Revue TDFLE

N° 71 | 2017
L'enseignement du français en situation de crise ou de conflit

Accueillir les élèves allophones nouveaux arrivants en milieu régional au Québec : un défi pour tous les enseignants

Diane QUERRIEN

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-71/249-accueillir-les-eleves-allophones-nouveaux-arrivants-en-milieu-regional-au-quebec-un-defi-pour-tous-les-enseignants
DOI : numerev_1275
Date de publication : 30/11/2017

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : QUERRIEN, D. (2017) Accueillir les élèves allophones nouveaux arrivants en milieu régional au Québec : un défi pour tous les enseignants. *Revue TDFLE*, (71). https://doi.org/10.34745/numerev_1275

Résumé :

Au Québec, la question de l'accueil des personnes issues de l'immigration dépend, notamment, des ententes de régionalisation développées depuis le milieu des années 1990. En effet, les personnes réfugiées prises en charge par le gouvernement au sens de la convention de Genève sont sélectionnées pour s'installer dans les communautés québécoises locales, autrement dit en dehors de la région métropolitaine de Montréal.

Cette politique, dite de régionalisation, n'est pas sans conséquence sur la transformation progressive de l'école québécoise, ni sur la réponse éducative qui y est apportée par les intervenants scolaires. Les éducateurs doivent prendre en considération le besoin d'apprentissage du français qui caractérise les enfants allophones issus de l'immigration, ainsi que les niveaux scolaires qui sont les leurs à leur arrivée, et ce, dans le contexte d'une présence marquée d'enfants réfugiés.

Si le modèle d'accueil des élèves allophones privilégié à Montréal est la classe d'accueil – dans laquelle ces élèves sont regroupés pour apprendre le français – en région, c'est l'intégration dans les classes ordinaires qui est encore le modèle le plus souvent rencontré (De Koninck et Armand, 2012). Cette dernière offre de service implique que les élèves allophones assistent la plupart du temps aux cours disciplinaires en français aux côtés des élèves francophones, et qu'ils reçoivent du soutien linguistique à raison d'une à quelques heures par semaine. Ainsi, ce ne sont plus les seuls enseignants de français qui sont concernés par l'enseignement aux élèves allophones, mais bien l'ensemble de l'équipe-école, incluant les enseignants titulaires au primaire et les enseignants disciplinaires au secondaire. Ces derniers ne reçoivent à ce jour que très peu de formation, voire aucune, sur la question de l'intégration linguistique, socioscolaire ou socioculturelle des élèves allophones, en particulier les jeunes réfugiés.

Selon une récente méta-analyse des recherches sur la réussite des élèves issus de l'immigration au Québec (McAndrew et *al*., 2015), il n'existerait pas de preuve empirique qu'un modèle d'intégration prévale sur un autre en termes d'efficacité. Ce serait l'ouverture des intervenants scolaires à adopter une approche éducative répondant aux besoins particuliers des élèves allophones qui constituerait la clé de leur réussite. La capacité d'adaptation des enseignants deviendrait alors primordiale, notamment en ce qui concerne le soutien au développement du français comme langue des apprentissages scolaires chez des élèves présentant, dans un rapport d'un pour quatre, un retard scolaire important à leur arrivée au Québec (De Koninck et Querrien, 2015). Néanmoins, les recherches conduites dans le domaine de la formation des enseignants ont montré que les croyances de ces derniers constituaient la plus claire mesure de leur capacité d'adaptation (Borg, 2006 ; Korthagen, 2010).

Le but de cet article sera de rendre compte de l'influence d'un projet de formation continue universitaire d'enseignants et de conseillères pédagogiques ayant porté sur l'acquisition du français langue scolaire chez des élèves allophones. Au cours de ce projet, d'une durée de deux ans, des enseignants de la classe ordinaire et du Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) ont eu à collaborer pour développer des démarches pédagogiques permettant de rejoindre à la fois les besoins des élèves francophones, des élèves allophones scolarisés avant leur arrivée au Québec et des élèves allophones sous-scolarisés, et ce, dans le contexte de classes inclusives.

Afin d'évaluer si les enseignants et les conseillères pédagogiques impliqués dans ce projet de formation avaient opéré des changements dans leurs croyances et leurs représentations en faveur d'une meilleure intégration des élèves allophones, une recherche qualitative longitudinale a été conduite : des entrevues ont été menées auprès des participants au début et à l'issue du projet de formation et un suivi des activités a été réalisé tout au long du projet lors des journées de formation ainsi que sur un site Internet collaboratif impliquant les formatrices, les enseignants et les conseillères pédagogiques.

Les résultats de cette recherche suggèrent que la formation a fourni aux participants l'occasion de s'interroger sur leurs croyances à l'égard de l'acquisition de la langue scolaire, des modèles d'intégration des élèves allophones et de leur rôle envers ces derniers. Il en ressort un plus grand sentiment d'efficacité de la part des répondants envers les élèves allophones en fin de formation. Les résultats indiquent cependant une lacune dans leur formation initiale relativement à l'acquisition de la langue scolaire, particulièrement pour les élèves allophones sous-scolarisés. Les facteurs limitatifs de cette formation, tels que les contraintes de temps et les dynamiques professionnelles dans les milieux scolaires, sont explorés et des recommandations sont avancées pour améliorer la formation continue des enseignants sur l'acquisition de la langue scolaire en contexte d'inclusion francophone pour des élèves issus de l'immigration.

Mots-clés : formation des enseignants, éducation inclusive, scolarisation des enfants réfugiés, langue scolaire, enseignement du français langue étrangère ou seconde

Abstract :

In Quebec, the issue of welcoming people of immigrant origin depends, in particular, on the regionalization agreements developed since the mid-1990s. Indeed, refugees taken in charge by the government under the Geneva Convention are selected to settle in local Quebec communities, in other words, outside the metropolitan Montréal area.

This policy, known as regionalization, is not without consequences for the gradual transformation of Quebec schools and the educational response provided by school stakeholders. Educators must take into consideration the need for learning French that

characterizes allophone children of immigrant origin, as well as their educational levels upon arrival, in the context of a marked presence of refugee children.

While the preferred model for welcoming allophone students in Montreal is the reception class - in which these students are grouped together to learn French - in the regions, integration into regular classes is still the model most often encountered (De Koninck and Armand, 2012). The latter service involves allophone students attending disciplinary classes in French most of the time alongside francophone students, and receiving language support for one to a few hours a week. Thus, it is no longer just French teachers who are involved in teaching allophone students, but the entire school team, including tenured teachers at the elementary level and disciplinary teachers at the secondary level. To date, the latter receive very little, if any, training on the issue of the linguistic, socioschool or sociocultural integration of allophone students, particularly young refugees.

According to a recent meta-analysis of research on the success of immigrant students in Quebec (McAndrew et al., 2015), there is no empirical evidence that one integration model prevails over another in terms of effectiveness. It would be the openness of school stakeholders to adopt an educational approach that meets the special needs of allophone students that would be the key to their success. Teachers' ability to adapt would then become crucial, particularly in terms of supporting the development of French as the language of instruction for students who, by a ratio of one to four, are significantly behind academically when they arrive in Quebec (De Koninck and Querrien, 2015). Nevertheless, research conducted in the area of teacher training has shown that teachers' beliefs are the clearest measure of their adaptability (Borg, 2006; Korthagen, 2010).

The purpose of this article is to report on the influence of a university in-service teacher training project on the acquisition of French as a school language by allophone students. Over the course of this two-year project, teachers from the regular class and the Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) had to work together to develop pedagogical approaches to meet the needs of Francophone students, allophone students who were in school before arriving in Quebec, and undereducated allophone students in the context of inclusive classes.

In order to evaluate whether the teachers and pedagogical advisors involved in this training project had made changes in their beliefs and representations in favour of better integration of allophone students, a longitudinal qualitative research study was conducted: interviews were conducted with participants at the beginning and end of the training project and a follow-up of activities was carried out throughout the project during training days and on a collaborative Web site involving the trainers, teachers and pedagogical advisors.

The results of this research suggest that the training provided participants with an opportunity to question their beliefs about school language acquisition, integration models for allophone students, and their role towards them. The results show a greater

sense of effectiveness on the part of the respondents towards allophone students at the end of the training. However, the results indicate a gap in their initial training with respect to school language acquisition, particularly for undereducated Allophone students. The limiting factors of this training, such as time constraints and professional dynamics in the school environment, are explored and recommendations are made.

Keywords : teacher training, inclusive education, schooling of refugee children, school language, teaching of French as a foreign language or as a second language

Diane Querrien - Université Concordia, Montréal (Canada)

diane.querrien@concordia.ca

Mots-clés :
Teacher training, Inclusive education, Schooling of refugee children, School language, Teaching of French as a foreign language or as a second language

---

Le Québec, province canadienne francophone dont le bilan démographique le plus récent est estimé à plus de 8 millions d'habitants (Gouvernement du Québec, 2016), accueille environ 50000 personnes issues de l'immigration par an depuis 2008 (MIDI, 2016). La question de l'accueil de ces personnes dépend notamment des ententes de régionalisation développées depuis le milieu des années 1990 puisqu'au Québec les personnes réfugiées prises en charge par l'État sont sélectionnées pour s'installer en région : 88,1% d'entre elles se sont établies à l'extérieur de la métropole entre 2009 et 2013 (MICC, 2014). Cette politique se reflète dans la transformation progressive de l'école québécoise car, si moins de familles issues de l'immigration s'installent en région qu'en métropole, la proportion de réfugiés y est plus importante. Corollairement, les élèves nouvellement arrivés sont souvent allophones et il n'est pas rare que leur niveau scolaire diffère significativement des normes d'âge du pays d'accueil, parce qu'ils sont plus avancés ou, au contraire, n'ont pas toujours été scolarisés de façon continue. Les enseignants qui les accueillent doivent par conséquent tenir compte de leur besoin d'apprentissage du français à des fins communicatives ainsi qu'à des fins scolaires (Chnane-Davin, 2011 ; De Koninck et Armand, 2012a) et ils doivent, dans un rapport d'environ un jeune sur quatre, accompagner des élèves présentant un retard scolaire de plus de deux ans par rapport au système québécois (De Koninck et Armand, 2012a).

Un récent portrait sur la place de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation à l'enseignement au Québec a montré que les enseignants non spécialisés en didactique du français langue seconde (FLS) ne recevaient que très peu de formation obligatoire, voire aucune, sur la question de l'intégration linguistique, socioscolaire ou socioculturelle des élèves allophones issus de l'immigration, et ce,

particulièrement en milieu régional (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, McAndrew et Potvin, 2013). Afin de soutenir les milieux scolaires, la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec éditait en 2014 le *Cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration*. Elle y rappelait notamment que l'Article 1 de la Loi sur l'instruction publique stipule que toute personne a droit aux services éducatifs, complémentaires et particuliers, ce qui, pour les élèves allophones, se traduit par des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF). En matière de ressources humaines, le cadre recommande aux établissements scolaires de recruter des enseignants formés en français langue seconde, et les universités de la province sont appelées à intégrer à la formation de tous les enseignants des activités liées au processus d'acquisition d'une langue seconde, à l'intégration sociale et scolaire des élèves immigrants, à l'enseignement en contexte pluriethnique et plurilingue et au déploiement d'une éducation interculturelle (MELS, 2014).

Malgré cet effort de structuration de l'accueil et de l'intégration des élèves issus de l'immigration, les enseignants déjà en fonction doivent s'adapter à la transformation de l'école pour répondre aux besoins spécifiques des élèves allophones, souvent fragilisés par des parcours migratoires ou personnels complexes (McAndrew *et al.*, 2015). Face à ce changement, la formation continue s'impose donc comme un moyen de pallier le manque de préparation des enseignants en service.

L'étude dont nous rendons compte investiguait l'influence d'un projet de formation continue universitaire de deux ans sur la capacité d'adaptation d'enseignants et de conseillères pédagogiques de la région de Québec, portant sur l'acquisition du français langue scolaire chez des élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés : Alloscol[1]. Outre les apports pour les éducateurs, cet article met en exergue les facteurs systémiques susceptibles d'entraver la mise en œuvre de nouvelles pratiques en faveur des élèves allophones. Pour ce faire, nous présentons des interprétations résultant d'un effort de triangulation temporelle et situationnelle qui illustrent la prise de conscience des acteurs scolaires eu égard les besoins des élèves allophones, notamment lorsqu'il est question du parcours scolaire du jeune avant son entrée en école francophone. Afin de bien situer les enjeux didactiques, professionnels et humains qui sont ceux des éducateurs de cette localité, nous présentons le contexte dans lequel ils interviennent avant d'exposer notre cadre conceptuel et les choix méthodologiques opérés pour conduire cette étude longitudinale.

1. L'adaptation de l'école québécoise : les offres de service pour les élèves allophones

En vertu de l'article 88 de la Loi sur l'instruction publique du Québec, l'organisation des services d'apprentissage du français relève de chaque établissement concerné et il revient aux écoles d'instituer des modèles de services adaptés aux besoins des élèves (MELS, 2014). Ainsi, De Koninck recensait en 2012 cinq modèles d'intégration des élèves allophones au Québec :

1) la classe d'accueil fermée, dans laquelle les élèves allophones sont regroupés et suivent l'intégralité de leurs cours ;

2) la classe d'accueil avec aide à l'intégration de la part d'une personne-ressource ;

3) l'intégration partielle qui combine classe d'accueil et intégration avec les élèves francophones dans certains cours ;

4) l'intégration totale en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français (SAF) ;

5) l'intégration totale sans soutien linguistique.

À Montréal, où il a vu le jour en 1969, le modèle privilégié est la classe d'accueil où les élèves allophones sont regroupés pour apprendre le français. Mais, en région, c'est l'intégration dans les classes ordinaires qui est encore le modèle le plus souvent rencontré (De Koninck et Armand, 2012a). Dans ce modèle, ce ne sont plus les seuls professeurs de français qui sont concernés par l'accueil et l'intégration des élèves allophones, mais bien l'ensemble de l'équipe-école, incluant les enseignants titulaires au primaire et les enseignants disciplinaires au secondaire. Ces derniers, nous l'avons souligné, ne sont que très peu formés en la matière. De surcroît, les SASAF ne sont pas toujours dispensés par des spécialistes de la didactique des langues. En effet, malgré les recommandations ministérielles, certains enseignants à statut précaire formés en « français langue d'enseignement », c'est-à-dire en français langue première (L1), se voient encore attribuer des tâches partielles ou complètes de SAF sans aucune préparation dans le domaine (De Koninck et Querrien, 2014). Il convient ici de préciser qu'au Québec, les politiques de recrutement des enseignants de SAF sont propres aux commissions scolaires, c'est-à-dire des institutions de droit public dont la mission est d'assurer l'éducation dans une circonscription donnée et d'y administrer les écoles primaires et secondaires (Gouvernement du Québec, 2014).

Dans un contexte d'une telle complexité, il convient alors de s'interroger sur l'efficience des services dispensés. Selon une récente méta-analyse des recherches sur la réussite des élèves issus de l'immigration au Québec (McAndrew *et al*., 2015), il n'existerait pas de preuve empirique qu'un modèle d'intégration prévale sur un autre en termes d'efficacité. Les chercheurs ont recensé onze facteurs de risques en matière de réussite scolaire, dont notamment le retard scolaire à l'arrivée au secondaire, l'origine ethnique, le changement d'école fréquent, l'appartenance de l'école à une certaine commission scolaire, les caractéristiques de l'école et de ses élèves, ou encore le niveau d'entrée dans le système scolaire québécois (pour une recension complète, voir McAndrew *et al*., 2015). Bien qu'ils recoupent des caractéristiques individuelles et systémiques, il est apparu que ces facteurs dans leur ensemble sont loin d'expliquer les variations rencontrées en matière de réussite académique, puisqu'ils ne prédiraient qu'à concurrence de 50% la variation dans la diplomation des élèves allophones issus de l'immigration. Les chercheurs ont ainsi conclu que l'ouverture des milieux à adopter une approche éducative répondant aux besoins particuliers des élèves allophones aurait un

rôle à jouer dans leur réussite. Ce constat est rassurant à la fois pour les élèves et pour les éducateurs, puisque tout ne serait pas joué à l'entrée en école secondaire et les actions prises par les intervenants scolaires auraient le pouvoir d'influencer positivement les parcours d'apprentissage des élèves allophones, quel que soit le modèle d'intégration. La compétence et la capacité d'adaptation des enseignants deviennent dès lors primordiales, notamment en ce qui concerne le soutien au développement du français comme langue des apprentissages scolaires chez des élèves présentant, dans un rapport d'un sur quatre, un retard scolaire important à leur arrivée.

2. La compétence professionnelle de l'enseignant : la dynamique du changement et le rôle de la formation

Selon Richer (2011), dans le domaine de l'enseignement des langues, la compétence et le savoir agir de l'enseignant se composeraient, entre autres, de savoirs déclaratifs, de savoir-faire procéduraux, intégrant des schèmes opératoires, et de savoir-être, c'est-à-dire d'éléments relevant du comportement, des relations à autrui et de la sphère psychologique. Comme le rapporte l'auteur, la compétence n'existerait pas tant qu'elle n'est pas traduite par une action : « Si la compétence se révèle davantage dans le savoir agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle existe véritablement quand elle sait affronter l'évènement, l'imprévu » (Le Boterf, 2000 : 44). Cette conception de la compétence la situe dans une dynamique d'adaptation envers des situations spécifiques. Dans le contexte d'une formation continue d'enseignants, il faut donc comprendre les processus qui les conduisent à opérer des changements.

Borg (2006) envisage l'ensemble des évènements mentaux de l'enseignant de langue, liés à ce qu'il pense, à ce qu'il sait, à ce qu'il croit et à ce qu'il fait, comme relevant de sa cognition. Avant même que n'intervienne la notion d'adéquation dans le savoir agir, ce sont les interactions entre la cognition de l'enseignant et sa propre expérience d'apprenant, sa formation et les facteurs contextuels de son milieu de travail – dont les expériences vécues en classe – qui influenceront ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être. C'est au cours de ce processus complexe, où réflexion, prise de décision et prise d'action s'alternent, que l'enseignant formule et confronte ses croyances ou ses représentations. Bien que ne constituant pas des savoirs à proprement parler, ces évènements cognitifs sont déterminants dans la capacité d'un enseignant à s'engager dans un effort d'adaptation, puisqu'ils constituent les indicateurs du changement dans la réponse qu'il produit face à une situation donnée (Borg, 2006 ; Donaghue, 2003 ; Korthagen, 2010a).

En termes de pédagogie de formation, Korthagen (2010a) affirme que les activités d'accompagnement professionnel devraient rejoindre les éducateurs dans le respect de leurs expériences vécues en milieu de pratique. Il propose, d'une part, de considérer la perception que l'enseignant a de ses expériences de terrain dans les apprentissages qu'il fait en formation et, d'autre part, d'envisager les enseignants en tant que

communauté de pratique. Sur le plan conceptuel, cette approche comporte une dimension réflexive qui, plutôt que d'imposer aux enseignants une théorie, les invite à remanier, à schématiser et à former la leur sur une base empirique. Concrètement, cela se traduit par des activités stimulant la réflexion à l'échelle individuelle, mais aussi en interaction avec des pairs.

C'est pour cette approche intégrant prise en compte de la réalité d'intervention, invitation à la réflexion et collaboration que les formatrices du projet Alloscol ont opté. Ainsi, six journées de formation à l'université ont été pilotées au cours de deux années scolaires (2012-2014), les participants ont eu à collaborer pour réaliser des démarches pédagogiques adaptées à leur public d'apprenants et ils ont eu accès à une plateforme collaborative numérique sur laquelle les formatrices publiaient des synthèses de recherches et où tous les acteurs d'Alloscol pouvaient communiquer entre eux. Parmi les activités réalisées lors des journées de rencontre, les participants ont notamment eu à réaliser eux-mêmes des apprentissages ou à observer la réalisation de certaines compétences scolaires en langue étrangère (japonais, mandarin, farsi, vietnamien, espagnol, néerlandais). Ils étaient alors invités à réfléchir et à s'exprimer sur ce qu'ils avaient vécu ou observé. Cet effort de réflexion était complété par des activités à portée didactique visant, par exemple, à comprendre l'intérêt de l'évaluation par les pairs, ou encore l'intérêt de la différenciation en classe de SAF comme en classe ordinaire. Sur le plan conceptuel, la formation empruntait ainsi à la didactique des langues, à la perspective interculturelle d'inclusion des élèves issus de l'immigration, ainsi qu'au domaine des sciences de l'éducation plus généralement.

3. Méthodologie

L'étude conduite dans le cadre de cette formation continue est de nature qualitative et elle s'inscrit dans le domaine des recherches sur la formation des enseignants, et plus précisément sur la formation des enseignants intervenant en contexte de diversité linguistique et ethnoculturelle (Adamson, Santau et Lee, 2013 ; Chu et Garcia, 2014 ; Coady, Harper et de Jong, 2011 ; Hansen-Thomas, Casey et Grosso, 2012 ; Hutchinson et Hadjioannou, 2011). Puisque l'objectif d'Alloscol était de soutenir les enseignants et les conseillères pédagogiques dans le développement de leur savoir agir envers les élèves allophones concernant le français comme langue des apprentissages scolaires, et ce, au sein de milieux eux-mêmes en cours d'adaptation, nos questions de recherche (QR) étaient ainsi définies :

QR1 : Les participants à Alloscol ont-ils opéré des changements dans leurs croyances, leurs représentations et leurs savoirs à l'égard des élèves allophones au cours de la formation ?

QR2 : Existe-t-il des liens, dans les discours des participants, entre leur capacité d'adaptation et les conditions de leurs milieux d'enseignement respectifs ?

3.1. Participants

Au total, 30 enseignants et 10 conseillères pédagogiques ont assisté à au moins une journée de formation Alloscol. Parmi ces 40 participants, 39 ont accepté de participer à l'entrevue initiale réalisée dans le cadre du projet (seule une participante n'a jamais répondu à l'invitation à participer aux entrevues). À l'issue de la formation, seuls 23 répondants ont participé à l'entrevue finale, dont 17 enseignants et six conseillères pédagogiques. Cette différence entre les deux groupes de répondants s'explique par des changements de tâche ou d'institution, des raisons personnelles qui les ont poussés à quitter le projet, ou une démobilisation de certains qui n'ont pas répondu à l'invitation à l'entrevue finale. Sont ainsi considérés en priorité les répondants aux deux entrevues dans les résultats présentés (désignés par « groupe final »), notamment pour relater les changements dans leurs croyances, leurs représentations et leurs savoirs.

Les participants étaient tous d'origine québécoise et de langue première française, et le groupe final était composé de 19 femmes (dont les six conseillères pédagogiques) et de quatre hommes. Ils représentaient dix écoles appartenant à quatre commissions scolaires de Québec et de sa région proche. Trois enseignantes de SAF et deux enseignantes de classe ordinaire enseignaient au primaire, tandis que neuf enseignants de SAF (dont quatre en classe d'accueil), deux enseignants disciplinaires (mathématiques et sciences) et une enseignante d'adaptation scolaire représentaient le secondaire.

3.2. Instruments de recherche

La collecte des données a été réalisée en plusieurs temps et dans différents contextes. Ainsi, les entrevues initiales et finales ont été conduites par une même chercheuse en suivant pour chaque étape un questionnaire d'entrevue semi-dirigée. Les questions d'entrevue sur les croyances et les représentations des participants au début et à la fin de la formation ont été conçues en miroir, et elles portaient sur la figure de l'élève allophone et l'acquisition d'une langue seconde (L2) en contexte scolaire, sur le ou les modèles d'accueil offerts dans le milieu du répondant, ainsi que sur le rôle et les objectifs pédagogiques du répondant vis-à-vis des élèves allophones.

Les journées de formation ont également été observées par la chercheuse à l'aide d'une grille d'observation pour chaque activité proposée, les différentes versions des démarches pédagogiques réalisées par les binômes ou les équipes de participants ont été collectées, ainsi que la documentation soumise par les formatrices lors des rencontres à l'université ou sur la plateforme 2.0. Les publications des formatrices et des participants sur les forums de la plateforme ont, de surcroît, été relevées pendant toute la durée du projet et pendant les six mois suivants. Les enseignants du groupe final ont également livré des témoignages à la fin du projet, suite à l'entrevue finale. Cette diversité des instruments de recherche a permis de garantir un bon niveau de validité des résultats par un effort de triangulation des données (Mucchielli, 2009).

3.3. Traitement et analyse des données

Les analyses ont été réalisées en deux étapes. Dans un premier temps, les 36 heures d'enregistrement d'entrevue ont été transcrites et leur analyse était basée sur une stratégie de codage ouvert (Patton, 2002), impliquant deux niveaux de triangulation des chercheurs inter et intra-codeur (Miles et Huberman, 2003 ; Mucchielli, 2009) assisté par ordinateur à l'aide de *QDA Miner*. Un premier examen empirique des transcriptions a permis de dégager des tendances dans les réponses formulées par les participants et de constituer une liste préliminaire de codes thématiques (Paillé et Mucchielli, 2013). Une épreuve de codage a ensuite été effectuée par deux chercheuses sur 20% du corpus. Une confrontation a permis d'ajuster la liste de codes qualitatifs, et d'obtenir une fiabilité de codage inter-juges de 93,7% pour l'entrevue initiale et de 93,9% pour l'entrevue finale.

Dans un second temps, les données codées ont fait l'objet d'une extraction pour réunir tous les segments correspondant à un code à travers l'ensemble du corpus, ce que Mucchielli (2009) nomme « rubrique ». Des catégories conceptualisantes ont alors été définies à partir des rubriques extraites, ce qui a permis d'organiser les résultats en fonction des tendances et des particularités du corpus. Les résultats ci-dessous sont ainsi présentés sous la forme des catégories issues de l'analyse des données.

4. Résultats et interprétations

4.1. Adaptation des enseignants et des conseillères pédagogiques : évolution des croyances, des représentations et des savoirs

Concernant la dimension langagière, les participants ont pris conscience du fait que l'apprentissage d'une langue à des fins scolaires exige de l'élève allophone qu'il apprenne de façon articulée la langue lui servant à communiquer et la langue « académique », laquelle inclut le vocabulaire et les énoncés typiques des disciplines (définition, description ou démonstration, parexemple). Fait à souligner, les changements dans leurs discours étaient liés à leurs profils préprofessionnels et à leurs tâches. Par exemple, les enseignants qui soulignaient l'importance du vocabulaire des disciplines seulement dans leur réponse finale avaient comme point commun qu'ils n'étaient pas formés en didactique des langues avant de s'engager dans le projet Alloscol, tandis que les enseignants de SAF en faisaient mention dès le début du projet. Les deux extraits d'entrevue d'un enseignant de sciences au secondaire illustrent très bien cette évolution car, s'il percevait initialement l'enseignement à des élèves allophones comme un obstacle au bon déroulement de son cours, il explique dans son discours final en quoi le vocabulaire de sa discipline est incontournable et qu'il doit, quoiqu'il en soit, l'enseigner aux élèves francophones également :

ENTREVUE INITIALE
REP- C'est qu'ils doivent avoir atteint un certain niveau de langage, un certain euh, comment je vous dirais euh, une certaine connaissance euh... Comment je vous dirais ben un certain nombre de mots
INT- Oui de vocabulaire
REP- Qui est de le vocabulaire c'est ça. C'est la même chose en anglais c'est la même chose en n'importe quelle langue euh la [x3] compréhension des verbes euh, les accords des verbes et tout là euh, c'est [x3] à partir du moment où ce niveau-là est atteint ça peut aller c'est sûr que... la difficulté qu'on a quand on a des [x6] apprenants allophones dans nos classes régulières[2] c'est que on peut toujours les rejoindre d'une certaine façon ces [x2] allophones-là pour leur le [x3] [inspiration] le contenu qu'on a à leur faire passer là, mais il faudrait s'y prendre d'une façon telle que tous les réguliers là... s'ennuieraient énormément là
(Transcription de DS230134)

ENTREVUE FINALE
REP – Parce que le vocabulaire qui est en [x2] lien avec notre [x2] matière d'enseignement ben c'est un vocabulaire qu'on doit expliquer de toute manière aux [x2] jeunes du régulier alors les termes scientifiques et tout mais c'est [x3] tous les termes qui relient ces termes-là entre eux qu'il faut [x2] faire comprendre
(Transcription de DS230076)

Ce remaniement des croyances s'est transcrit dans la question du rythme d'apprentissage : certains avaient tendance au début de la formation à vouloir amener leurs élèves au niveau de compétence d'un élève québécois en l'espace d'une année scolaire, alors que la littérature scientifique nous indique que cinq à sept années sont nécessaires (Cummins et Early, 2015). On observe dans le corpus une nette tendance à la réévaluation en faveur d'un plus grand respect du temps nécessaire à l'acquisition d'une L2 en vue de faire des apprentissages scolaires.

Par ailleurs, les participants ont réalisé qu'ils devaient faire davantage de liens entre l'apprentissage de la langue et les apprentissages disciplinaires. Ainsi, en fin de projet, les enseignants de SAF avaient pris conscience du rôle à jouer pour assurer la transition avec la classe ordinaire. La prise en compte du vocabulaire des disciplines dans les contenus à enseigner en priorité fait donc directement écho à ces changements dans la conception de leur rôle : « coordonnatrice », « pont », « le centre, le pivot », « rôle d'intégration sociale, linguistique et scolaire » sont autant d'expressions qu'ils ont utilisées pour qualifier ce rôle lors de l'entrevue finale. En début de formation, ces mêmes enseignants avaient opté pour un vocabulaire tel que « personne-ressource » ou « modèle », un changement qui témoigne donc d'une meilleure prise en compte des besoins académiques des élèves allophones. Au sein de leur équipe pédagogique, ils

estimaient souvent incarner des personnes-ressources pour les enseignants de la classe ordinaire au début de la formation. À la fin, ils abordaient cette dimension davantage en termes de « collaboration » avec leurs collègues et « d'arrimage » des enseignements entre le SAF et la classe ordinaire.

Pour les enseignants de classe ordinaire, le rôle initialement défini comme celui de soutien à l'intégration sociale a évolué en un rôle plus complexe, incluant le soutien à l'apprentissage du français. Des expressions comme « un rôle multiple », « un guide, une personne de référence » ou encore « un soutien en classe […] mais aussi en dehors de la classe » sont ressorties de leur discours final, ce qui était l'apanage des enseignants de SAF au début d'Alloscol. Dans le même ordre d'idée, un enseignant de mathématiques au secondaire a expliqué que le fait de faire vivre des réussites aux élèves allophones dans les disciplines faciliterait leur intégration en permettant le développement d'un plus grand sentiment d'appartenance au sein de l'école :

> REP – Un rôle fondamental parce qu'ils vont vivre certaines réussites en mathématiques parce que ça va devenir à leur niveau et non pas euh totalement inaccessible comme auparavant donc euh le fait d'avoir des réussites scolaires peut permettre l'intégration de ces jeunes sentir qu'ils appartiennent à un groupe parce que avec les vingt élèves ben ils se reconnaissent ensemble ils peuvent travailler en équipe ils peuvent s'aider donc euh je crois que c'est très bien pour qu'ils p- c'est [x2] un bon moyen d'intégration de ces élèves.
> (Transcription de DS230069)

Certains répondants associaient ce changement dans leurs croyances et dans leurs représentations aux apports des activités de réflexion et de collaboration proposées pendant le projet Alloscol. Ils ont largement identifié les activités vécues en langue étrangère comme des moments clés pour leur progression, notamment grâce à l'empathie ainsi développée envers les élèves. Les activités à réaliser en collaboration avec leurs collègues étaient également perçues comme centrales, car elles leur auraient permis d'en apprendre davantage sur les interventions de leurs collègues en classe ordinaire ou en SAF et de prendre conscience des besoins de l'élève allophone en français et dans les disciplines.

L'évolution de la conception des rôles de chacun s'est d'ailleurs reflétée dans leurs déclarations concernant leurs objectifs et leurs approches d'enseignement envers les élèves allophones. Un plus grand sentiment d'efficacité relativement à la question de l'accueil, de l'intégration et de l'accompagnement socioscolaire traverse le corpus final, notamment grâce à l'amélioration des pratiques empruntées aux activités et aux ressources d'Alloscol, particulièrement : 1) le recours déclaré à davantage de différenciation pour rejoindre les différents profils des élèves allophones en fonction de leurs parcours scolaires (élève à niveau ou sous-scolarisé) ; 2) la préséance de l'oral sur l'écrit dans la planification des activités de classe pour vérifier la compréhension, pour

mobiliser les connaissances antérieures ou encore pour préparer un exercice de rédaction ; 3) l'explicitation des consignes pour s'assurer de la compréhension de tous 4) la contextualisation des énoncés, comme les stratégies de questionnement des élèves à portée diagnostique ou le recours à des supports visuels.

La mise en application de nouvelles pratiques s'est concrétisée chez certains enseignants par une étape que nous nommons « validation empirique » : ils n'ont déclaré intégrer certaines pratiques de façon permanente qu'après en avoir constaté la bonne réception de leurs élèves allophones. Un enseignant de SAF a d'ailleurs livré un témoignage dans lequel il souligne l'importance d'intégrer les contenus disciplinaires en SAF et parle du point de vue de ses élèves :

> Rep – […] il faut arrimer le plus possible la classe de francisation avec la classe régulière, ce que je ne faisais pas du tout. Moi je donnais un cours de francisation[3], c'était toujours un cours où on avait des notions, des exercices, ainsi de suite. Lorsque j'ai allumé que ça pourrait être beaucoup plus signifiant pour eux d'aller chercher ce qu'ils font dans leurs cours et de l'apporter dans leur cours de francisation, le cours de francisation est devenu moins pénible pour moi, moins pénible pour les élèves, parce qu'ils voient le bénéfice que ça apporte [2 sec] ça, si j'avais pas assisté à Alloscol, je l'aurais probablement jamais fait.
> (Transcription du témoignage vidéo #1)

Ces résultats indiquent non seulement que les enseignants ont opéré des changements dans leurs croyances, leurs représentations et leurs savoirs à l'égard des élèves allophones, mais également qu'ils étaient en mesure d'identifier les contenus et les stratégies de formation qui ont soutenu leur effort d'adaptation. Ces changements corroborent ainsi le cadre de Korthagen (2010a) sur l'approche intégrative de formation des enseignants, incluant réflexion et collaboration dans une perspective contextualisée. Ils illustrent par ailleurs la nature individuelle du processus d'adaptation, en ce sens que les participants ont évolué différemment selon leur formation initiale et selon leur rôle au sein de l'équipe-école (SAF ou classe ordinaire), particulièrement en matière de connaissances didactiques et de pratiques de classe à intégrer à l'enseignement. À l'échelle du groupe final, ces changements ont conduit à une meilleure compréhension des besoins des élèves allophones, notamment l'intérêt de préparer les activités de la classe ordinaire à travers le SAF et de soutenir, réciproquement, le développement du français au sein de l'école, au-delà des murs de la classe de SAF.

4.2. Capacité d'adaptation et conditions d'intervention éducative envers les élèves allophones

Si ces résultats révèlent que les participants se sont engagés dans un processus d'adaptation en réponse à l'évolution de leurs milieux d'enseignement, il apparaît que

plusieurs facteurs semblent influencer la progression d'un participant donné et, par conséquent, la mise en œuvre des pratiques suggérées en cours de formation.

En l'occurrence, les enseignants et les conseillères pédagogiques impliqués dans le projet connaissaient des conditions d'intervention très variables d'un milieu à l'autre. Dans l'une des commissions scolaires, les enseignants chargés de l'accueil et de l'enseignement aux élèves allophones intervenaient en « cheminement particulier continu » (CPC), c'est-à-dire en classe d'adaptation scolaire pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, sans pour autant que les élèves allophones accueillis aient reçu un diagnostic de cette nature. Dans une autre commission, le recrutement des enseignants et des conseillères assignés aux SASAF n'était pas basé sur des qualifications en didactique des langues, mais sur la combinaison des tâches d'enseignants de français L1 ou d'adaptation scolaire, qui se voyaient alors assurer quelques heures de SAF par semaine, comme l'explique en ses propres termes cette enseignante formée en adaptation scolaire :

> REP – Moi, je suis précaire encore, hein. Puis, vous avez remarqué, en formation, nous sommes beaucoup […] Nous sommes beaucoup d'enseignants précaires qui se retrouvent avec cette… Je peux pas dire charge de travail, mais en fait c'est ça. Avec ce travail-là qui arrive au compte-goutte et on complète souvent nos tâches avec la francisation puisqu'il y a rien encore dans l'organisation scolaire […]
> (Transcription de DS230165)

Les répondants issus des deux autres commissions scolaires représentées avaient, quant à eux, des qualifications ou de l'expérience dans l'accueil et l'intégration des élèves allophones avant d'assumer leur tâche au SAF, et leurs écoles disposaient de différents modèles de service, voire d'une offre de service combinée (classe d'accueil et intégration en classe ordinaire avec SAF). Les politiques en matière de ressources humaines et d'adaptation systémique aux besoins des élèves allophones présentaient ainsi des variations substantielles d'une commission scolaire à l'autre et, dans certains cas, d'une école à l'autre.

Parallèlement, le sentiment de préparation pour intervenir auprès d'élèves allophones dépendait intimement des profils des répondants, puisque celles et ceux qui n'avaient pas reçu de formation en didactique des langues, que ce soit en SAF ou en classe ordinaire, ont déclaré ne pas être préparés à cet aspect de leur mission. Cependant, certains intervenants du SAF se sentaient devenir de plus en plus compétents grâce à l'expérience ou, comme l'explique cette enseignante formée en adaptation scolaire et intervenant en classe d'accueil, grâce au transfert de certaines compétences ou connaissances acquises dans son domaine de spécialisation :

> INT – Ok, est-ce que vous pensez que votre formation et votre expérience

vous ont préparée à recevoir des élèves issus de l'immigration ?
[…]
REP – Ben nous en adaptation scolaire c'est déjà euh quand j'ai fait mon bac[4] là c'était déjà intégré dans notre programme tu sais on a pas eu euh [x2] francisation 101[5] là c'est pas ça là mais tu sais dans quand même le cadre de certains cours là dans l'intervention auprès des élèves ayant des problématiques XY ben on a vu un peu euh comment intervenir auprès des élèves allophones, sauf que tu sais, mettons que j'aurais eu des [x2] élèves je [x2] prends un élève je le sors puis je fais du un à un là probablement que j'aurais été euh peut-être mieux outillée que d'avoir un groupe aussi grand que ce que j'ai là. Par contre en adaptation scolaire nous on apprend la différenciation donc, probablement que c'est peut-être moins pire pour moi d'être confrontée à une situation où tous les élèves sont à des niveaux différents que si j'avais été par exemple euh un prof dans au régulier qui est habitué à avoir un groupe tout le monde au même niveau, là.
(Transcription de DS230167)

Par ailleurs, une lecture transversale des données a révélé que les enseignants qui intervenaient dans les écoles secondaires semblaient avoir davantage profité des apports de la formation continue que leurs consœurs du primaire. En effet, en comparant les entrevues finales de deux participants distincts, il apparaît que les enseignants du secondaire ont plus souvent développé leurs réponses en termes de progression dans le savoir agir envers les élèves allophones. Ce constat ne permet cependant pas, à lui seul, de déterminer les facteurs ayant soutenu ou limité l'influence des activités de formation pour la question des ordres d'enseignement (primaire ou secondaire).

En outre, quelles que soient les conditions du milieu ou la fonction du répondant, un thème récurrent dans le corpus est le manque de temps pour procéder à une adaptation adéquate et efficace de l'enseignement. Quelques participants ont ainsi déclaré, concernant la conception de démarches pédagogiques collaboratives, qu'ils éprouvaient de la difficulté à planifier une différenciation des apprentissages ou à mettre en application certaines pratiques de façon régulière pour cette raison. Concernant l'utilisation de la plateforme collaborative entre deux journées de formation, c'est encore le manque de temps qui était invoqué pour justifier l'absence de plusieurs participants sur les forums. L'une des conseillères pédagogiques explique cet état de fait :

INT – Dès le début de la formation, il y a des outils qui ont été mis en place dans le cadre de la formation. Je pense à l'année un, vous avez particulièrement vécu […] la plateforme internet. Est-ce que vous pouvez me dire ce que vous avez pensé de ces outils […] est-ce que vous les avez trouvés utiles ?
REP – Euh [soupir] la conception ça va ce que je trouve difficile c'est euh

> dans le contexte des tâches d'aujourd'hui de [x3] d'arriver à en fait il faut se faire violence et se dire on le met à l'agenda, il faut le faire parce que sinon il y a une omniprésence des outils euh interactifs, donc la sollicitation elle est au-delà du nombre d'heures qu'il y a dans une semaine donc ça prend un calcul judicieux du moment et une rigueur dans l'utilisation des outils. C'est pas les outils qui sont remis en question, c'est la gestion du temps qui est liée à l'utilisation des outils.
> (Transcription de DS230174)

Le discours de l'une des conseillères pédagogiques abondait également en ce sens, puisqu'elle expliquait que seuls 10% de sa tâche étaient alloués au SAF, ce qui rendait difficile le travail collaboratif avec les enseignants et donc la mise en œuvre de temps de réflexion ou de conception en équipe.

Ces résultats révèlent ainsi que, si la participation à une formation telle qu'Alloscol a permis aux répondants de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être mieux adaptés à l'accueil d'élèves allophones, il semblerait que les facteurs contextuels ainsi que l'organisation des services – notamment les profils privilégiés pour intervenir au SAF par un milieu ou un autre – influencent significativement les préalables de chacun et donc la progression en matière d'intervention auprès d'élèves allophones dans le contexte d'un programme de formation continue.

Conclusion

Comme tout travail empirique, cette étude présente des limites d'interprétation : réalisée dans un contexte précis, ces résultats ne permettent pas de généraliser à l'ensemble des milieux scolaires québécois les interprétations qui en découlent. Néanmoins, ils révèlent des disparités dans les conditions d'enseignement aux élèves allophones, notamment en ce qui concerne le manque de préparation de certains enseignants assignés au SAF.

Par ailleurs, si les participants ont, dans les faits, tous démontré une progression dans leurs savoirs, leurs croyances et leurs représentations, l'analyse des données a révélé une lacune importante dans les conceptions de certains en début de formation sur l'acquisition d'une L2 et sur la définition de leur rôle envers l'élève allophone. Les conditions professionnelles semblent par ailleurs pouvoir entraver la mise en œuvre d'une dynamique de collaboration soutenue dans le temps entre les différents membres de l'équipe pédagogique, ce qui pose la question, à long terme, du maintien des pratiques systémiques gagnantes dans les milieux.

Dans un contexte d'intégration de plus en plus massif des élèves allophones issus de l'immigration au Québec, et considérant que le modèle d'intégration le plus fréquent en région est toujours l'intégration en classe ordinaire auprès des enseignants titulaires ou disciplinaires, il est donc urgent d'intégrer cette problématique à la préparation professionnelle de tous les enseignants, et ce, quelle que soit leur spécialité.

En guise de prospective, il conviendrait de conduire davantage de recherches sur les conditions d'intervention des enseignants auprès des élèves allophones eu égard leur préparation professionnelle, notamment pour voir si elles diffèrent selon les localités ou selon les situations urbaines. Il serait par ailleurs intéressant d'étudier les initiatives mises en œuvre par les institutions scolaires, par les équipes pédagogiques et par les enseignants pour répondre à la transformation progressive de l'école et, plus particulièrement, pour soutenir la réussite des élèves allophones issus de l'immigration au fil de ce profond changement.

Bibliographie

ADAMSON, Karen, SANTAU, Alexandra et LEE, Okhee, « The impact of professional development on elementary teachers' strategies for teaching science with diverse student groups in urban elementary schools », *Journal of Science Teacher Education* nº24(3), 2013, p. 553-571.

BORG, Simon, *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*, Londres, Bloomsbury Academic, 2006.

CHNANE-DAVIN, Fatima (dir.), *Le français langue seconde en milieu scolaire français : cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011.

CHU, Szu-Yin et GARCIA, Shernaz, « Culturally responsive teaching efficacy beliefs of in-service special education teachers »*, Remedial and Special Education* nº35(4), 2014, p. 218-232.

COADY, Maria, HARPER, Candace et DE JONG, Esther, « From preservice to practice: Mainstream elementary teacher beliefs of preparation and efficacy with English language learners in the state of Florida », *Bilingual Research Journal* nº34(2), 2011, p. 223-239.

CUMMINS, Jim et EARLY, Margaret, *Big ideas for expanding minds: Teaching English language learners across the curriculum*, Toronto, Pearson, 2015.

DE KONINCK, Zita et ARMAND, Françoise, « 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* nº12(1), 2012a, p. 69-85.

DE KONINCK, Zita et QUERRIEN, Diane, « Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l'Université Laval », *Diversité Canadienne* nº11(2), 2014, p. 125-130.

DE KONINCK, Zita, « Les services d'accueil, d'intégration scolaire et de francisation offerts aux immigrants au Québec », dans Rodriguez Garcia D. (dir.), *Managing immigration and diversity in Canada: A transatlantic dialogue in the New Age of*

Migration, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2012, p. 305-324.

DONAGHUE, Helen, « An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions », *ELT Journal* nº57(4), 2003, p. 344-351.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Thésaurus de l'activité gouvernementale : Commission scolaire*, 2014. Disponible à l'adresse : http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=2881

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Le bilan démographique du Québec : Édition 2016*, Québec, Bibliothèque et Archives Canada, 2016.

HANSEN-THOMAS, Holly, CASEY, Patricia J. et GROSSO, Liliana, « Multiplying the effect of professional development: Teachers training teachers », *TESOL Journal* nº4(1), 2013, p. 129-150.

HUTCHINSON, Mary et HADJIOANNOU, Xenia, « Better serving the needs of limited English proficient (LEP) students in the mainstream classroom: examining the impact of an inquiry-based hybrid professional development program », *Teachers and Teaching* nº17(1), 2011, p. 91-113.

KORTHAGEN, Fred A., « Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning », *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* nº26(1), 2010a, p. 98-106.

LAROCHELLE-AUDET, Julie, BORRI-ANADON, Corina, MC ANDREW, Marie et POTVIN, Maryse, *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif,* rapport de recherche, Montréal, UQAM/Université de Montréal, 2013.

LE BOTERF, Guy, *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 2000.

MC ANDREW, Marie et ÉQUIPE DU GRIES, *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2015.

MILES, Matthew B. et HUBERMAN, A. Michael, *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck Université, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS), *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*, 2014. Disponible à l'adresse : http://www.ecoleplurielle.ca/wp-content/uploads/2014/09/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION (MIDI), *Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion : Recueil de statistiques*, 2016. Disponible à l'adresse : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/RecueilStatistiques.pdf

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (MICC). *Portrait statistique : L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes 2009-2013*. Québec, Gouvernement du Québec, 2014. Disponible à l'adresse : http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2016.pdf

MUCCHIELLI, Alex, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines,* Paris, Armand Colin, 2009.

PAILLÉ, Pierre et MUCCHIELLI, Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales,* Paris, Armand Colin, 2013.

PATTON, Michael Quinn, *Qualitative research and evaluation methods*, Saint Paul, SAGE Publications, 2002.

RICHER, Jean-Jacques, « De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues », *Études de linguistique appliquée*, nº161, 2011, p. 63-77.

Notes

[1] Projet financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec dans le cadre des chantiers 7 visant la formation continue du personnel scolaire. Responsable : Zita De Koninck, PhD.

[2] Dans les milieux scolaires, l'adjectif « régulier » désigne les classes ordinaires.

[3] La désignation « SAF » n'est que peu employée dans les milieux scolaires québécois qui empruntent le terme « francisation » par abus de langage, alors utilisé dans le secteur de la formation des adultes au Québec au moment du projet. L'emploi du terme est aujourd'hui questionné.

[4] « Bac » est le diminutif de « baccalauréat », diplôme de premier cycle universitaire au Québec.

[5] En Amérique du Nord, les cours 101 désignent les cours d'introduction à une discipline.

Diane QUERRIEN
Département d'Études françaises
Université Concordia, Montréal