordinaire croient qu'il est regrettable que ce soit par l'entremise de telles méthodes que la décision soit prise et qu'il n'existe aucun protocole:

Pour savoir s'il est à niveau, il n'y a comme pas de matériel. Quand on voulait voir si [un élève] pouvait s'en venir, l'enseignante me disait "as-tu des textes?" Je ne peux pas tout brûler mon matériel parce que quand il va

arriver en quatrième, il va déjà avoir fait ça. Ça revient avec le manque de support, qu'on est laissés à nous-mêmes. On dirait qu'il n'y a pas de protocole, pas de marche à suivre, pas de comment faire pour bien évaluer pour qu'il soit apte à passer au régulier. (B-G-2).

Un enseignant de classe ordinaire ajoute qu'une évaluation ou une activité peut être bien réussie par un élève, mais qu'elle ne garantit pas nécessairement que l'élève soit totalement préparé à passer en classe ordinaire: « Peut-être que ces activités-là, ils vont les comprendre, mais que le reste, on ne le sait pas. Il n'y a effectivement aucun test, aucun protocole qui est établi sur la façon de les intégrer. » (B-G-1).

Dans un même ordre d'idées, mais de façon plus anecdotique, un enseignant de classe ordinaire se dit largement ouvert à appuyer ses collègues dans le classement de leurs élèves, notamment lorsque ces derniers iront dans une autre école, mais que son jugement ne sera pas à coup sûr identique à celui de l'enseignant qui recevra cet enfant dans la classe: « Tu peux dire qu'il est assez bon, mais peut-être que dans un autre milieu, que tu étais une autre enseignante, peut-être qu'il est trop faible. » (B-G-3). Bref, le classement et l'évaluation d'un élève avant son passage en classe ordinaire paraissent parfois être un coup de dés.

Il semble donc que tous les acteurs interrogés soient d'accord sur un point en ce qui a trait à l'évaluation et au classement des élèves: il n'existe aucun protocole officiel guidant le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Cela met une certaine pression sur les enseignants de classe d'accueil, qui consultent leurs collègues pour prendre une décision. Cependant, les évaluations maison et les visites dans les classes de leurs collègues ne sont pas nécessairement garantes d'une intégration en classe ordinaire réussie. Un autre point soulevé et qui est probablement dû au fait qu'il n'existe pas de protocole est la divergence des attentes des enseignants de classe ordinaire. Certains d'entre eux paraissent manifestement trop exigeants lorsque vient le temps d'accueillir un élève provenant d'une classe d'accueil aux dires des participants. Le seul élément facilitant mentionné par les participants est l'utilisation

d'un portrait de l'élève, car il facilite la mise en place de services adéquats. La figure 4.3 résume les caractéristiques soulevées par les participants en ce qui a trait à l'évaluation et au classement des élèves.

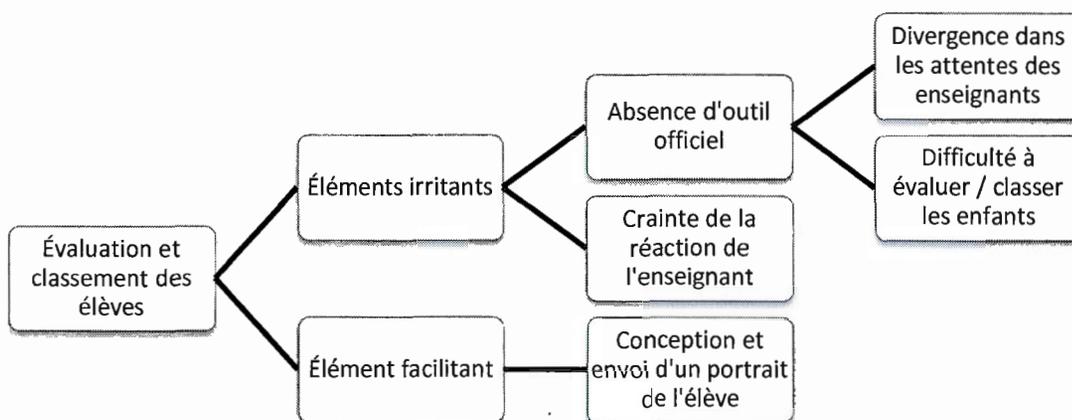


Figure 4.3: Schéma récapitulatif des éléments facilitateurs et irritants lors de l'évaluation et du classement des élèves de classe d'accueil

#### 4.2.3 L'intégration en classe ordinaire et ses différents modèles

Après un séjour en classe d'accueil et une évaluation, l'enfant est prêt à être intégré en classe ordinaire. Plusieurs chemins différents peuvent être empruntés pour y arriver. En effet, tel que discuté au chapitre 2, il existe plusieurs modèles d'intégration possibles avant qu'un enfant ne séjourne définitivement en classe ordinaire. Bien que ce thème soit vaste, il est intéressant de noter que 38% de tous les codes attribués lors du codage y étaient directement reliés. Ceci en fait le sujet le plus commenté de toutes les entrevues. De plus, la totalité des participants a évoqué des caractéristiques à propos de l'intégration et ses différents modèles. Afin de rendre cette sous-section plus claire, mais aussi afin d'éviter la redondance, l'intégration est d'abord présentée de façon générale. L'intégration partielle, en cours d'année et dans un autre établissement scolaire sont abordées par la suite.

#### 4.2.3.1 L'intégration de façon générale

D'après les participants, un élément qui facilite le passage vers la classe ordinaire est le fait de rester dans la même école. Cela s'avère sécurisant et motivant pour l'enfant parce qu'il connaît déjà le milieu, les règles et peut-être même son prochain enseignant: «Je pense que ça les encourage de savoir qu'ils vont être dans la même école, que ça va être cet enseignant-là qui va les accueillir quand ils vont avoir fait leur processus. Ça les motive.» (B-G-9). Les enseignants de classe ordinaire voient aussi un avantage à côtoyer leurs collègues de classe d'accueil, car cela facilite les suivis. Ils peuvent ainsi discuter entre eux des élèves et comprendre davantage les forces et faiblesses de chacun d'entre eux. Les liens ainsi faits, il est plus facile de soutenir ceux qui ont des difficultés plus rapidement:

J'étais chanceuse que l'enseignante de mon élève [...] soit dans l'école. Donc, j'ai pu aller échanger avec elle pour essayer de voir la dynamique pour essayer de voir comment c'était quand elle était en accueil. Là, j'ai pu faire des liens parce que des fois, il y a des liens que tu ne fais pas. (B-G-7).

Les enseignants d'accueil ajoutent que c'est plus sécurisant également pour eux, car ils peuvent communiquer avec leurs collègues plus facilement et voir leur élève évoluer: « si on fait l'intégration dans la même école, tu le vois, tu peux communiquer avec l'enseignant et tu peux le faire graduellement aussi.» (D-G-1). Il semble donc que le fait de rester dans la même école ait des avantages pour les élèves, mais aussi pour les enseignants.

Un autre élément facilitant selon les enseignants de classe ordinaire est le moment de l'intégration durant l'année scolaire. Plus l'enfant arrive tôt, mieux c'est. Tout le monde commence sur le même pied d'égalité et il n'y a pas encore d'ambiance de classe qui s'est créée: «Je trouve ça plus facile quand c'est en début d'année parce qu'en début d'année tout le monde est dans l'inconnu par rapport au prof, par rapport au local, par rapport aux amis. Ils connaissent certaines personnes, mais ils en connaissent moins.» (B-G-3). Certains enseignants de classe ordinaire confient

d'ailleurs que lorsqu'un enfant de classe d'accueil commence en même temps que tous les autres, ils ne s'aperçoivent même pas que ce dernier est allophone ou ne le remarquent qu'après beaucoup de temps tellement la transition est plus facile.

Plusieurs acteurs évoquent également l'aspect motivationnel qu'a l'intégration sur les élèves des classes d'accueil. Selon eux, le fait de changer de groupe leur donne beaucoup de fierté et les amène à se dépasser. Cela est un aspect facilitant et nécessaire, car la marche est parfois très haute entre les deux classes. Les élèves voient les exigences devenir plus élevées et doivent s'adapter à leur nouveau milieu rapidement, ce que la fierté d'en être arrivé jusque là rend moins difficile pour plusieurs: «Je pense qu'un des effets, c'est qu'ils doivent apprendre plus encore plus vite. Ils sont dans le bain. Ils n'ont pas le choix de suivre le bain. Là, ils doivent mettre leurs petites antennes à *on*. Étonnamment, ils y arrivent.» (B-G-8). Aux dires des participants, l'intégration est aussi une motivation pour les autres élèves en classe d'accueil. Elle peut les pousser à travailler ou à persévérer plus fort afin qu'ils s'améliorent pour être enfin prêts. Les enseignants d'un des groupes de classe d'accueil avouent même s'en servir pour motiver les élèves: «Souvent, je lance ça quand je vois que la motivation baisse. Je leur lance tout de suite ça "Est-ce que vous voulez aller vers la classe régulière le plus rapidement possible?" "Oui!" "Alors, on travaille!"» (B-G-4). De façon plus anecdotique, un enseignant de classe ordinaire sent la même chose chez ses élèves. En effet, quand ils voient que celui qui vient d'une classe d'accueil performe bien, ils se motivent à faire davantage d'efforts.

La section 4.1 a relevé qu'il n'existe pas de modèle d'intégration unique dans les écoles et que chaque établissement adopte plutôt un système maison. Ce manque d'uniformité transparait également dans les propos des participants en ce qui a trait aux irritants de l'intégration. De manière générale, les commentaires sont hétérogènes et en lien direct avec la réalité de chaque milieu scolaire. Il semble néanmoins se dégager quelques tendances. Premièrement, de manière générale, les enseignants critiquent le manque de soutien et de structure. Ils affirment se sentir seuls dans leurs

prises de décision et n'être encadrés par aucun protocole. Les procédures s'avèrent également difficiles à connaître ou à suivre: « Je trouve que ce n'est pas normal que ça vienne de nous au feeling [...] Il n'y a pas de protocole. [...] C'est bien beau que tu as un nouveau et qu'il est prêt et que tu penses qu'il est bon, mais c'est garroché! » (B-G-2). Du côté des classes d'accueil, on ignore ce qui advient de l'enfant ou quels documents doivent être envoyés. Un enseignant raconte qu'il avait demandé à ce que son élève garde un bulletin d'accueil une fois en classe ordinaire, mais à quel point la bureaucratie a rendu le tout impossible: « La secrétaire me demandait pour le bulletin comment ça va marcher. J'ai dit que je savais qu'il peut garder le bulletin d'accueil [et que je voulais qu'il le garde], mais je ne savais même pas comment ça marche. Elle l'a transféré et il a un bulletin de régulier maintenant.» (D-G-1). La situation est semblable en classe ordinaire. Les enseignants reçoivent les élèves et n'obtiennent que peu ou aucune information. Un enseignant expose son expérience avec le bulletin scolaire: « Je ne sais même pas comment va être son bulletin de fin d'année. [...] Comment je l'évalue? Je mets des pourcentages et en accueil, ce n'est pas des pourcentages. Je ne sais pas. Je fais ce que je pense.» (B-G-2). Le manque de structure semble donc causer des frustrations chez les enseignants.

Les contraintes administratives et budgétaires constituent également une préoccupation chez les participants. Il arrive parfois que la capacité totale des classes d'accueil soit atteinte et que les enseignants se voient contraints d'envoyer un élève en classe ordinaire même s'il n'est pas nécessairement prêt. On souhaite ainsi faire de la place pour les nouveaux et éviter de payer des surplus au personnel. La situation devient alors frustrante pour l'enseignant qui envoie l'enfant, celui que le reçoit et également pour l'élève. Un enseignant d'accueil donne l'exemple d'élèves pour qui on ne lui avait pas donné le choix; il devait choisir qui allait partir ou sinon la direction le ferait à sa place. Les enfants ont appris la journée même qu'ils changeraient d'école le lendemain: « Mes deux élèves qui ont intégré en cours d'année ça a fait "toc! toc! Bye! Demain, tu pars.» (D-G-2). Bien que cet exemple soit anecdotique, il démontre

à quel point l'intégration en classe ordinaire dépend de décisions bureaucratiques. L'inverse est aussi possible. Des élèves qui sont fin prêts à intégrer une classe ordinaire ne peuvent faire la transition, car le groupe où ils se dirigent est déjà au maximum de sa capacité ou parce qu'on estime qu'il est trop tard pour qu'ils changent d'établissement scolaire. Tel que l'explique un directeur d'école, les circonstances semblent être difficiles à prévoir et hors du contrôle de tous, même de la direction: « Parce que, je le dis d'emblée, si on est avec une classe qui est déjà en dépassement, des fois il y a des contraintes administratives qui compromettent justement le passage de la classe d'accueil à la classe régulière au sein de notre école.» (B-I-1).

Ainsi, pour résumer, peu importe le modèle d'intégration, les participants croient que la motivation, le fait de rester dans la même école et une intégration en début d'année constituent des conditions facilitantes. Toutefois, le manque de structure et de soutien ainsi que les contraintes administratives sont considérés comme étant défavorables pour les élèves.

### **L'intégration partielle**

À titre de rappel, l'intégration partielle consiste à intégrer un enfant de façon progressive en classe ordinaire. Il y passe d'abord une journée ou quelques heures par semaine pour ensuite y aller de plus en plus et ce, jusqu'à ce qu'il y reste de façon permanente. Or, il se trouve que ce modèle a été peu abordé par les participants, si ce n'est que par un groupe d'enseignants de classe ordinaire et un orthopédagogue. Ces acteurs affirment qu'elle aide les élèves à prendre contact avec leur nouveau groupe. Ils peuvent ainsi commencer à se faire de nouveaux repères visuels, à comprendre les nouvelles règles et à s'acclimater aux autres: «Au moins, s'ils connaissent le milieu, si les enfants ont déjà vu le prof, c'est déjà gagnant [et de venir] graduellement, je pense que pour les enfants c'est mieux.» (B-G-8). De plus, ce modèle permet ainsi aux

élèves de déjà connaître leur nouvel enseignant ainsi que ses exigences comportementales aussi bien que pédagogiques.

Cependant, bien qu'elle soit, aux dires des participants, providentielle pour les élèves, l'intégration partielle requiert beaucoup d'organisation de la part des enseignants. Ils doivent prévoir des photocopies supplémentaires, des chaises, de faire une copie du cahier. Il peut arriver aussi que l'élève en provenance de la classe d'accueil n'ait pas appris les théories préalables au travail effectué. Certains enseignants disent recevoir parfois plus d'un élève en intégration partielle, mais pas nécessairement au même moment. Cela requiert donc beaucoup d'organisation et s'avère demandant selon eux: «Comme prof, je trouve ça plus difficile à aménager parce que quand je sais que les enfants viennent tel jour, il faut que j'aménage ma planification en fonction de ça parce qu'il y a des choses qu'ils n'ont pas vues.» (B-G-8). Donc, aux dires de ce groupe d'enseignants de classe ordinaire, l'intégration partielle est bénéfique pour les élèves, mais demande plus d'organisation et de travail aux enseignants.

### **L'intégration en cours d'année**

L'intégration en cours d'année a été commentée par tous les enseignants de classe ordinaire ainsi qu'un groupe de classe d'accueil. Les participants évoquaient ce modèle pour parler d'un élève qui intégrerait une classe plutôt après Noël jusqu'à la fin de l'année scolaire. Selon eux, il est avantageux pour un enfant d'intégrer une classe ordinaire même lorsque l'on croit qu'il est trop tard, car il s'habitue déjà à un nouveau rythme, mais aussi parce qu'il évite de perdre son temps inutilement en classe d'accueil et de déranger les autres:

Présentement, c'était des enfants qui s'emmerdaient, donc ils causaient du trouble. Ils n'écoutaient pas, ils étaient toujours en train de se tirailler, de niaiser dans la classe. Depuis qu'ils sont dans ma classe, c'est tellement demandant pour eux de suivre qu'ils n'ont pas le temps de faire ces

niaiseries-là. Pour ça, je dirais que c'est bon. Ça rentre dans la fierté. (B-G-1).

Du côté des irritants, selon les enseignants de classe ordinaire, les enfants qui intègrent une classe ordinaire en milieu d'année se sentent perdus. Ils n'ont plus de repères et doivent s'adapter rapidement à un environnement totalement différent: les affiches ne sont pas les mêmes ni aux mêmes endroits, les règles sont différentes, ils utilisent de nouveaux cahiers et ils n'ont pas nécessairement appris tout ce qui a déjà été vu avec le groupe. Un enseignant de classe ordinaire raconte qu'au moment de l'entrevue, il avait accueilli pour la première fois un élève au milieu de l'année scolaire et que cela avait été plus difficile pour lui et pour l'enfant: «Les problématiques, c'est vraiment cette année que je les ai vécues parce que ça m'est arrivé en milieu d'année. Le manque de matériel, les notions qu'il n'a pas acquises [...]» (B-G-2). Un autre enseignant de classe ordinaire évoque que pour les élèves qui sont déjà dans la classe, l'arrivée d'un nouveau membre dans le groupe peut avoir des répercussions sur l'atmosphère de la classe: « Ça a vraiment beaucoup changé l'atmosphère de classe, mais là j'avais l'impression qu'ils avaient l'impression d'être envahis et qu'ils sentaient qu'ils avaient moins d'attention.» (B-G-8).

Pour résumer, aux dires des participants, l'intégration en cours d'année facilite le parcours de l'élève, en lui permettant de connaître plus rapidement la classe ordinaire et de ne pas perdre son temps inutilement en classe d'accueil. Il semble que les irritants de ce modèle soient que les élèves qui arrivent dans leur nouvelle classe se sentent perdus et nécessitent un temps d'adaptation, mais aussi que leur arrivée change l'atmosphère de la classe de façon négative.

### **L'intégration dans une autre école**

Le dernier modèle d'intégration abordé par les participants est l'intégration dans un autre établissement scolaire. Celle-ci peut avoir lieu à n'importe quel moment de

l'année. Le seul élément facilitant est noté par un orthopédagogue qui travaille à l'école E, où l'on reçoit des élèves d'accueil de l'école D. Il affirme que ce qui aide les acteurs du monde scolaire à mieux intégrer un enfant est la préparation d'un dossier sur celui-ci. Il aide les différents intervenants à connaître l'enfant plus rapidement, mais aussi à lui octroyer les services dont il a besoin le cas échéant : « Ils ont fait des examens avec le profil lecture, écriture. Depuis deux, trois ans, c'est comme ça. Ça nous donne un portrait tout de suite de l'élève. [...] Donc, ça nous facilite la tâche. » (E-I-1). Il est toutefois intéressant de noter que les enseignants d'accueil de l'école D sont persuadés que personne ne lit les dossiers qu'ils préparent et qu'il y a un manque de suivi avec l'élève :

Je fais ça et quand il y a une orthopédagogue qui appelle d'une autre école en début d'année et qui demande pourquoi il est ici, je lui demande « est-ce que vous avez vu le dossier ? » « Ah non. J'ai pas vu ça. » Donc, il manque de suivi et de transfert d'information au niveau de la commission scolaire. (D-G-1).

Un enseignant en soutien linguistique dépeint la même réalité à son école; les intervenants des établissements où les enfants sont envoyés semblent n'ouvrir les dossiers que lorsqu'il y a un problème : « Ils nous rappellent un an après ou quand l'élève est vraiment dans le trouble au lieu de regarder dans le dossier d'aide où est-ce qu'il a tous les rapports de d'habitude. » (C-I-1).

Ce manque de communication et de suivi décrié par ce groupe d'enseignants de classe d'accueil est d'ailleurs le seul irritant déclaré par les autres participants en ce qui a trait à l'intégration dans une autre école. Il semble qu'il est difficile pour les acteurs de communiquer entre eux et de s'assurer que le maximum d'informations à propos de l'enfant soit transmis. Les enseignants de classe ordinaire affirment qu'ils aimeraient pouvoir discuter avec l'enseignant de leur nouvel élève, mais que le temps et les ressources manquent : « Je pense que quand tu es dans la même école, c'est beaucoup plus facile parce que, je l'ai souvent vécu, quand ce sont des élèves qui arrivent d'une autre école, tu es un peu dépourvu. Tu ne peux pas aller voir l'autre enseignante pour

lui parler.» (B-G-7). Les enseignants d'accueil ainsi qu'un enseignant de soutien linguistique souhaiteraient avoir davantage de suivi afin de savoir comment se porte l'enfant qu'ils ont envoyé dans une autre école. Selon ces derniers, c'est l'élève qui souffre de ces lacunes:

Étant donné qu'il n'y a pas de suivi entre le prof et nécessairement entre les deux écoles, l'enfant recommence à zéro. C'est une nouvelle classe, nouvelle école, nouveaux amis. Donc, il n'y a pas de suivi ni pour lui non plus. C'est encore un élève d'accueil dans une autre école, dans une autre classe. (D-G-3).

Bref, il semble que la communication soit un élément important lorsqu'un enfant intègre une classe ordinaire située dans un autre établissement scolaire. En effet, la préparation d'un dossier de l'élève ainsi que sa réception sont considérés comme étant un facilitant pour un orthopédagogue, alors que le manque de suivi et de communication est déploré par les autres acteurs ayant abordé ce modèle.

La figure 4.4 résume les propos de la section 4.2.3 sur l'intégration en classe ordinaire et ses différents modèles.

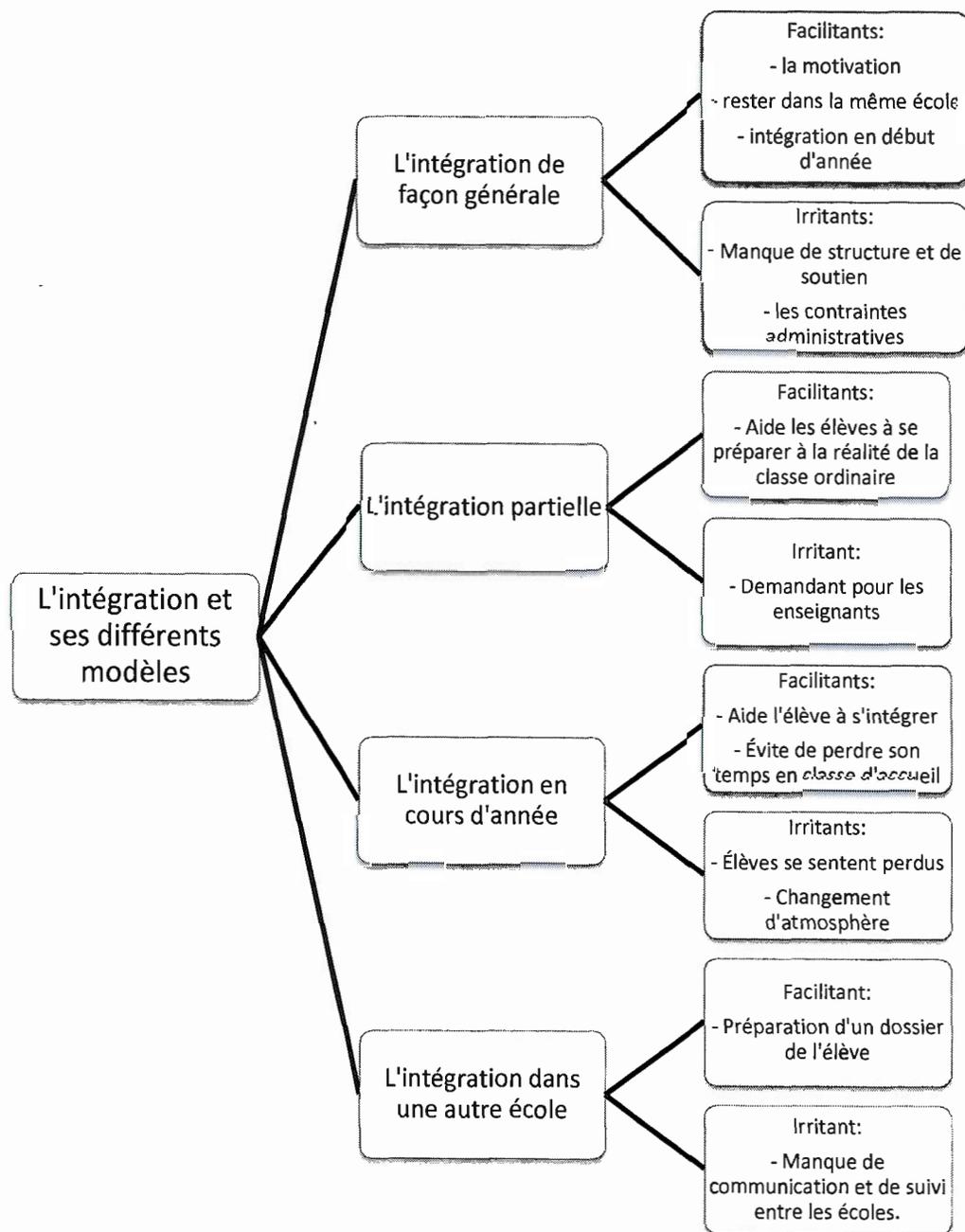


Figure 4.4: Résumé des caractéristiques facilitantes et irritantes soulevées par les participants quant à l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire de façon générale ainsi que de façon partielle, en cours d'année et dans une autre école.

#### 4.2.4 La classe ordinaire

Peu importe le modèle d'intégration sélectionné, les élèves des classes d'accueil qui ne se destinent pas à une classe pour enfants à besoins particuliers intègrent éventuellement une classe ordinaire. Cette sous-section présente les caractéristiques facilitant ou nuisant à l'intégration en classe ordinaire des élèves provenant des classes d'accueil. Plus précisément, il y est question de l'attitude et des exigences des enseignants et des autres élèves. Ces points ont été abordés par 11 participants, soit les deux orthopédagogues, les deux enseignants de soutien linguistique, une direction d'école ainsi que les deux groupes d'enseignants de classe ordinaire.

Aux dires d'un orthopédagogue et d'une direction d'école, l'ouverture des enseignants est un facteur important dans la réussite de l'intégration des enfants en classe ordinaire. Ce sont des enseignants qui vont présenter le nouvel élève au groupe et s'assurer que des liens seront tissés: «Ce qui fonctionne bien aussi c'est les professeurs qui font vraiment le lien avec les enfants; entre l'enfant qui arrive et les autres élèves et la présentation de l'élève.» (E-I-1). La direction d'école ajoute à ce propos que selon son expérience, de manière générale, les enseignants œuvrant en milieu multiculturel démontrent beaucoup plus d'ouverture et d'empathie envers les élèves des classes d'accueil que dans des milieux plus homogènes, où on sent davantage d'intransigeance: «J'ai trouvé qu'à [quartier multiculturel montréalais], les gens étaient beaucoup plus ouverts à ce niveau-là.» (F-I-1). Un autre élément qui facilite l'intégration des élèves de classes d'accueil en classe ordinaire, mais d'après un orthopédagogue et un groupe d'enseignants de classe ordinaire cette fois-ci, est la présence d'autres élèves allophones. Ces enfants ont peut-être déjà été en classe d'accueil ou possèdent davantage de sensibilité à l'apprentissage d'une autre langue. Ils se montrent alors plus ouverts aux nouveaux élèves et les aident à s'approprier leur nouvel environnement:

Dans ma classe régulière, il y en a beaucoup qui venaient d'accueil. Ils comprennent le processus et pour l'intégration des nouveaux élèves d'accueil je pense que c'est un plus parce qu'ils vont les comprendre et ils vont pouvoir les aider parce qu'ils sont déjà passés là eux-mêmes et ils savent dans quelle espèce d'angoisse ils peuvent être. (B-G-8).

Enfin, un dernier élément facilitant recensé qui fait l'unanimité au sein des enseignants de classe ordinaire est l'utilisation du tableau blanc numérique. Selon eux, il facilite les explications, mais permet également de sauver de temps. Avant son apparition, les enseignants devaient faire un dessin, donner des explications supplémentaires ou même montrer une image à leur propre ordinateur lorsque cela était possible, et ce, sans même être certain que l'enfant ait vraiment compris le sens d'un mot. Dorénavant, avec le tableau blanc, l'enseignant peut montrer une image claire d'une entité sans perdre trop temps et à tout le groupe au même moment:

Maintenant, avec le TBI, c'est plus facile d'intégrer les jeunes parce que tu peux leur donner beaucoup de visuel, leur faire écouter beaucoup de petites capsules et de choses comme ça, ce qu'on ne pouvait pas vraiment faire avant. Avant c'était: va chercher la télé. Il faut que tu l'aies réservée. Il faut que tu l'amènes. Tu mets un vidéo, ça ne marche pas. C'était plus compliqué. Le TBI vient faciliter la chose. (B-G-3).

Il semble donc, aux dires des participants, que la plupart des facteurs qui facilitent l'intégration des élèves en classe ordinaire soient d'ordre social. Le support pédagogique qu'offre le tableau blanc numérique semble également être un élément facilitant pour les enseignants de classe ordinaire.

L'analyse des verbatim et des arbres situationnels a également recensé des éléments qui nuisent à l'intégration des élèves allophones dans la classe ordinaire. Précédemment, l'ouverture des enseignants a été décrite comme étant un facteur positif par quelques participants. À l'égard de ces derniers, plusieurs autres acteurs du monde scolaire ont plutôt évoqué le manque d'ouverture des enseignants des classes ordinaires et leurs exigences trop élevées. En effet, un représentant de chaque catégorie de participants soulève ce point. D'après eux, il arrive souvent que des

enseignants des classes ordinaires adoptent une attitude négative envers les élèves provenant des classes d'accueil. Ceux-ci tiennent pour acquis rapidement que ces enfants ne maîtrisent pas suffisamment la langue et n'ont pas les connaissances suffisantes. Un enseignant de soutien linguistique explique qu'il n'est pas rare qu'un élève lui soit référé sous prétexte qu'il ne comprend rien, alors que parfois, il a simplement besoin d'un peu de temps ou qu'il éprouve des difficultés d'apprentissage: « Donc ce n'est pas qu'il ne comprenait pas le vocabulaire, il ne comprenait pas ce qu'il lisait parce qu'il était juste en train de décoder ses sons. À ce moment-là, je l'ai référé en orthopédagogie. Comme il avait été en accueil avant, ils ont tous dit "Ah! C'est parce qu'il ne comprend pas le français!" C'est sûr que des fois j'ai l'impression que les enseignants ont de la difficulté à aller au-delà de l'aspect langue seconde des enfants.» (A-I-1). De leur côté, une direction d'école et un orthopédagogue croient que les enseignants de classe ordinaire sont également trop exigeants envers leurs nouveaux élèves. Ils souhaitent qu'ils soient à un niveau similaire aux autres élèves dans plusieurs domaines, alors qu'ils viennent à peine d'arriver dans leur classe: «C'est les attentes le problème. L'enseignant voudrait qu'il soit aussi fonctionnel qu'un enfant qui est né ici. C'est irréaliste.» (F-I-1). Selon eux, cela serait dû au fait que les enseignants ont un programme qu'ils doivent poursuivre le plus rapidement possible, mais également, car ils souhaitent que l'enfant s'intègre rondement à leur groupe.

Il semble que cette fermeture des enseignants de classe ordinaire envers les élèves des classes d'accueil soit due à une méconnaissance du fonctionnement de la classe d'accueil et de l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, aux dires des participants, les enseignants des classes ordinaires ne comprennent pas qu'une fois dans leur classe, les enfants soient toujours en apprentissage du français et aient besoin d'adaptation. Ils croient plutôt qu'ils ne sont plus en classe d'accueil parce que leur maîtrise de la langue est parfaite. De plus, ils s'attendent à ce que l'élève possède le même niveau de connaissances que les autres enfants de la classe. Ces croyances les amènent parfois à percevoir rapidement un élève qui ne comprend pas comme

étant paresseux ou ayant besoin de soutien en orthopédagogie alors que de simples adaptations en classe seraient suffisantes. À ce sujet, une direction d'école raconte qu'il s'avère ardu de changer ces idées préconçues :

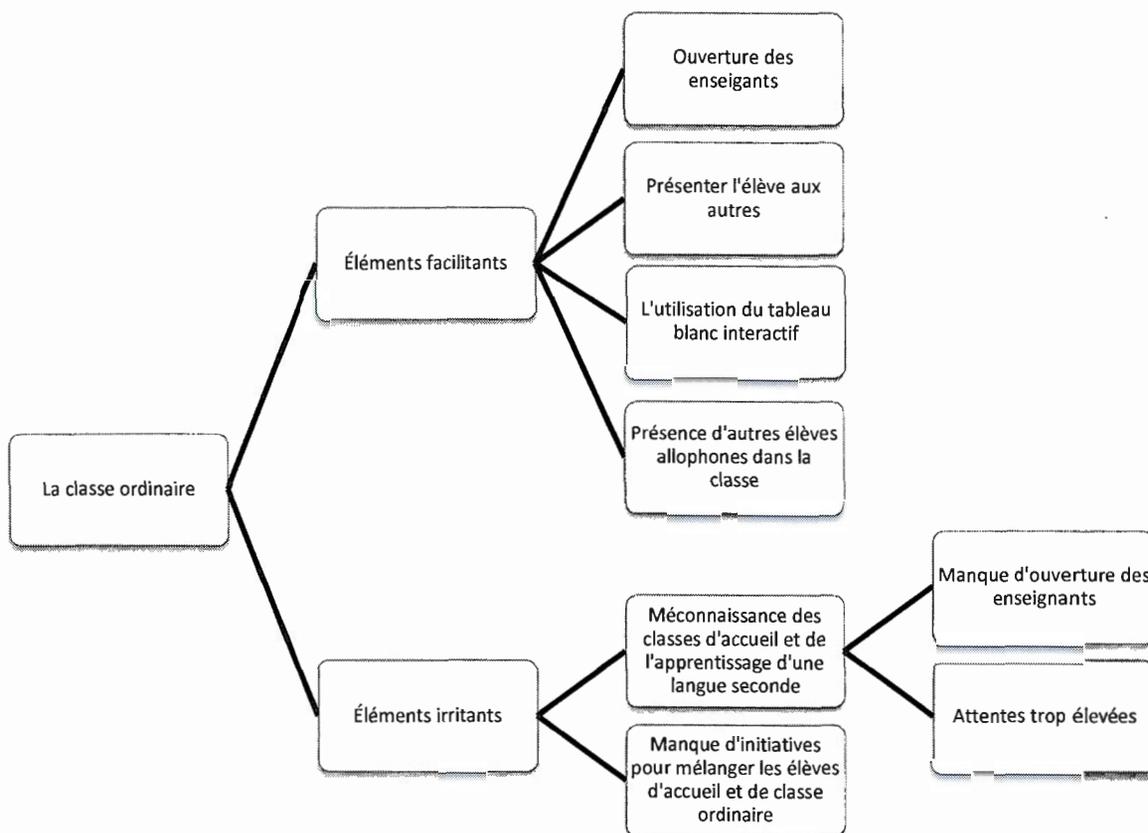
Parfois, j'entends des choses drôles comme «il est paresseux.» [...] Je trouve qu'il y a vraiment beaucoup de barrières et ils s'arrêtent beaucoup à des préjugés je te dirais. Donc, c'est d'essayer de faire comprendre le processus d'apprentissage de la langue à un enseignant pour qu'il voie que cet élève-là fait des efforts et que c'est à l'enseignant de faire des adaptations. Mais ça, ce n'est pas facile!(F-I-1).

Un orthopédagogue semble vivre une situation semblable dans son établissement scolaire: « Les profs étaient en état de panique devant les élèves qu'ils recevaient des classes d'accueil. "Ben là, il vient de l'accueil! Prends-le parce que là, tu sais il y a des affaires, regarde, il sait pas ça." » (B-I-2).

Tous les enseignants de classe ordinaire ainsi qu'un enseignant de soutien linguistique ont soulevé un dernier point concernant la classe ordinaire: le non mélange des enfants. Aux dires de ces derniers, il y a trop peu d'activités et d'initiatives pour que les élèves de classe d'accueil et de classe ordinaire se mêlent entre eux et apprennent à se connaître. Ils sont tous d'accord pour affirmer que dans la cour de récréation, il est facile d'observer des groupes distincts de chacune des classes: « On n'a jamais vraiment essayé de mélanger un peu. Les enfants d'accueil restaient en accueil et les classes régulières restent au régulier. C'est chacun de son bord.» (A-I-1). Selon eux, cela a pour effet que lorsque l'enfant est intégré en classe ordinaire, il ne connaît pas beaucoup les autres enfants et se sent un peu perdu. Son intégration est donc plus lente au sein du groupe, car il doit se faire de nouveaux amis: «Ils sont contents de se rendre, mais une fois qu'ils sont là, ils n'ont plus de repères. Il cherche ses amis, il se sent tout seul dans la classe [...]» (B-G-3). L'analyse des verbatim révèle toutefois qu'il semble que cette situation varie d'un établissement scolaire à l'autre. En effet, un enseignant en soutien linguistique dépeint une tout autre réalité. Selon lui, les enfants finissent toujours par se mélanger et à être tous amis ensemble, peu importe leur

groupe. Des activités de pairage sont également mises en place, en éducation physique notamment, afin de favoriser ce mélange: « Ils jouent avec les élèves du régulier autant qu'avec les amis d'accueil. D'habitude, la gang qui parle la même langue se tient ensemble, mais ça finit toujours par s'éparpiller avec les autres. Puis aussi, les groupes d'accueil en éducation physique sont toujours jumelés avec un groupe régulier.» (C-I-1). Il semble donc que lorsque des initiatives sont prises, le mélange des enfants de classe d'accueil et de classe ordinaire soit perçu comme étant facilitant.

En somme, à la lumière des commentaires des participants, il semble se dégager que mis à part l'appui offert par le tableau numérique blanc, les éléments qui facilitent l'intégration en classe ordinaire sont principalement d'ordre socioaffectif. En effet, les acteurs ont noté que l'ouverture des enseignants, le fait de présenter le nouvel enfant aux autres élèves ainsi que la présence d'autres enfants allophones immigrants contribuent à appuyer l'élève nouvellement intégré en classe ordinaire. Un participant note également que les enseignants en milieu multiculturel démontrent une plus grande aisance à recevoir des élèves de classe d'accueil dans leur groupe. Ce facilitant peut toutefois représenter un irritant lorsque les acteurs du monde scolaire mentionnent le manque d'ouverture de plusieurs enseignants de classe ordinaire et leurs attentes trop élevées. Ils attribuent cela au fait qu'ils ont un programme très chargé qu'ils doivent avancer à un rythme régulier, mais plus spécialement à la méconnaissance de la classe d'accueil et de l'apprentissage d'une langue seconde. Un autre élément irritant recensé est le manque d'initiative favorisant le mélange des enfants de classe d'accueil et de classe ordinaire. Bien qu'un participant ait évoqué que son établissement scolaire favorisait ce dernier et qu'il s'avérait facilitant, il n'en reste pas moins que tous les autres participants ayant soulevé ce point ont exprimé le contraire. Il est donc considéré dans cette recherche comme étant un irritant. La figure 4.5 présente un résumé des caractéristiques de la classe ordinaire affectant le passage vers celle-ci.



*Figure 4.5: Schéma synthèse des éléments qui facilitent le passage des élèves allophones de la classe d'accueil à la classe ordinaire en classe ordinaire et de ceux qui y nuisent*

#### 4.2.5 Une influence du début à la fin du processus: les parents

Les sous-sections précédentes ont abordé les différentes étapes du processus de transition de la classe d'accueil vers la classe ordinaire. Bien que les parents ne fassent pas partie intégrante du processus à proprement parler, ils constituent tout de même une préoccupation parmi les acteurs scolaires, puisque ce sont 16 participants qui les évoquent lors des entrevues ainsi que dans trois des quatre arbres situationnels. Seuls une direction d'école et un enseignant en soutien linguistique n'en

font pas mention. Il semble donc tout à fait indiqué d'inclure les parents dans le processus de transition vers la classe ordinaire.

Aux dires des différents acteurs, il est fréquent que les parents d'élèves immigrants soient très impliqués dans les études de ces derniers et qu'ils l'encadrent beaucoup. À titre de rappel, à la section 4.2.1, on mentionne d'ailleurs qu'une enseignante d'accueil considère cela comme étant un facteur positif qui motive les enfants à persévérer au niveau scolaire. Lorsque l'enfant est intégré en classe ordinaire, l'opinion de trois acteurs scolaires va dans le même sens: les élèves qui ont des parents qui communiquent et s'impliquent dans la vie scolaire réussissent mieux ou bénéficient du moins d'une intégration plus facile. Par exemple, un enseignant du régulier décrit à quel point l'intégration d'un élève provenant d'une classe d'accueil a été facile en partie grâce à l'implication des parents: « Ils étaient très intéressés. On les a rencontrés à la rencontre du deuxième bulletin et ils sont venus et sont repartis avec du matériel en maths que je leur avais fourni pour mettre leur fils à jour.» (B-G-2). Un orthopédagogue et un enseignant de soutien linguistique soulignent également l'importance de communiquer avec les nouveaux parents, car ils constituent un intervenant supplémentaire dans le cheminement académique de leur enfant.

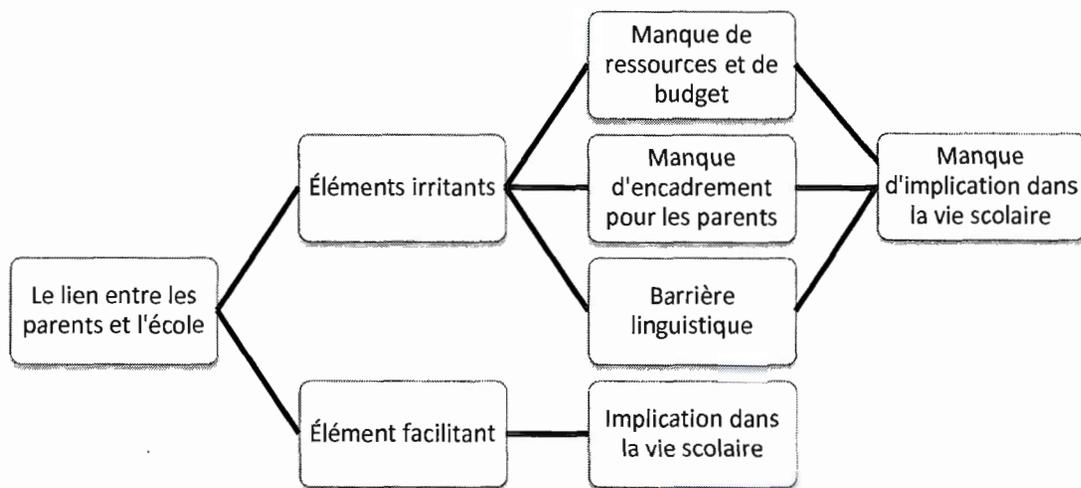
Les autres participants ayant parlé des parents évoquent davantage des éléments irritants qui doivent être améliorés selon eux. Tout d'abord, les enseignants de classe ordinaire décrivent leur manque d'implication dans la vie scolaire et académique de leur enfant: « On dirait que les parents ne se sentent pas interpellés. C'est ça que je trouve. Ils se font changer [de classe], ils sont contents, mais ils ne veulent même pas te rencontrer.» (B-G-3). De plus, aux dires des participants, plusieurs parents sentent que c'est à l'école d'aider les élèves à s'intégrer et à réussir, l'échec d'un enfant étant même parfois attribué à une mauvaise qualité d'enseignement: «Ils ont l'impression que c'est l'école qui ne fait pas son travail, que ce n'est pas eux qui devraient l'aider.» (B-G-8). On ajoute également que l'école n'a peut-être pas la même importance pour tous les parents et que certains n'y voient pas nécessairement beaucoup d'intérêt: « Il

y en a pour qui l'école c'est moins important. Donc, quand tu leur apportes "Votre enfant est en difficulté." et bien là, l'importance n'est pas autant accordée que [avec d'autres parents].» (B-G-7). Dans de telles conditions, les enseignants de classe ordinaire se sentent laissés à eux-mêmes et ont l'impression de travailler seuls pour la réussite de l'élève.

Un facteur qui semble entrer en ligne de compte dans ce manque d'implication est la barrière linguistique. D'après les participants, pour plusieurs parents, le français représente fréquemment une deuxième ou troisième langue et il est bien souvent peu maîtrisé par les parents d'élèves: «Des fois, le lien avec la famille n'est pas évident parce qu'ils ne maîtrisent pas le français.» (B-G-7). Il s'avère donc difficile de leur expliquer le fonctionnement de la classe, les devoirs ou pourquoi leur enfant ira ou n'ira pas en classe ordinaire tout de suite, entre autres choses. Un autre facteur qui peut également influencer la donne se révèle être le manque de soutien aux parents selon un orthopédagogue et une direction d'école. Surtout lorsqu'ils sont arrivés depuis peu, les parents ne connaissent pas encore bien le fonctionnement des institutions québécoises, dont l'école. Ils ne savent pas nécessairement non plus où aller chercher de l'aide si les établissements scolaires ne leur donnent pas le soutien nécessaire selon un orthopédagogue: «Souvent c'est le directeur ou la travailleuse sociale qui va faire ces ponts-là. Mais ce n'est pas nécessairement traité, donc des fois c'est laissé aux oubliettes. Le parent se retrouve tout seul. Oui, il manquerait quelque chose pour accompagner ces parents-là.» (E-I-1). De plus, selon ce même orthopédagogue, il peut s'avérer difficile d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs à cause de la barrière linguistique: « Ce n'est pas nécessairement des grosses difficultés, mais le parent n'est pas en mesure d'aider du tout. Il faudrait qu'il y ait une ressource, qu'il ait la possibilité d'aller, pour un certain nombre d'élèves, à l'aide aux devoirs.» (E-I-1). Une direction d'école explique qu'il incombe d'encadrer davantage les parents nouveaux arrivants, car ils manquent de support et ne savent pas comment aider leur enfant: « On s'est aperçu que les parents ne prenaient peut-être pas le temps

de soutenir, ils ne le faisaient pas nécessairement, mais je pense qu'ils ont besoin d'être rassurés les parents et qu'on leur montre qu'ils peuvent aider.» (F-I-1). De façon plus isolée, un groupe d'enseignants d'accueil explique qu'il est bien facile de se plaindre de la non-participation des parents, mais que le système scolaire doit également s'améliorer, car le temps et les budgets sont plutôt rares à cet effet. Selon eux, une plus grande communication avec les parents pourrait faciliter la transition vers la classe ordinaire pour tous les acteurs scolaires: «Je pense qu'on devrait rencontrer les parents aussi, mais on n'a pas le temps, on n'a pas le budget. Qu'est-ce que ça fait comme effet? Ça fait que l'enfant est perdu, le prof est perdu, puis là les directions [des écoles qui reçoivent les élèves d'accueil] appellent et ils disent "Je ne comprends pas".» (D-G-2).

Pour résumer, compte tenu des caractéristiques évoquées par les participants, il semble donc qu'une plus grande implication des parents est souhaitée dans le monde scolaire, car celle-ci constitue un facteur de réussite aux dires de plusieurs participants. Cependant, encore trop de parents paraissent ne pas se soucier suffisamment de la vie académique de leur enfant. D'après quelques participants, ceci pourrait être l'effet d'une barrière linguistique ou d'un manque de ressources et de soutien. Les parents semblent avoir besoin d'être guidés davantage afin d'obtenir l'aide adéquate, lorsque nécessaire, mais également pour les devoirs ou le fonctionnement du système scolaire québécois. La figure 4.6 propose un résumé des éléments qui ont été soulevés dans cette section.



*Figure 4.6: Synthèse des éléments irritants et facilitants dans le lien entre les parents des élèves allophones et l'école selon les acteurs du monde scolaire.*

### 4.3 Les solutions proposées

Les deux sections précédentes ont présenté les modèles d'intégration des élèves d'accueil en classe ordinaire déjà en place dans les écoles où œuvrent les participants de cette recherche ainsi que les caractéristiques, facilitantes ou irritantes, de ces modèles en relation avec les grandes étapes de la transition d'un élève d'accueil vers la classe ordinaire. Ceci a permis de répondre aux deux premiers objectifs de recherche: dresser le portrait du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire et déceler les éléments qui caractérisent le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire selon les représentations des acteurs du monde scolaire. Cette dernière section permet de répondre au troisième objectif de l'étude, soit dégager des pistes pour faciliter l'intégration des élèves allophones. Lors des entretiens individuels, la huitième question (Annexe 1) était: «Idéalement, comment devrait se dérouler le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire selon vous?» Elle permettait aux participants d'exprimer par quels moyens le passage de la classe d'accueil à la classe

ordinaire pourrait être amélioré en évoquant des solutions possibles. Dans le cadre des entrevues de groupe, le processus de création de l'arbre situationnel incitait naturellement les participants à verbaliser des solutions aux problèmes qu'ils exprimaient. Cette section reprend donc chacune des étapes abordées à la section précédente en faisant un bref rappel des caractéristiques irritantes recensées et mentionne les solutions proposées par les acteurs du monde scolaire.

#### **4.3.1 La classe d'accueil**

En ce qui a trait à la classe d'accueil, l'analyse du verbatim a recensé quatre principaux irritants: le manque de matériel, la crainte de la réaction de l'enseignant et la clientèle qui n'obtient pas toujours les services adéquats et l'apparition d'un nouveau profil d'élève. Deux améliorations ont été proposées à cet égard par un groupe d'enseignants de classe d'accueil et elles sont toutes deux en lien avec le nombre d'élèves dans la classe. Selon eux, il faudrait tout d'abord respecter les quotas d'élèves qui sont dans une classe et éviter à tout prix les dépassements. De plus, il serait avantageux de considérer le milieu socio-économique des enfants d'un groupe et leurs profils personnels afin d'établir les groupes: «Quand on a moins d'élèves, on travaille beaucoup plus et notre travail est plus efficace non seulement de notre côté, mais aussi du côté des élèves parce qu'on a plus de temps à consacrer à chaque élève. Quand on ne parle pas une langue, on a vraiment besoin d'aide, d'un support et peut-être aussi d'avoir un peu plus de soutien au niveau des apprentissages.» (B-G-6). À leurs dires, on pourrait ainsi créer parfois des groupes plus petits lorsque des enfants éprouvent des difficultés particulières ou vivent un grand retard scolaire par exemple.

### 4.3.2 L'évaluation et le classement des élèves

Davantage de participants ont évoqué des solutions à l'évaluation et au classement des élèves plutôt que des caractéristiques. En effet, 14 acteurs du monde scolaire ont abordé ce sujet. À titre de rappel, les irritants qui ont été recensés sont la crainte de la réaction de l'enseignant de la classe ordinaire ainsi que l'absence de protocole officiel, ce qui a pour conséquence de rendre l'évaluation des élèves difficile et de faire en sorte que les attentes des enseignants de classe ordinaire soient hétérogènes.

Fait intéressant à noter, les 14 participants, peu importe leur emploi, proposent la même solution: un cadre d'évaluation uniforme pour toute la commission scolaire. Selon eux, ce cadre permettrait à tous les acteurs du monde scolaire d'utiliser un barème commun et d'adopter le même langage: «Je pense qu'avoir un outil commun qui est compris de chacun pourrait selon moi [améliorer] la transition d'une classe d'accueil à une classe régulière. Je te dirais que j'ai beaucoup d'attentes par rapport à un outil [...] qui pourrait leur permettre justement de se comprendre.» (F-I-1). Avec cet outil, les enseignants d'accueil seraient en mesure de savoir si leur élève est vraiment prêt à être intégré en classe ordinaire et à quel niveau scolaire l'envoyer. Les enseignants de classe ordinaire auraient, quant à eux, une preuve que l'élève qu'ils reçoivent a été évalué de façon appropriée et qu'il possède les compétences nécessaires à faire partie de leur groupe. De plus, d'après les participants, cet outil pourrait donner un portrait de l'élève: «Ça nous prendrait [...] une grille d'objectifs que l'élève a atteints ou pas et que ce soit standardisé peu importe l'école de provenance pour le prof qui reçoit l'élève. C'est exactement: il est capable de faire ça, il n'est pas capable de faire ça.» (C-I-1). Treize des quatorze participants croient que ce serait à l'enseignant de classe d'accueil de compléter cet outil et de faire les évaluations appropriées avant que l'élève ne commence son intégration en classe ordinaire. Un directeur d'école croit plutôt qu'il faut intégrer tous les acteurs scolaires dans la boucle. Il serait important selon lui que les orthopédagogues, les enseignants de classe ordinaire, de soutien linguistique et ceux de classe d'accueil aient un temps

de concertation reconnu, et ce, même s'ils n'œuvrent pas dans le même établissement scolaire. Cela leur permettrait de construire un bon portrait de l'élève, mais aussi d'évaluer de quels services il aura besoin une fois en classe ordinaire:

Il faut permettre du temps pour ces échanges-là, des occasions où tout le monde est disponible pour le faire. Ça devrait se faire aussi avec des gens au niveau des services. Si je pense à soutien linguistique. Ça pourrait être aussi l'orthopédagogue. Qu'ils soient mis dans la boucle et qu'il y ait un apport fait de ce côté-là pour peut-être pallier à des retards qui sont parfaitement inhérents au fait que l'élève n'était pas là au début de l'année. (B-I-1).

Au moment de la collecte de données, la commission scolaire investiguée commençait à mettre sur pied un outil tel que décrit par les participants permettant de faire un portrait de l'élève et de savoir à quel niveau scolaire l'envoyer. La plupart des acteurs scolaires interrogés ont démontré avoir beaucoup d'attentes par rapport à ce document, mais également certaines réserves. En effet, selon eux, l'initiative semble bonne, mais au moment des entrevues, le document n'était pas assez en lien avec le programme actuel pour être utilisé de façon optimale tel que l'évoque cet enseignant de classe ordinaire:

C'est quand même quelque chose d'intéressant, mais on n'a pas fait l'arrimage entre telle compétence, il faudrait qu'il l'ait acquise ce qui fait que tant qu'on n'a pas ça, je trouve que c'est un outil qu'on ne peut pas utiliser réellement pour une évaluation, mais plus tard, si on a cet arrimage-là, ça pourrait être intéressant. (B-G-6).

Donc bien que les participants déplorent le fait qu'il n'existe toujours pas de cadre d'évaluation officiel au primaire dans leur commission scolaire, il semble que certaines initiatives aient débuté.

#### **4.3.3 L'intégration et ses différents modèles**

L'intégration et ses différents modèles ont suscité beaucoup de commentaires de la part des participants, tel que démontré à la section 4.2.3. Les irritants recensés sont, à titre de rappel, le manque de structure, les contraintes administratives, une plus

grande préparation pour les enseignants de classe ordinaire lors de l'intégration partielle, le fait que les élèves se sentent perdus, l'atmosphère de la classe ordinaire qui change avec l'arrivée d'élèves de classe d'accueil et, pour terminer, le manque de communication et de suivi entre les écoles. Tous les participants ont évoqué des solutions à l'égard de ces nombreux irritants.

Tout d'abord, aux dires des participants, il doit y avoir davantage de concertation entre les enseignants et les différents établissements scolaires. Ils estiment que l'idéal serait qu'un temps officiel de concertation leur soit attribué. Il serait ainsi possible d'échanger sur chacun des élèves qui sera intégré en classe ordinaire et de parler de ses forces et ses faiblesses:

Parce qu'en train de manger ton lunch sur l'heure du dîner, ce n'est pas l'idéal. Qu'il y ait un moment où c'est fixé [...]. Ils vont pouvoir justement dresser un portrait des élèves qui vont intégrer, des difficultés peut-être, des facilités que les enfants ont eues pendant l'année à apprendre la langue. (A-I-1).

On pourrait ainsi favoriser le partage d'information et s'assurer d'un meilleur suivi, surtout lorsque l'enfant effectue son intégration dans une école différente: «On pourrait au moins transmettre l'information pour aider l'accueil de ces enfants-là au régulier. [...] C'est le fun de ne pas être obligé de se battre pour le transfert de dossier et ne pas courir pour les plans d'intervention [...]» (D-G-3). Lors de la collecte de données, un directeur d'école affirme qu'il avait déjà tenté d'organiser une telle réunion de concertation pour l'année scolaire en cours, mais que les contraintes administratives l'en ont empêché. Il a toutefois admis que cette démarche devrait avoir lieu lors de la prochaine année scolaire: «Je pense que c'est quelque chose de négatif que je veux corriger. Ce que j'aimerais, c'est que l'an prochain il y ait des tables de discussion où nos enseignants [...] vont pouvoir échanger avec leurs collègues du régulier.» (B-I-1).

Les deux directions d'école ainsi qu'un groupe d'enseignants de classe d'accueil proposent également d'éviter les changements d'école. Selon eux, les élèves allophones immigrants ont besoin de la plus grande stabilité possible. Un changement d'école ne s'avérerait pas souhaitable à leurs dires et il serait bénéfique pour l'enfant de rester dans la même école lorsqu'il est intégré en classe ordinaire: « Si jamais on était capables de garder nos élèves de l'accueil ici d'une manière quelconque. Je pense que ce serait quelque chose qui pourrait aider à faire le transfert vers le régulier. De vivre peut-être moins d'instabilité.» (B-I-1). De plus, un groupe d'enseignants de classe d'accueil concorde avec les propos de ce directeur d'école et va même jusqu'à suggérer que les parents devraient avoir le droit d'exiger que leur enfant reste à la même école après son séjour en classe d'accueil peu importe les contraintes administratives: « les parents doivent avoir le choix de garder cet enfant à cette école-là ou dans son école de quartier.» (D-G-1). Un autre directeur d'école évoque de façon davantage anecdotique que chaque école de la commission scolaire devrait avoir au moins une classe d'accueil. Selon lui, cela faciliterait le passage vers la classe ordinaire, mais augmenterait également la stabilité dans la vie des enfants nouvellement arrivés:

Ce serait d'avoir des classes régulières et des classes d'accueil dans la même école, qu'il n'y ait pas ce changement d'école-là. Je trouve que les enfants qui arrivent de classes d'accueil vivent tellement de changements. Si en plus il faut les changer de milieu et après cela les retourner dans leur milieu, je trouve que c'est trop de changement. (F-I-1).

Par souci d'exhaustivité et en raison de la petite taille de l'échantillon, il s'avère intéressant de souligner une dernière solution lancée par un orthopédagogue. Il propose de créer un système de parrains et marraines dans les écoles. Les enfants de classe ordinaire seraient tous jumelés à un élève nouvellement arrivé d'une classe d'accueil et auraient pour mission d'expliquer le fonctionnement de la classe à celui-ci: «Ce serait pas pire d'avoir un parrain et une marraine pour un certain temps et de choisir dans l'école que cet élève-là aurait l'idée d'accompagner cet élève-là en lui

expliquant comment ça fonctionne à l'école, de prendre soin de lui pendant un certain temps.» (E-I-1). Ce système pourrait contribuer à ce que les enfants de classe d'accueil se sentent moins perdus lorsqu'ils arrivent en classe ordinaire.

Il semble donc que malgré le fait que la totalité des participants ait proposé des solutions quant à l'intégration et ses différents modèles, seulement deux idées principales émanent des propos: la mise en place d'un moment de concertation officiel entre les enseignants de classe ordinaire et de classe d'accueil ainsi que la suppression de l'intégration dans une autre école. De façon plus anecdotique, un orthopédagogue propose un système de parrains et de marraines dans les classes ordinaires.

#### **4.3.4 La classe ordinaire**

Deux irritants principaux ont semblé émaner des données recueillies en ce qui a trait à la classe ordinaire: le manque d'initiative pour mélanger les enfants des classes ordinaires et d'accueil ainsi que la méconnaissance de la classe d'accueil et de l'apprentissage d'une langue seconde par les enseignants de classe ordinaire. Ce dernier aspect semble engendrer un manque d'ouverture et des attentes très variées chez les enseignants de classe ordinaire. Tous les propos des participants sont en lien direct avec cette méconnaissance; aucune solution n'a été recensée lors des entrevues en ce qui a trait au manque de mélange entre les enfants de classe d'accueil et de classe ordinaire. De plus, lors de l'entrevue individuelle, la troisième question posée par le chercheur était: «Quels sont les besoins des élèves allophones lorsqu'ils sont intégrés dans les classes ordinaires selon vous?» (Annexe 1). Après l'analyse des réponses des participants à cette question, il a été décidé que leurs réponses seraient considérées comme des solutions aux irritants de la classe ordinaire puisqu'elles y sont directement reliées. Il est intéressant de noter que de façon naturelle, tous les enseignants de classe ordinaire ainsi qu'un groupe d'enseignants de classe d'accueil

ont également abordé les besoins des élèves allophones lorsqu'ils intègrent la classe ordinaire.

Huit participants de chacune des catégories d'acteurs du monde scolaire proposent une seule et unique solution à la méconnaissance de la classe d'accueil et à l'apprentissage d'une langue seconde: la création de formation ou d'ateliers visant à faire découvrir cette réalité aux enseignants de classe ordinaire:

Ce serait de leur donner un soutien aussi un petit peu, de leur faire comprendre ça ressemble à quoi un élève qui arrive d'accueil, que ce ne sera pas un problème de plus dans la classe. Je trouve ça triste. On les voit les enfants en accueil et on sait qu'ils sont intelligents, qu'ils apprennent vite. Mais elles voient juste l'élève qui arrive, qui parle un français plutôt moyen, qui cherche ses mots ou qui fait des phrases un peu mal construites. (A-I-1).

Aux dires des participants, les enseignants de classe ordinaire ont besoin de comprendre la réalité de la classe d'accueil et de connaître son programme. Ils doivent également être conscients que les élèves qui sont intégrés dans leur classe ne seront pas nécessairement à niveau dans les matières et que leur apprentissage du français n'est pas encore terminé. Un enseignant de soutien linguistique affirme que lors de telles formations, la commission scolaire devrait expliquer ses balises et dire à quoi un enseignant doit s'attendre lorsqu'il reçoit un élève de classe d'accueil. Selon lui, les attentes seraient probablement moins hétérogènes: «Que la commission scolaire dise: "nous, on s'attend à ça à la fin de l'accueil, vivez avec." Mais au moins, on aurait déjà une direction.» (C-I-1). Il semble donc qu'une plus grande connaissance de la réalité de la classe d'accueil de la part des enseignants de classe ordinaire faciliterait le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire.

En ce qui a trait aux besoins des élèves lorsqu'ils intègrent une classe ordinaire, 13 participants se sont exprimés. Onze d'entre eux affirment que les enfants ont d'abord besoin de soutien au niveau du vocabulaire. Selon eux, il est impossible que les élèves aient appris tous les mots lors de leur séjour d'accueil. Ils ont donc besoin que leur enseignant prenne en compte ce déficit et adapte son enseignement adéquatement

de façon à maximiser la compréhension. Un directeur d'école affirme qu'il explique fréquemment ce besoin à son équipe: « J'essaie toujours de les ramener en disant que ça prend plusieurs années avant de maîtriser une langue. Il faut que tu sois là pour les soutenir. » (F-I-1). Un enseignant de classe ordinaire va dans le même sens et dit que ses nouveaux élèves ont besoin de davantage de soutien: «Pour toi, la signification c'est clair, mais ça leur prend ces mots-là que peut-être il ne comprend pas. Il faut poser plus souvent des questions "Est-ce que tu comprends ce mot-là?" "Quelqu'un peut l'expliquer?"» (B-G-9). Selon les participants, il faudrait donc davantage d'adaptations et de soutien au niveau du vocabulaire de la part des enseignants de classe ordinaire.

Un directeur d'école ainsi qu'un enseignant de soutien linguistique soulignent que les élèves de classe d'accueil ont également besoin que leur enseignant sache qui ils sont et d'où ils viennent. Pourtant, selon l'enseignant de soutien linguistique: «C'est reconnu nulle part quelle langue ils parlent, d'où ils viennent et ce qu'ils connaissent. Ce n'est pas quelque chose qui est valorisé.» (A-I-1). Selon cet enseignant, il serait important de valoriser les langues parlées par les enfants ainsi que leur vécu afin de faciliter leur passage en classe ordinaire. Un directeur d'école exprime la même opinion; il faut exploiter davantage le potentiel des enfants et faire des liens avec les connaissances linguistiques qu'ils possèdent déjà lorsque cela s'avère possible:

Je pense qu'ils ont surtout besoin qu'on reconnaisse qui ils sont. [...] Je trouve que c'est logique de dire: «Tu parles bien en mandarin, alors est-ce qu'on peut faire des liens avec la langue française?» Ça nous permet de te reconnaître toi en tant que personne, mais aussi de bâtir sur quelque chose que tu maîtrises, ta langue maternelle et de voir sur quoi on doit travailler davantage. (F-I-1).

De façon plus anecdotique, un enseignant de classe ordinaire affirme qu'il s'avérerait bénéfique que tous les élèves de classe d'accueil obtiennent un plan d'intervention. Normalement, un tel plan est conçu pour les élèves ayant des problèmes d'apprentissage ou de comportement par exemple. On y note quelques objectifs à

atteindre pour répondre aux besoins de l'enfant et les moyens spéciaux qui seront employés à cette fin. Dans le cas d'un élève de classe d'accueil qui ne présente aucune grande difficulté, un tel plan indiquerait à son enseignant de quelle aide il a besoin, mais lui donnerait aussi droit à des explications supplémentaires et à plus de temps lors d'épreuves officielles comme celles de quatrième et de sixième années par exemple:

Je me disais «si on l'intègre, mais qu'il poche aux examens du ministère à cause de la non-maîtrise du français, il va être désavantagé.» J'ai demandé qu'il ait un plan d'intervention. Au moins, s'il a un plan d'intervention je peux lui donner plus de temps pour faire ses examens, mais c'est moi qui a pensé à ça. (B-G-2).

Il semble donc qu'en ce qui a trait à la classe d'accueil, les participants croient que la création d'ateliers ou de formations sur la réalité de la classe d'accueil faciliterait le passage en classe ordinaire. De plus, selon eux, les enfants ont davantage besoin de soutien au niveau du vocabulaire, mais également que leur vécu soit valorisé. De façon plus anecdotique, un enseignant de classe ordinaire recommande que tous les enfants provenant de classe d'accueil bénéficient d'un programme d'intervention.

#### **4.3.5 Le lien avec les parents**

L'analyse des verbatim et des arbres situationnels de cette étude a permis de recenser trois irritants principaux en ce qui concerne le lien entre les parents et l'école. Il s'agit de la barrière linguistique, du manque d'encadrement des parents par le milieu scolaire et du manque de ressources et de budget. Ces trois éléments semblent avoir comme conséquence le manque d'engagement des parents dans la vie scolaire de leur enfant. Les deux orthopédagogues, un groupe d'enseignant de classe d'accueil ainsi qu'un directeur d'école proposent des solutions à ces irritants.

Tout d'abord, tous les participants ayant abordé ce point affirment qu'il s'avèrerait très utile que les parents aient droit à un accueil de la part des enseignants, en français ou avec l'aide d'un interprète, que ce soit lorsque leur enfant débute en classe d'accueil,

mais également lorsque ce dernier intègre une classe ordinaire, surtout si celle-ci est dans un établissement différent: «Il devrait y avoir un accueil de l'autre bord, pour les parents aussi. Bon, votre enfant change d'école. C'est ça votre école, c'est ça notre agenda, c'est ça les règles, etc. Ça c'est pour faire un passage qui est d'après moi, juste normal.» (D-G-1). Lors de cette rencontre, les parents se feraient expliquer les attentes du milieu scolaire et de l'enseignant, le fonctionnement et les règles de la classe. Ils pourraient aussi être outillés de façon à appuyer davantage leur enfant dans ses devoirs et leçons. Les participants ajoutent que cela constituerait un moment opportun de discuter des différentes réalités des classes d'accueil et ordinaires, mais aussi d'expliquer de quelle façon se déroule la transition de l'une vers l'autre: «Les immigrants quand ils arrivent, que l'enseignante prenne du temps avec le parent pour lui expliquer son programme et de prendre du temps autant du passage des classes d'accueil aux classes régulières.» (B-I-2).

En ce qui a trait à la barrière linguistique, un orthopédagogue propose d'effectuer un jumelage entre parents. Selon lui, l'école devrait mettre sur pied une banque de familles désirant appuyer des parents qui ne parlent pas français. Ces familles seraient responsables d'expliquer l'agenda et le fonctionnement de l'école en cas de besoin, mais aussi d'aider à traduire les documents par l'école. Cet orthopédagogue raconte que cette initiative a déjà existé dans son milieu auparavant, mais qu'elle devrait toujours avoir lieu: «Souvent c'est des parents qui n'ont pas la langue, donc si la famille pourrait être parrainée avec un autre parent qui parle leur langue plus le français. Ce serait un plus pour lire les messages. [...] Pour certains parents, on a fait le pont. Mais ça devrait se faire systématiquement.» (E-I-1).

Pour résumer, il semble donc que les participants souhaitent que davantage d'initiatives soient prises en vue d'informer les parents sur le fonctionnement du système scolaire et ses attentes. À ce sujet, un orthopédagogue recommande d'ailleurs un programme de jumelage entre les familles de même origine. Selon les participants,

cela pourrait engendrer une hausse d'implication de la part des parents dans le milieu scolaire.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Au chapitre précédent, les résultats de l'analyse des verbatim ainsi que des arbres situationnels ont été présentés en fonction des trois objectifs de recherche ainsi que de façon à suivre l'ordre chronologique d'un élève allophone depuis son séjour en classe d'accueil jusqu'à son arrivée en classe ordinaire. Le présent chapitre reprend les résultats les plus saillants, en dégage des tendances et les compare avec des recherches similaires à cette étude. Cette discussion se fait en trois parties représentant chacune un objectif de recherche: les modèles de passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, les caractéristiques du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire ainsi que des pistes de solution proposées par les participants afin de faciliter cette transition.

#### **5.1 Les modèles de passage en place dans les écoles sondées**

À titre de rappel, le premier objectif de cette recherche était de dresser le portrait du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Afin de répondre à ce dernier, lors des entrevues individuelles, les participants devaient répondre à la question « Comment se déroule le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire dans votre école? » (Annexe 1). Pour leur part, les participants des entrevues de groupe abordaient ce sujet de façon naturelle lors de la discussion autour de l'arbre situationnel.

De manière générale, l'analyse des verbatim révèle qu'il n'existe pas de protocole défini régissant le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire au sein de la

commission scolaire. Parmi les éléments qui varient entre les établissements scolaires, on trouve, entre autres, l'offre de soutien linguistique ou d'orthopédagogie avant ou après l'intégration, la création d'un dossier de l'élève, le degré de concertation entre les acteurs ainsi que les contraintes administratives telles que budget et le nombre d'élèves dans les classes. Tous les participants semblent démontrer une forte volonté de voir la création d'un guide clair et uniforme pour l'ensemble du territoire qui permettrait d'harmoniser les pratiques. Ces résultats concordent avec les recherches déjà existantes. Armand (2011) évoque une réalité semblable dans sa recherche en recensant les différents types de modèles d'intégration des élèves allophones à Montréal. Les enseignants de classe d'accueil interrogés par Picard (2006) relèvent également des pratiques hétérogènes dans leur milieu. Il en découle qu'au sein d'un même modèle d'intégration tel que les classes d'accueil fermées par exemple, les pratiques des acteurs du monde scolaire sont diversifiées. Il semble tout de même se dégager une tendance dans les points de service, où les enseignants de classe ordinaire et de classe d'accueil ont développé une collaboration mutuelle lorsque vient le temps de procéder à l'intégration d'un élève allophone. Armand (2011) indique la même tendance dans son étude. Il est toutefois intéressant de noter que dans la présente recherche, les enseignants d'une école décrivent ce manque de protocole et se sentent laissés à eux-mêmes. De plus, au fil de l'analyse des données, le manque de protocole uniforme semble être à l'origine de plusieurs irritants, dont la divergence des attentes des enseignants des classes ordinaires et l'anxiété des enseignants de classe d'accueil

La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Québec définit l'intégration en soulignant qu'elle exige une ouverture de l'individu qui sera intégré, mais également « la mise en œuvre de moyens précis de la part du milieu social et scolaire » (MEQ, 1998, p.2). Or, bien que les élèves allophones soient premièrement intégrés par l'entremise de la classe d'accueil, il semble que par la suite, aucun moyen précis et uniforme n'existe. Cette même politique évoque pourtant que l'intégration

dépasse le cadre de la classe d'accueil, qu'elle doit continuer en classe ordinaire et qu'elle est la responsabilité de tous (p. 2). McAndrew (2001) et Allen (2006) déplorent d'ailleurs ce manque de continuité. Selon elles, il n'existe pas de frontière entre les deux types de classe et il est donc impossible d'affirmer que l'intégration d'un élève allophone est terminée à la fin de son passage en classe d'accueil.

À la lumière des résultats et de la littérature, la création d'un protocole uniforme à l'ensemble de la commission scolaire semble s'avérer nécessaire afin d'harmoniser les pratiques, mais également dans le but de favoriser l'intégration des élèves allophones. Sans préciser comment, Armand (2011) fait une recommandation qui va dans le même sens en indiquant que les commissions scolaires et les écoles doivent s'engager «dans une réflexion pour mieux soutenir le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire.» (p.41).

## **5.2 Les caractéristiques du passage selon les acteurs du monde scolaire**

Le deuxième objectif de cette étude visait à déceler les éléments qui caractérisent le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire selon les représentations des acteurs du monde scolaire. Lors des entrevues individuelles, les participants décrivaient les caractéristiques de ce passage notamment lorsque le chercheur posait les questions « Quels sont les éléments qui facilitent le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire dans votre école pour les enseignants, les élèves et dans l'école en général? » et « Quels sont les éléments qui s'avèrent problématiques dans le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire dans votre école pour les enseignants d'accueil et des classes ordinaires, pour les élèves et dans l'école en général? » (Annexe 1). Lors des entrevues de groupe, les enseignants devaient évoquer les caractéristiques du passage afin de construire un arbre situationnel.

Un premier point saillant découle de l'absence d'outil officiel d'évaluation pour les élèves de classe d'accueil qui seront intégrés en classe ordinaire, comme mentionné ci-dessus. Les participants décrivent ce manque en expliquant qu'il n'y a pas de critères d'évaluation permettant de savoir à quel niveau un élève devrait être intégré. Le classement devient ainsi plus ardu. En outre, il en découle que les attentes des enseignants de classe ordinaire face aux élèves qui intégreront leur classe divergent d'un établissement à l'autre, voire d'une personne à l'autre. Les recherches de Desmarais (1993) et Picard (2006) ne semblent pas avoir recensé cette préoccupation chez leurs participants respectifs. Dans son étude, Armand (2011) parle d'évaluation, mais ce sont plutôt les modalités d'évaluation qui sont questionnées, soit de quelle façon un élève en classe d'accueil ou récemment intégré en classe ordinaire devrait être évalué. En effet, on se questionne à savoir si l'élève devrait garder un bulletin d'accueil ou non ou si des barèmes différents pourraient être utilisés lorsqu'il est évalué. L'absence de normes uniformes pour évaluer un élève et le classer convenablement n'a donc été soulevée que dans la présente étude. Cette préoccupation vraisemblablement nouvelle est peut-être due au fait que la commission scolaire investiguée avait, au moment de la collecte de données, lancé une initiative pour créer un barème officiel d'évaluation des élèves d'accueil. Bien que cette initiative découle fort probablement de requêtes de la part d'acteurs du milieu, peut-être qu'elle a fait prendre conscience de la problématique à un plus grand nombre de personnes œuvrant auprès des élèves nouvellement arrivés.

L'analyse des verbatim a révélé plusieurs commentaires à l'égard des différents modèles d'intégration des élèves allophones en classe ordinaire. C'est d'ailleurs l'aspect le plus abordé par les participants. Le manque de structure et de soutien dans les modalités de passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire semble être un des éléments centraux. Ce point est intimement lié à la section 5.2, où l'hétérogénéité des pratiques dans chacune des écoles sondées est abordée. Un autre élément important est la communication entre les différents acteurs et établissements. Les

participants affirment qu'un portrait de l'élève s'avère très utile lorsqu'il est produit et qu'il serait gagnant d'en avoir un pour chaque élève qui intègre une classe ordinaire, surtout lorsque c'est dans une autre école. Ces résultats diffèrent des recherches de Desmarais (1993) et Picard (2006) qui n'abordent pas ce thème. Il ne semble pas émerger des réponses des participants de leurs études respectives. Ceci est probablement dû au fait que leurs questionnaires n'abordaient pas la structure du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire. De Koninck et Armand (2012) font un état des lieux similaire à cette recherche en démontrant que chaque milieu adopte des pratiques différentes. Leur rapport montre que les établissements scolaires à l'extérieur de Montréal ont développé des outils d'évaluation plus complets permettant un meilleur suivi de l'intégration d'un élève, ce qui n'est pas toujours le cas dans la région de Montréal. Il semble également que la plupart des écoles sondées lors de leur recherche n'utilisent pas de document permettant de déceler les besoins et difficultés des élèves nouvellement arrivés. Dans certains établissements scolaires, les acteurs semblent satisfaits des pratiques courantes, alors que dans d'autres, on évoque le manque de structure et la difficulté de faire transférer les informations d'un enseignant à l'autre.

Le manque de connaissance sur la classe d'accueil et l'apprentissage d'une langue seconde chez les enseignants de classe ordinaire constitue un autre point saillant de cette recherche. Des participants de chacune des classes d'acteurs du monde scolaire, y compris les enseignants de classe ordinaire, mentionnent cet irritant. Il semble en découler un manque d'ouverture des enseignants de classe ordinaire envers les élèves de classe d'accueil, notamment, selon un directeur d'école interviewé, dans les écoles de quartier où il n'y a pas ce type de classe. Cette méconnaissance semble également engendrer des attentes trop élevées chez les enseignants de classe ordinaire, car ces derniers croient, entre autres, que les enfants des classes d'accueil intègrent leur groupe avec un français équivalent à celui des autres enfants francophones. McAndrew (2001) explique que ce manque de tolérance et d'ouverture des

enseignants de classe ordinaire est dû au fait qu'avec la création des classes d'accueil, les enseignants ont tenu pour acquis que les enfants, bénéficiant d'un service spécial, en sortiraient avec une excellente compétence en français. La recherche de Desmarais (1993) arrive à des conclusions différentes en mettant davantage l'accent sur le fait que les enseignants de classe ordinaire ne connaissent pas suffisamment les élèves venus d'ailleurs et souhaitent recevoir des formations sur cette clientèle. Armand (2011) fait un portrait similaire en indiquant que cette méconnaissance est surtout présente dans les écoles où il n'y a pas de classe d'accueil.

Un autre élément saillant de cette étude est la relation école-famille. Benoît et coll. (2008) notent que parmi les irritants aux relations école-famille les plus souvent soulevés par les enseignants et les parents, on trouve les difficultés de communication, les attentes face au rôle des parents et des enseignants, des conflits entre les valeurs scolaires et familiales, la perception de ce que constitue un développement normal et la stigmatisation de l'enfant. Il n'est donc pas étonnant que la présente recherche dépeigne une réalité semblable. En effet, les participants indiquent que les parents des enfants immigrants ne s'impliquent pas suffisamment dans la vie scolaire, voire pas du tout. Ils attribuent ce manque d'implication au manque de ressources et de budget permettant la réalisation de projets de collaboration, à la barrière linguistique et au manque d'encadrement de l'école envers les parents. Cette situation est fréquente dans le monde scolaire selon Vatz Laaroussi et Kanouté (2013), qui affirment que les acteurs de monde scolaire adoptent fréquemment une perception négative des relations avec les familles immigrantes et y voient bien souvent des problèmes. D'ailleurs, les recherches similaires à la présente étude ne font pas exception et rapportent des faits semblables à celle-ci ainsi qu'à la littérature. Desmarais (1993) affirme que les parents ne connaissent pas suffisamment le système scolaire et que le milieu de l'éducation n'affiche pas beaucoup de connaissances à leur égard non plus. Elle note aussi que la méconnaissance du français s'avère parfois être un problème. Picard (2006) n'aborde pas cet aspect dans

son étude, mais affirme que plus de liens avec la communauté sont nécessaires et que les écoles désirent davantage de collaboration avec les familles. Finalement, De Koninck et Armand (2011) notent que dans les écoles où il n'existe pas de démarche communautaire visant une ouverture vers les familles, les enseignants affirment que les parents, pris par d'autres préoccupations, délaissent leurs enfants et la réussite scolaire de ces derniers. Ils évoquent également le manque de temps et la barrière linguistique comme des facteurs nuisant à la relation école-famille. Il s'avère toutefois que les écoles qui adoptent des pratiques davantage communautaires ne dénotent pas ces irritants et ont une perception plutôt positive et optimiste des relations avec les parents. On souhaite d'ailleurs impliquer davantage les parents dans les activités scolaires. De plus, les enseignants de classe ordinaire se disent satisfaits du travail des agents de liaison, notamment dans la relation avec les organismes communautaires. En effet, ils permettent de faire connaître aux familles les ressources disponibles dans leur quartier et d'arrimer celles-ci avec les milieux scolaires.

Il est intéressant de noter que l'importance et le manque de services aux élèves (l'orthopédagogie, l'orthophonie, la psychologie) et tout particulièrement le soutien linguistique ne font pas partie des résultats saillants de cette étude. Bien qu'évoqué par quelques participants, il ne semblait pas y avoir à proprement parler d'irritant lié directement à ce sujet. Or, les autres recherches similaires à celle-ci évoquent toutes le soutien linguistique. Desmarais (1993) affirme qu'il y a un écart de temps trop important entre l'intégration d'un élève en classe ordinaire et l'intervention d'un enseignant de soutien linguistique. Selon les participants de cette étude, les élèves ne bénéficient pas d'assez de services et les obtiennent trop tard. Les participants de l'étude de Picard (2006) expliquent que le soutien linguistique est souvent inutile, car il n'est pas reçu sur une base assez régulière et longue. Ils ajoutent que ce sont souvent des gens non qualifiés qui l'enseignent simplement pour accomplir leur tâche, ce qui nuit souvent à la qualité du service. De Koninck et Armand (2012) exposent des problèmes similaires en ajoutant que souvent, des élèves allophones qui auraient

besoin d'orthopédagogie obtiennent plutôt du soutien linguistique, faute de place ou de budget. Une des orthopédagogues qui a été interrogée lors de leur étude souligne également qu'il est parfois difficile de distinguer un trouble d'apprentissage d'une difficulté d'apprentissage du français. De plus, plusieurs enseignants de classe d'accueil estiment ne pas avoir les compétences nécessaires pour enseigner aux élèves à handicap particulier tels que la dyslexie, la déficience intellectuelle ou l'handicap physique.

### **5.3 Pistes pour faciliter le passage vers la classe ordinaire**

Le troisième objectif de cette étude était de dégager des pistes pour faciliter l'intégration des élèves allophones. Dans cette optique, les participants de l'entrevue individuelle devaient répondre aux questions « Quels sont les besoins des élèves allophones lorsqu'ils sont intégrés dans les classes ordinaires selon vous? » et « Idéalement, comment devrait se dérouler le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire selon vous? » (Annexe 1). Lors des entrevues de groupe, les conversations amenaient les participants à proposer des solutions possibles aux problèmes qu'ils avaient évoqués. Cette section reprend quelques-unes des solutions présentées au chapitre précédent dans le but de les comparer à la littérature et aux recherches similaires.

Au total, 14 participants, tout corps d'emploi confondu, suggèrent de créer un cadre d'évaluation commun à l'ensemble de la commission scolaire afin d'harmoniser les pratiques et les attentes des enseignants. Cette solution est la plus consensuelle de la présente recherche et ne se retrouve pas dans les études précédentes. En effet, il est intéressant de noter que bien que Desmarais (1993) n'évoque pas le manque de cadre d'évaluation, son étude suggère toutefois la création d'un matériel destiné à l'évaluation des élèves en voie d'intégrer une classe ordinaire. Ces examens seraient utilisés pour vérifier les acquis des enfants et ils devraient obtenir un certain résultat

afin de pouvoir aller de l'avant avec leur intégration. Picard (2006) n'aborde pas ce thème à proprement parler. De Koninck et Armand (2012) notent le manque d'outils d'évaluation pour les élèves en voie d'intégration en classe ordinaire. Elles affirment qu'afin d'évaluer les élèves nouvellement arrivés, ce sont surtout la production et la compréhension orales qui sont évaluées, au détriment des mathématiques et du français écrit, et que peu de documents existent pour les élèves sous-scolarisés. Il est intéressant de noter que leur rapport souligne que les établissements scolaires situés à l'extérieur de la région de Montréal semblent avoir développé des outils d'évaluation permettant un meilleur suivi des enfants. Ainsi, il semble se dégager de la présente étude que la création d'un barème d'évaluation uniforme à l'ensemble de la commission scolaire serait souhaitable et permettrait d'harmoniser les pratiques, de libérer les enseignants de classe d'accueil de l'anxiété de la réaction de leurs pairs, ainsi que d'uniformiser en quelque sorte les attentes des enseignants des classes ordinaires. Tel que mentionné à la section 5.2, la commission scolaire a déjà entrepris cette démarche, bien qu'aux dires des participants, beaucoup d'améliorations sont encore nécessaires.

Une autre piste de solution évoquée par les participants est la création d'ateliers de formation sur la classe d'accueil pour les enseignants de classe ordinaire notamment. Ces ateliers auraient pour objectif de faire réaliser à leurs participants que les élèves qui quittent la classe d'accueil n'ont toujours pas terminé leur apprentissage du français et que ce dernier continue toujours en classe ordinaire. On pourrait également informer les enseignants sur les attentes qu'ils devraient avoir face aux élèves qu'ils accueillent. McAndrew (2001) abonde dans ce sens en affirmant que:

Il est évident que l'attitude des enseignants est un élément central de la solution. Tant que ceux-ci seront convaincus que c'est l'allongement de la classe d'accueil et non un arrimage plus étroit entre les services spécifiques et la classe régulière qui s'impose, la marge de manœuvre des partisans de cette dernière approche sera limitée. (p.31)

La plupart des recherches précédentes font le même constat. Desmarais (1993) suggère la création de formations sur les élèves allophones afin de permettre aux acteurs du monde scolaire de mieux connaître leur réalité. Armand (2011) évoque la nécessité de sensibiliser les enseignants des classes ordinaires à la réalité des élèves immigrants et de la classe d'accueil afin qu'ils fassent les adaptations nécessaires dans leur enseignement. De Konick et Armand (2012) constatent qu'il arrive que les relations entre enseignants de classe d'accueil et de classe ordinaire soient parfois tendues, notamment parce que le rôle de chacun concernant l'intégration des élèves allophones ne soit pas suffisamment claire. Ainsi, elles suggèrent que des formations sur l'intégration des élèves allophones soient offertes aux enseignants de classe ordinaire. À la lumière des présents résultats, de ceux des études précédentes ainsi que de la littérature, la sensibilisation des enseignants de classe ordinaire à la réalité des classes d'accueil et des élèves allophones s'avère impérative afin de faciliter le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire.

Les recherches de Picard (2006) et Armand (2011) évoquent toutes deux les bienfaits des programmes de jumelage entre les élèves de classe d'accueil et ordinaire et insistent sur le fait qu'il est nécessaire d'en organiser fréquemment. Allen (2007) affirme d'ailleurs que les élèves des classes d'accueil sont trop souvent exclus des autres groupes et qu'il est nécessaire de leur donner davantage d'opportunités de s'exprimer en français avec des locuteurs natifs ou qui, du moins, parlent français. La présente recherche met également les projets de parrainage en lumière, quoique de façon moins saillante. Des participants évoquent le manque d'initiatives de mélange entre les élèves, ce qui selon eux constitue un élément nuisant à l'intégration des élèves en classe ordinaire. Plusieurs participants expliquent également que les élèves se sentent parfois perdus lorsqu'ils intègrent leur nouvelle classe, notamment parce qu'ils n'ont plus de repères. Bien qu'aucune solution directe n'ait été proposée, une orthopédagogue propose néanmoins que chaque élève d'accueil qui intègre une classe ordinaire soit jumelé avec un pair de façon à lui expliquer le fonctionnement de la

classe et à l'appuyer dans les tâches scolaires. Donc, même si davantage de recherche est nécessaire, il semble se dégager que des projets de jumelage pourraient faciliter le passage vers la classe ordinaire.

Enfin, le lien entre les parents et l'école a été mis de l'avant par les participants. Ces derniers suggèrent que des rencontres d'informations aient lieu entre les parents et les enseignants d'accueil. Ces rencontres auraient entre autres pour objectif de renseigner les familles sur le système scolaire québécois, les attentes de l'école, le passage vers la classe ordinaire et les devoirs. Ce résultat va dans le même sens que ceux d'autres recherches. Desmarais (1993) suggère d'encourager davantage les parents à suivre des cours de français afin de faire tomber les barrières linguistiques et d'ainsi diminuer les problèmes de communication. Armand (2011) ainsi que De Koninck et Armand (2012) proposent d'embaucher plus d'interprètes pour les parents, mais également des agents de liaison qui pourront efficacement faire le pont entre l'école, les familles et la communauté. Ceux-ci peuvent notamment proposer et organiser des activités avec les différents organismes d'un quartier et favoriser l'implication des parents dans l'école. À ce sujet, Benoît et coll. (2008) affirment que:

La communication entre les représentants de l'école et les parents est essentielle pour que puisse s'établir un pont entre les deux mondes qui permette, d'une part, d'ajuster l'enseignement en fonction du vécu de ces jeunes, et favorise, d'autre part, le développement de nouveaux référents identitaires indispensables à l'adaptation dans la société hôte. (p. 314)

Il est intéressant de noter que Benoît et coll. parlent d'une relation bilatérale entre les parents et l'école. Cette relation se rapproche de la définition de l'intégration de Berry (1991) qui stipule qu'elle est le fruit d'un effort conjoint de la société d'accueil et du nouvel arrivant de se comprendre mutuellement. Or, il incombe de souligner que les solutions proposées quant à la relation entre l'école et la famille dans cette recherche, mais aussi dans les précédentes semblent davantage unilatérales. Aucune initiative permettant de considérer davantage le vécu et le bagage des familles n'est mise de l'avant. On insiste plutôt sur le fait que les familles doivent comprendre le système

scolaire, mais il semble que ce ne soit pas une relation réciproque. Un directeur d'école et un enseignant de soutien linguistique évoquent d'ailleurs cette situation lors de la présente étude en affirmant qu'on ne prend pas en compte le vécu et l'identité des enfants dans les écoles. Breton-Charbonneau et Cleghorn (2010) affirment qu'il est nécessaire de le faire, mais que la plupart du temps, les enseignants sont peu outillés et ne savent pas comment s'y prendre. Vatz Laaroussi et Kanouté (2013) notent que plusieurs initiatives visant un tel rapprochement existent déjà, mais qu'elles ne visent que certaines communautés culturelles au détriment d'autres. Il importe donc de ratisser plus large et de construire des partenariats qui touchent à l'ensemble des communautés représentées dans un même établissement scolaire. Donc, afin de favoriser le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, il est primordial de créer davantage de liens entre les parents et l'école, de façon à rendre l'école et le système scolaire plus accessibles pour les familles, mais aussi afin que l'école prenne en compte l'identité et le vécu de ses élèves.

## CHAPITRE VI

### CONCLUSION

La littérature consultée dans le cadre de cette recherche indique, de façon générale, que de nombreux acteurs du monde scolaire, plus particulièrement les enseignants de classe ordinaire, attribuent l'entière responsabilité de franciser et d'intégrer les élèves allophones aux enseignants de classe d'accueil (McAndrew, 2001). L'intégration d'un enfant allophone serait donc perçue par plusieurs comme étant la simple transition de la classe d'accueil à la classe ordinaire (Allen, 2007). Or, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) est pourtant claire: l'intégration linguistique et sociale à l'école est la responsabilité de tous et non pas seulement celles des enseignants de la classe d'accueil. Toutefois, on remarque que le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire suscite des inquiétudes, des malentendus et des commentaires de la part des différents acteurs du monde scolaire (Armand, Beck et Murphy, 2009 et De Koninck et Armand, 2012). Des recherches précédentes abordant de près ou de loin cette transition font état de nombreux problèmes au sein même de cette dernière, que ce soit au niveau bureaucratique, pédagogique, didactique et même dans la relation école-famille. Ainsi, la présente étude s'est intéressée à la dynamique du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire de façon substantielle afin de dresser le portrait du passage de la classe d'accueil à la classe régulière, déceler les éléments qui le caractérisent selon les représentations des acteurs du monde scolaire et dégager des pistes pour faciliter l'intégration des élèves allophones, ce qui constitue les objectifs de cette recherche. Pour ce faire, les représentations des enseignants de classe ordinaire et de classe d'accueil, mais aussi celles d'autres acteurs œuvrant directement auprès des élèves concernés, soit les

enseignants de soutien linguistique, les orthopédagogues et les directeurs d'école, ont été recueillies par le biais d'entrevues individuelles et de groupes.

Les résultats montrent tout d'abord que les modèles de passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire diffèrent d'un établissement scolaire à l'autre, et ce, au sein d'une même commission scolaire. Ce résultat est similaire à ceux de Picard (2006) et De Koninck et Armand (2012). Il se dégage que l'offre de soutien linguistique ou d'orthopédagogie avant ou après l'intégration, la création d'un dossier de l'élève, le degré de concertation entre les acteurs ainsi que les contraintes administratives telles que le budget et le nombre d'élèves dans les classes semblent être les éléments qui influencent le plus la façon dont la transition se déroule. Une grande majorité des participants démontre de l'insatisfaction à l'égard de ce fonctionnement variable et souhaite un modèle plus uniforme. Ceci éviterait, entre autres, que les enseignants de classe d'accueil et ordinaire se sentent laissés à eux-mêmes lors de la prise de décisions relevant de l'intégration d'un élève allophone en classe ordinaire.

En ce qui a trait aux caractéristiques du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire bien que plusieurs facilitants ont été mentionnés, les irritants ont été soulignés de façon plus marquée. Parmi les plus saillants, l'absence d'outil officiel d'évaluation pour les élèves de classe d'accueil qui seront intégrés en classe ordinaire a été soulignée par plusieurs participants, car il rend le classement des élèves plus ardu, mais semble être également la cause de la disparité des attentes des enseignants de classe ordinaire. Cet élément ne semble pas avoir été relevé dans des études précédentes. Tel qu'évoqué par Desmarais (1993), Picard (2006) ainsi que De Koninck et Armand (2012), le manque de connaissance sur la classe d'accueil et l'apprentissage d'une langue seconde chez les enseignants de classe ordinaire constitue également un irritant notable chez les participants. Aux dires de ces derniers, cette méconnaissance engendre un manque d'ouverture envers la réalité des enfants provenant des classes d'accueil ainsi que des attentes trop élevées de la part des enseignants. Un dernier résultat manifeste de cette étude s'avère être la relation

école-famille. Les participants décrivent fortement le manque d'implication des familles et imputent ce dernier au manque de ressources et de budget permettant la réalisation de projets de collaboration, à la barrière linguistique et au manque d'encadrement de l'école envers les parents. Ce résultat concorde avec ceux des recherches de Desmarais (1993), Picard (2006) et De Koninck et Armand (2012) qui sont arrivées à des conclusions similaires.

Enfin, les participants évoquent plusieurs pistes de solution qui pourraient faciliter le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Ces dernières sont intimement liées aux irritants énumérés précédemment. Ils suggèrent, entre autres, la création d'un outil d'évaluation uniforme pour l'ensemble de la commission scolaire permettant d'harmoniser les pratiques actuelles. De plus, ils encouragent la création de formations ou d'ateliers sur la classe d'accueil et l'apprentissage d'une langue seconde destinés tout particulièrement aux enseignants de classe ordinaire. Finalement, les participants croient que des rencontres d'informations devraient être organisées afin d'informer les parents d'élèves du fonctionnement et des attentes du milieu scolaire québécois. De Koninck et Armand (2012) arrivent à des conclusions similaires. Mis à part le cadre d'évaluation commun, ces solutions proposées émanent également des recherches de Desmarais (1993) et de Picard (2006).

### **6.1 Pistes de recommandations**

Il semble que certaines recommandations puissent être effectuées en lien avec les résultats obtenus et la littérature existante. Ces pistes d'intervention visent à faciliter le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire et concernent les différents acteurs du monde scolaire.

1. Il est nécessaire d'uniformiser la structure du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire à l'ensemble d'une même commission scolaire. Les pratiques seront

non seulement harmonisées, mais aussi les différents acteurs du monde scolaire sauront chacun quel rôle ils ont à jouer. Ainsi, les milieux scolaires gagneraient également à élaborer et mettre en place leur protocole de passage vers la classe ordinaire par le biais d'ateliers. L'élaboration de protocoles est justement une initiative qui a pris place dans le cadre d'un chantier 7, actuellement en cours, et portant sur le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire où des chercheurs du milieu universitaire mettent leurs connaissances à contribution.

Afin d'améliorer la communication entre les enseignants de classe d'accueil et de classe ordinaire, notamment lorsqu'ils travaillent dans des établissements différents, le protocole pourrait également contenir un portrait de l'élève qui serait conçu pour chaque enfant qui se dirige en classe ordinaire. Ce document fournirait des informations importantes sur l'élève et permettrait à son nouvel enseignant d'en savoir plus sur son parcours. Aussi, si les contraintes administratives le permettent, il s'avérerait fort utile de libérer les enseignants des deux types de classes afin qu'ils puissent échanger sur les élèves qui changeront de classe, voire d'école.

2. La création d'un outil d'évaluation officiel et unique à une même commission scolaire est incontournable. Tous les élèves des classes d'accueil doivent être évalués selon les mêmes modalités. De plus, ce barème devrait être indicatif du cheminement de l'élève et aider ses enseignants à l'intégrer au niveau scolaire approprié. De plus, il importe que ce soit toujours les mêmes acteurs scolaires qui effectuent l'évaluation, de façon à la rendre la plus objective possible. Il pourrait être intéressant, par exemple, que l'orthopédagogue et l'enseignant de classe d'accueil travaillent ensemble lors de la démarche d'évaluation de l'élève.

3. Il est nécessaire de déterminer le niveau de connaissances en français qui est acceptable pour qu'un élève intègre une classe ordinaire selon son groupe d'âge. Des balises pourraient être produites sous la forme de paliers de notions à connaître et à

maîtriser. Cela pourrait permettre d'éviter que les enseignants de classe ordinaire contestent l'intégration d'un élève.

4. Des formations sur la classe d'accueil et l'apprentissage d'une langue seconde devraient être données à tous les acteurs du monde scolaire susceptibles de travailler de près ou de loin avec les élèves allophones provenant de classe d'accueil.

5. Le monde scolaire gagnerait à jumeler les élèves de classe d'accueil qui intègrent une classe ordinaire avec un autre élève qui serait responsable de lui expliquer le fonctionnement de la classe et de l'appuyer parfois dans les tâches scolaires. Ainsi, cet élève de classe d'accueil pourrait peut-être se sentir moins déstabilisé lors de son intégration dans son nouveau groupe.

6. Les écoles et les familles doivent apprendre à se connaître davantage. Les écoles devraient donner des séances d'informations aux parents immigrants visant à leur expliquer le fonctionnement et les attentes du système scolaire. De plus, une piste qui mériterait d'être explorée serait la création d'activités incluant les parents. Elles devraient avoir lieu fréquemment au sein de l'école afin de développer des liens mutuels. À cet égard, De Koninck et Armand (2012) soutiennent que les interprètes provenant des milieux communautaires doivent garder une place importante en milieu scolaire et être gratuits. En effet, selon les auteures, le travail de ces derniers est fort apprécié dans les écoles où ils œuvrent, car ils permettent d'obtenir plusieurs renseignements sur les élèves ainsi qu'une bonne communication avec les familles immigrantes.

7. Un peu de la même façon que pour les élèves de classe d'accueil qui intègrent une classe ordinaire, il pourrait s'avérer bénéfique de créer des jumelages entre les familles nouvellement arrivées et les autres familles de l'école, qu'elles soient de la même communauté, allophones ou francophones. De plus, il serait pertinent que les écoles et les organismes de quartier offrent des cours de français aux parents afin de diminuer la barrière linguistique. Ces deux initiatives contribueraient à favoriser la

compréhension et le suivi du parcours scolaire des enfants aux familles nouvellement arrivées, et ce, en français.

## **6.2 Forces et limites méthodologiques**

Une des limites de la présente recherche est en lien avec l'échantillonnage et le recrutement des participants. La commission scolaire où s'est déroulée la collecte de données est le lieu de travail du chercheur. Ainsi, le recrutement a, entre autres, pris place dans deux établissements scolaires où le chercheur avait déjà travaillé. Il est donc possible, bien qu'il était toujours spécifié que la participation était sur une base volontaire, que certains individus aient été tentés de participer à l'étude à cause de leur lien avec le chercheur ou de façon à lui plaire. Cela pourrait expliquer que 10 des 18 participants provenaient de ces établissements. Dans les autres écoles, ce sont les directions d'école qui ont proposé à leur personnel de participer à la recherche lors d'une rencontre collective. Il est possible que cette façon de faire ait incité moins d'individus à participer, ce qui explique qu'il ait été nécessaire de contacter une deuxième vague d'établissements. De plus, même si une recherche de type qualitatif ne comporte jamais beaucoup de participants à cause de l'important volume de données générées (Friedman, 2012), le faible nombre de participants constitue également une limite. Ainsi, les résultats de cette recherche ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble du monde scolaire à cause du facteur non probabiliste de l'échantillon et de sa petite taille (Gaudreau, 2010).

Une autre limite de cette recherche se situe dans le fait qu'elle a seulement utilisé une méthodologie qualitative. Or, Mackey et Gass (2005) soulignent qu'une méthodologie à la fois qualitative et quantitative est davantage solide, car elle permet davantage de fidélité et de validité des résultats. Cependant, comme peu de recherches avaient déjà abordé le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, une méthodologie

qualitative était davantage appropriée. De plus, la visée exploratoire de l'étude a permis d'analyser plus en profondeur les différentes caractéristiques de l'objet d'étude.

Malgré le fait que le même mode de collecte de données (entrevues de groupe vs individuelles) n'ait pas été utilisé avec tous les participants, l'analyse des verbatim a démontré que cela n'avait pas eu d'effet dans les résultats, l'utilisation de l'une ou l'autre des méthodes n'ayant pas influencé les réponses des participants. En effet, les propos des participants de chacun des types d'entrevues se recoupaient fréquemment. À ce sujet, tel que mentionné dans la méthodologie (voir section 3.2.2), Van der Maren (1996) note que les entrevues de groupe peuvent être utilisées afin de contrôler les représentations sociales recueillies lors d'entretiens individuels. Bien que ce n'était pas l'intention du chercheur a priori, il s'agit tout de même d'une force de cette recherche.

### **6.3 Pistes de recherches futures**

Les résultats de cette étude ouvrent la porte à plusieurs pistes pour de prochaines recherches. Tout d'abord, cette recherche avait pour participants différents acteurs du monde scolaire qui œuvrent auprès des élèves allophones qui fréquentent une classe d'accueil et qui intègrent par la suite une classe ordinaire afin d'obtenir une vision globale de cette transition scolaire. En complémentarité avec les présents résultats, il serait intéressant de recueillir les représentations de ces élèves afin de connaître quels sont les facteurs qui, selon eux, influencent positivement ou négativement leur passage vers la classe ordinaire et de quelle façon ils ont vécu ce changement. Dans le même ordre d'idées, il serait pertinent d'inclure les familles dans une prochaine étude. On pourrait ainsi connaître également leurs représentations sur le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire.

Par ailleurs, comme la présente recherche l'indique, l'implantation dans une commission scolaire d'un outil d'évaluation facilitant le passage de classe d'accueil à la classe ordinaire s'avère un exercice laborieux. Il serait intéressant d'étudier quels éléments devraient figurer dans un tel cadre afin de répondre aux attentes des enseignants de classe d'accueil qui désirent un classement des enfants plus simple, mais aussi à celles de leur pendant en classe ordinaire qui exigent que les élèves aient atteint un certain niveau de compétence en français avant d'intégrer leur groupe.

Tel que révélé par les résultats, il semble que la communication entre les enseignants de classe d'accueil et ordinaire soit parfois compliquée, notamment lorsqu'ils travaillent à deux endroits différents. Une piste intéressante serait d'explorer quel moyen de communication serait le plus efficace pour s'assurer d'un bon transfert de renseignements concernant les élèves, que ce soit par le biais d'un portrait écrit, d'une rencontre lors d'une journée pédagogique ou d'un logiciel par exemple. De plus, il serait intéressant de dégager quels sont les renseignements dont les enseignants de classe ordinaire nécessitent le plus lorsqu'ils reçoivent un élève.

Par ailleurs, il serait intéressant que la recherche explore l'élaboration d'outils qui permettent de faciliter le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire. On entend ici par outil tous les documents ou procédures qui servent à évaluer un élève avant et après son intégration, qui sont utilisés à des fins de concertation entre les acteurs du monde scolaire ou qui documentent le portrait de l'élève, entre autres. Des recherches-actions pourraient être effectuées afin d'évaluer l'efficacité de chacun d'entre eux.

Finalement, bien que ce thème ait été moins abordé dans le cadre de cette étude, il serait pertinent d'investiguer quels sont les réels besoins des élèves allophones lorsqu'ils intègrent une classe ordinaire. Il s'avèrerait intéressant de savoir dans quelle mesure le service de soutien linguistique aide l'enfant et, le cas échéant, selon quelles modalités. Une analyse similaire pourrait être effectuée avec l'orthopédagogie. De

plus, la recherche pourrait tenter de déceler quelles pratiques ou adaptations des enseignants, comme les projets de jumelage par exemple, sont les plus gagnantes afin de soutenir un élève provenant d'une classe d'accueil, que celui-ci intègre son nouveau groupe en début, en milieu ou vers la fin de l'année et s'il reste dans la même école ou non.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Allen, D. (2007). Just who do you think I am ? The name-calling and name-claiming of newcomer youth. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 165-175.
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français*. (Thèse de doctorat). Université McGill.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 4(1), 141-152.
- ARMAND, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal* (2007). Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal, déposé à la Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Armand, F., et De Koninck, Z. (2010). Les Programmes d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au Québec. *Nos diverses cités*, 7, 161-167.
- Armand, F., Beck, I. A. et Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152(octobre 2009). Récupéré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD\\_1](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_1)
- Baralt, M. (2012). Coding Qualitative Data. Dans A. Mackey et S. M. Gass (dir.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. (3<sup>e</sup> éd.). Chichester: Wiley.
- Beck, I. A., Fréchette, S. et Pirro, M. (2009) *Guide pour l'enseignement en soutien linguistique*, Montréal: Commission scolaire de Montréal.

- Benoît, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais: au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 34(2), 313-332.
- Berry, J. W. (1984). Cultural Relations In Plural Societies: Alternatives to Segregation Their Sociopsychological Implications. Dans N. Miller et M. B. Brewer (dir.), *Groups in Contact: The Psychology of Desegregation* (p. 11-27). New York: Academic Press.
- Berry, J. W. (1991). Understanding and Managing Multiculturalism : Some Possible Implications of Research in Canada. *Psychology and Developing Societies*, 3(1), 17-49.
- Breton-Carbonneau, G. L. et Cleghorn, A. (2010). What's Language Got to Do With It ? An Exploration into the Learning Environment of Quebec's Classes d'accueil. *Éducation canadienne et internationale*, 39(3), 101-121.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). Représentation sociale des langues et enseignements: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence. Conseil de l'Europe: Strasbourg.  
<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- Chevalier, J. M. et Buckles, D. J. (2008). *SAS2: A Guide to Collaborative Inquiry and Social Engagement*. New Delhi: SAGE Publications.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2012). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal: Inscriptions au 18 novembre 2011*. Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Commission scolaire de Laval. (2001). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Laval: Commission scolaire de Laval.
- Commission scolaire de Montréal. (2009). *Politique culturelle et linguistique*. 12 pages. Montréal: Commission scolaire de Montréal.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (1999). *Politique d'intégration scolaire des élèves non francophones, d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté*. Montréal: Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

- Commission scolaire Pointe-de-l'Île. (2009). *Politique interculturelle*. 5 pages. Montréal: Commission scolaire Pointe-de-l'Île.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012) Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012) Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Rapport public. Québec, Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signaler/publication/article/portrait-des-services-daccueil-et-dintegrat/>.
- Desmarais, B. (1993). *De la classe d'accueil à la classe régulière: perception des enseignants du secteur régulier*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- DFID - UNAIDS - Save the Children. (2000). Situation Analysis and Objective Definition: Identifying the needs. Dans *Learning to Live - Monitoring and Evaluating HIV/AIDS Programmes for Young People - Practice Handbook* [image] Londres: Save the Children. Récupéré de. <http://www.nzdl.org/gsdldmod?e=d-00000-00---off-0cdl--00-0----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-11--11-en-50---20-about---00-0-1-00-0-0-11-1-0utfZz-8-00-0-0-11-10-0utfZz-8-00eta=detc=cld&cl=CL1.40&d=HASH015efef96122fa36b94ef2bc.7.12>.
- Duff, P. (2012) « How to Carry Out Case Study Research ». Dans A. Mackey et S. M. Gass (dir.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. (3<sup>e</sup> éd.). Chichester: Wiley.
- Friedman, D. A. (2012) « How to Collect and Analyze Qualitative Data ». Dans A. Mackey et S. M. Gass (dir.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. (3<sup>e</sup> éd.) Chichester: Wiley.
- Garreta, J. B. (2006). Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 261-279.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.

- Gubrium, J. F. et Holstein, J. A. (dir.). (2002). *Handbook of Interview Research: Context and Method*. New York: SAGE Publications.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Jacobs, D., Rea, A. et Hanquinet, L. (2007). *Performance des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*, Bruxelles: Fondation Roi Baudoin.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.) *Psychologie sociale* (p.357-378). Paris: Presses universitaires de France.
- Mackey, A. et Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école: Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M. (2006). Projet national, immigration et intégration dans un Québec souverain. Dix ans plus tard, l'analyse proposée tient-elle toujours la route ? *Sociologie et sociétés*, 38 (1), p. 213-233.
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M., Ledent, J. et Ben Salah, H. (2009). Le cheminement scolaire des jeunes non francophones à Montréal. *Vie pédagogique*, 152(octobre 2009).  
Récupéré de:  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierB\\_2](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierB_2)
- McAndrew, M., Garnett, B., Ledent, J. et Sweet, R. (2011). Les carrières scolaires des jeunes allophones à Montréal, Toronto Et Vancouver : Une Analyse Comparative. *Migration and Integration*, 12, 495-515.
- Ministère des communautés culturelles et de l'immigration (1991). *Au Québec pour bâtir ensemble*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (2011). *Indicateurs linguistiques dans le secteur de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (2012). *Rapport de recherche: Caractéristiques et éléments relatifs au cheminement scolaire des élèves financés - Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français de 1998-1999 à 2007-2008*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Pagé, M. et Lamarre, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Institut de recherches en politiques publiques. Centre Métropolis : Immigration et Métropoles.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V. et Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse: Tensions entre séparation et inclusion. *Glottopol*, 11, 95-109. <http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol>
- Picard, C. (2006). *Portrait des services d'accueil et de francisation offerts en 2005 à l'école montréalaise pluriethnique au primaire*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches*. (p. 303-307). Saint-Laurent: ERPI.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, (3<sup>e</sup> éd.). New York: Teachers C.
- Snow, C. E., Burns, S. et Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- Steinbach, M. (2010a). Quand je sors d'accueil: Linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107.

- Steinbach, M. (2010b). Eux autres versus nous autres : adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535-547.
- Tierney, W. G. et Dilley, P. (2002). Interviews in education: Defining realities. Dans J. F. Gubrium et J. Holstein (dir.), *Handbook of Interviewing* (p. 453-472). New Delhi: SAGE Publications.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation, 2e édition*. Montréal: Les presses de l'université de Montréal.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat, *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz Laaroussi, M. et Kanouté, F. (2013). *Les collaborations familles immigrantes-école-communauté : défis et enjeux*. Montréal: Centre d'études ethniques des universités montréalaises.

## ANNEXE 1

### Protocole d'entrevue individuelle

De la classe d'accueil à la classe ordinaire: Portrait des représentations des acteurs du monde scolaire au primaire

Date : \_\_\_\_\_

Lieu d'enquête : \_\_\_\_\_

Nom/Pseudonyme du/de la participant(e) : \_\_\_\_\_

#### CONSIGNES DE PASSATION :

*Chaque participant doit signer le formulaire de consentement ci-joint avant le début de l'entrevue. Bien mentionner que l'identité de chacun des participants demeure strictement confidentielle, que les résultats ne seront utilisés que pour les fins de la recherche et qu'il n'y a pas de mauvaises réponses. Insister sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Enregistrer chaque entrevue avec l'enregistreuse numérique.*

#### Questions :

1. Comment se déroule le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire dans votre école?
2. Quel rôle jouez-vous dans ce passage? Comment percevez-vous ce rôle?
3. Quels sont les besoins des élèves allophones lorsqu'ils sont intégrés dans les classes ordinaires selon vous?
4. Quels sont les besoins des enseignants des classes ordinaires lorsqu'ils accueillent des élèves des classes d'accueil?

5. Quels sont les éléments qui facilitent le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire dans votre école :

- pour les enseignants?
- pour les élèves?
- dans l'école en général?

6. Quels sont les effets de ces éléments sur l'organisation scolaire et les différentes personnes impliquées dans ce processus?

7. Quels sont les éléments qui s'avèrent problématiques dans le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire dans votre école :

- pour les enseignants d'accueil? des classes ordinaires?
- pour les élèves?
- dans l'école en général?

8. Quels sont les effets de ces éléments sur l'organisation scolaire et les différentes personnes impliquées dans ce processus?

9. Idéalement, comment devrait se dérouler le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire selon vous?

10. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter ou des questions?

-----

***J'aimerais vous remercier de votre participation. Votre aide est très précieuse pour cette étude.***

## ANNEXE 2

### Questionnaire sociodémographique

Ce questionnaire est constitué de deux parties: les données personnelles et professionnelles. Il sera utilisé strictement afin d'établir des statistiques sur les participants de la présente recherche. Il reste confidentiel et sera détruit à la fin de l'analyse des données. Veuillez répondre à chacune des questions. Si vous êtes enseignant en classe ordinaire Indiquez le nombre approximatif d'élèves de classes d'accueil que vous avez reçu au cours de votre carrière.

#### Données personnelles

1. Je suis: \_\_\_\_\_ un homme \_\_\_\_\_ une femme
2. Date de naissance: \_\_\_\_\_
3. Langue maternelle: \_\_\_\_\_
4. Lieu de naissance: \_\_\_\_\_

#### Données professionnelles:

1. Je suis:  
Enseignant en classe d'accueil \_\_\_\_\_  
Enseignant en classe ordinaire \_\_\_\_\_ et j'ai reçu \_\_\_\_\_ moins de 5 élèves d'accueil  
\_\_\_\_\_ entre 5 et 10 élèves d'accueil  
\_\_\_\_\_ plus de 10 élèves d'accueil  
  
Orthopédagogue \_\_\_\_\_  
Directeur d'école \_\_\_\_\_  
Enseignant en soutien linguistique \_\_\_\_\_
2. Depuis: \_\_\_\_\_ ans
3. Années d'expérience en milieu scolaire: \_\_\_\_\_ ans
4. Votre formation en éducation: \_\_\_\_\_

## ANNEXE 3

### Projet de recherche sur les classes d'accueil



Madame, Monsieur,

Je suis un étudiant à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. J'effectue une recherche sur les représentations des acteurs du monde scolaire sur le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire.

Dans le cadre de ma recherche, je désire mener des entrevues de groupe auprès d'enseignants d'accueil et de classes régulières. Je souhaite aussi rencontrer des orthopédagogues, des enseignants de soutien linguistique et des directions d'école lors d'entrevues individuelles afin de connaître leur point de vue sur la transition de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Les entrevues auront une durée d'environ 25 minutes et seront enregistrées. Les participants devront également remplir un questionnaire sociodémographique écrit d'environ 2 minutes. Les participants seront rencontrés à leur école en dehors des heures de travail.

En participant à cette recherche, vous contribuerez à enrichir les connaissances sur l'intégration des élèves allophones au système scolaire québécois après leur séjour en classe d'accueil. De plus, cette étude n'a en aucun cas pour objectif d'évaluer vos opinions, mais plutôt de les recueillir et de les analyser.

Si vous êtes intéressé(e), veuillez communiquer avec moi par courriel ou par téléphone. Je vous remercie à l'avance de l'attention que vous portez à ma demande.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes plus sincères salutations,

Jean-Philippe Proulx  
438-887-2047  
proulx.jean-philippe.2@courrier.uqam.ca

Valérie Amireault  
Professeure, Ph.D.  
Téléphone: 514-987-3000, # 2077  
Courriel: amireault.valerie@uqam.ca

Simon Collin, M.Sc., Ph.D.  
Professeur, chercheur au CRIFPE  
Tel : (514) 987-3000 # 2446  
Courriel : collin.simon@uqam.ca

## ANNEXE 4



### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS DE CLASSES D'ACCUEIL ET ORDINAIRE

De la classe d'accueil à la classe ordinaire: Portrait des représentations des acteurs du monde scolaire au primaire

#### **Identification**

Chercheur responsable du projet : Jean-Philippe Proulx  
Programme d'enseignement : Maîtrise en didactique des langues  
Adresse courriel : proulx.jean-philippe.2@courrier.uqam.ca  
Téléphone : 438-887-2047

#### **But général du projet et direction**

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à dresser un portrait du passage de la classe d'accueil vers la classe régulière afin de déterminer quels sont les facteurs facilitant ou nuisant à ce processus. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Madame Valérie Amireault et de Monsieur Simon Collin, professeurs du département de didactique des langues de la Faculté des sciences de l'éducation. Ils peuvent être joints au (514) 987-3000 aux postes 2077 et 2446 respectivement ou par courriel aux adresses suivantes: amireault.valerie@uqam.ca ou collin.simon@uqam.ca

#### **Procédure(s) ou tâches demandées au participant**

Votre participation consiste à participer à une entrevue de groupe au cours de laquelle vous discuterez du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Vous devrez également remplir un questionnaire sociodémographique permettant de compiler des statistiques sur les participants. Ceci devrait prendre 15 minutes de votre temps.

## **Avantages et risques**

Votre participation contribuera à enrichir les connaissances sur l'intégration des élèves allophones au système scolaire québécois après leur séjour en classe d'accueil. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

## **Anonymat et confidentialité**

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et ses directeurs de recherche, Madame Valérie Amireault et Monsieur Simon Collin, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés), votre questionnaire sociodémographique ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

## **Participation volontaire**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

## **Compensation financière**

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet sous la forme d'un article.

## **Des questions sur le projet ou sur vos droits?**

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro (438) 887-2047 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à [savard.josee@uqam.ca](mailto:savard.josee@uqam.ca).

## **Remerciements**

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

## **Signatures :**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et  
coordonnées : \_\_\_\_\_

J'accepte que les entrevues soient enregistrées sur bande audio si nécessaire:  oui  
 non

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir  
répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : \_\_\_\_\_  
Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées :  
\_\_\_\_\_



**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES DIRECTIONS  
D'ÉCOLE, DES ORTHOPÉDAGOGUES ET DES ENSEIGNANTS DE  
SOUTIEN LINGUISTIQUE**

De la classe d'accueil à la classe ordinaire: Portrait des représentations des acteurs du monde scolaire au primaire

**Identification**

Chercheur responsable du projet : Jean-Philippe Proulx  
Programme d'enseignement : Maîtrise en didactique des langues  
Adresse courriel : proulx.jean-philippe.2@courrier.uqam.ca  
Téléphone : 438-887-2047

**But général du projet et direction**

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à dresser un portrait du passage de la classe d'accueil vers la classe régulière afin de déterminer quels sont les facteurs facilitant ou nuisant à ce processus. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Madame Valérie Amireault et de Monsieur Simon Collin, professeurs du département de didactique des langues de la Faculté des sciences de l'éducation. Ils peuvent être joints au (514) 987-3000 aux postes 2077 et 2446 respectivement ou par courriel aux adresses suivantes: amireault.valerie@uqam.ca ou collin.simon@uqam.ca

**Procédure(s) ou tâches demandées au participant**

Votre participation consiste à participer à une entrevue individuelle au cours de laquelle vous discuterez du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Vous devrez également remplir un questionnaire sociodémographique permettant de compiler des statistiques sur les participants. Ceci devrait prendre 15 minutes de votre temps.

### **Avantages et risques**

Votre participation contribuera à enrichir les connaissances sur l'intégration des élèves allophones au système scolaire québécois après leur séjour en classe d'accueil. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

### **Anonymat et confidentialité**

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et ses directeurs de recherche, Madame Valérie Amireault et Monsieur Simon Collin, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés), votre questionnaire sociodémographique ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

### **Participation volontaire**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

### **Compensation financière**

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet sous la forme d'un article.

## **Des questions sur le projet ou sur vos droits?**

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro (438) 887-2047 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à [savard.josee@uqam.ca](mailto:savard.josee@uqam.ca).

## **Remerciements**

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

## **Signatures :**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées : \_\_\_\_\_

J'accepte que les entrevues soient enregistrées sur bande audio si nécessaire:  oui  
 non

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

## ANNEXE 6

## LISTE DES CODES UTILISÉS

<b>Codes principaux</b>	<b>Sous-codes</b>	<b>Définitions</b>
Classe_accueil	Classe_accueil_irritant	Éléments problématiques dans la classe d'accueil
	Classe_accueil_facilitant	Éléments facilitants dans la classe d'accueil
	Classe_accueil_solution	Solutions proposées pour la classe d'accueil
Classe_ordinaire	Attitude_profs_irritant	Problèmes liés à l'attitude des enseignants de classe ordinaire envers les élèves allophones
	Attitude_profs_facilitant	Facilitants liés à l'attitude des enseignants de classe ordinaire envers les élèves allophones
	Attitude_profs_solution	Solutions liées à l'attitude des enseignants de classe ordinaire envers les élèves allophones
	Besoins_élèves	Besoins des élèves allophones lorsqu'ils intègrent une classe ordinaire
	Exigences_irritant	Problèmes liés aux exigences des enseignants de classe ordinaire envers les élèves allophones
	Intégration_sociale_irritant	Problèmes liés à l'intégration sociale des élèves allophones en classe ordinaire
	Intégration_sociale_facilitant	Facilitants liés à l'intégration sociale des

		élèves allophones en classe ordinaire
	Intégration_sociale_solution	Solutions liées à l'intégration sociale des élèves allophones en classe ordinaire
	Mathématiques	Problèmes et facilitateurs en lien avec les connaissances en mathématiques des élèves allophones lorsqu'ils intègrent la classe ordinaire
Collaboration_CA_CO	Collaboration_CA_CO_irritant	Irritants liés à la collaboration entre les enseignants de classes ordinaire et d'accueil
	Collaboration_CA_CO_facilitant	Facilitants liés à la collaboration entre les enseignants de classes ordinaire et d'accueil
	Collaboration_CA_CO_solution	Solutions liées à la collaboration entre les enseignants de classes ordinaire et d'accueil
Connaissance_CA_CO	Connaissance_CA_CO_irritant	Irritants liés à la connaissance de la classe d'accueil de la part des enseignants de classe ordinaire
	Connaissance_CA_CO_facilitant	Facilitants liés à la connaissance de la classe d'accueil de la part des enseignants de classe ordinaire
	Connaissance_CA_CO_solution	Solutions liées à la connaissance de la classe d'accueil de la part des enseignants de classe ordinaire
Élève_allophone	Vécu_élève	Éléments du vécu de l'élève allophone qui influencent le passage de

		la classe d'accueil à la classe ordinaire
Évaluation_avant_passage	Évaluation_avant_passage_irritant	Irritants liés à l'évaluation des élèves allophones avant leur passage en classe ordinaire
	Évaluation_avant_passage_facilitant	Facilitants liés à l'évaluation des élèves allophones avant leur passage en classe ordinaire
	Évaluation_avant_passage_acteurs	Acteurs liés à l'évaluation des élèves allophones avant leur passage en classe ordinaire
	Évaluation_avant_passage_solution	Solutions liées à l'évaluation des élèves allophones avant leur passage en classe ordinaire
	Évaluation_avant_passage_modèle	Modèles d'évaluation des élèves qui intègrent une classe ordinaire déjà en place dans les écoles
Intégration_CO	Intégration_CO_irritant	Irritants liés à l'intégration d'un élève allophone en classe ordinaire
	Intégration_CO_facilitant	Facilitants liés à l'intégration d'un élève allophone en classe ordinaire
	Intégration_CO_solution	Solutions liées à l'intégration d'un élève allophone en classe ordinaire
	Intégration_CO_modèle	Modèles d'intégration d'un élève allophone en classe ordinaire déjà en place
	Intégration_CO_modèle_irritant	Irritants liés aux modèles d'intégration déjà en place
	Intégration_CO_modèle_facilitant	Facilitants liés aux modèles d'intégration déjà

		en place
	Intégration_CO_modèle_solution	Solutions liées aux modèles d'intégration déjà en place
	Intégration_CO_modèle_acteurs	Acteurs impliqués dans les modèles d'intégration déjà en place
	Intégration_CO_impact_+_élève	Impact positif de l'intégration en classe ordinaire sur un élève allophone
	Intégration_CO_impact_-_élève	Impact négatif de l'intégration en classe ordinaire sur un élève allophone
	Intégration_CO_autre_école_irritant	Irritants liés à l'intégration d'un élève allophone dans une autre école
	Intégration_CO_autre_école_facilitant	Facilitants liés à l'intégration d'un élève allophone dans une autre école
	Intégration_CO_autre_école_solution	Solutions liées à l'intégration d'un élève allophone dans une autre école
Intégration_cours_d'année	Intégration_cours_d'année_irritant	Irritants liés à l'intégration d'une élève allophone en classe ordinaire en cours d'année
	Intégration_cours_d'année_facilitant	Facilitants liés à l'intégration d'une élève allophone en classe ordinaire en cours d'année
	Intégration_cours_d'année_moment	Irritants et facilitants liés au moment d'intégration d'une élève allophone en classe ordinaire en cours d'année
Intégration_partielle	Intégration_partielle_irritant	Irritants liés à l'intégration partielle

	Intégration_partielle_facilitant	Facilitants liés à l'intégration partielle
	Intégration_partielle_modèle	Modèles d'intégration partielle déjà en place
Lien_parents_école	Lien_parents_école_irritant	Irritants liés au lien parents-école
	Lien_parents_école_facilitant	Facilitants liés au lien parents-école
	Lien_parents_école_solution	Solutions proposées en lien avec la relation parents-école
	Lien_parents_école_acteurs	Acteurs impliqués dans la relation parents-école
Matériel_didactique	Matériel_irritant	Irritants liés au matériel didactique
	Matériel_solution	Solutions proposées pour le matériel didactique
	TIC_facilitant	Facilitants liés à l'utilisation des TIC
Services_élève	Services_élèves_facilitant	Facilitants liés aux services aux élèves
	Services_élèves_irritant	Irritants liés aux services aux élèves
	Services_élèves_modèle	Modèles de services aux élèves déjà en place
	Services_élèves_solution	Solutions proposées pour les services aux élèves
	Soutien_linguistique_irritant	Irritants liés au soutien linguistique

	Soutien_linguistique_facilitant	Facilitants liés au soutien linguistique
	Soutien_linguistique_solution	Solutions proposées en lien avec le soutien linguistique
	Communication_services	Modèle de communication entre les enseignants et les différents acteurs qui donnent des services aux élèves (orthophonie, orthopédagogie, psychologie, psychoéducation)