



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pour des pratiques efficaces en contexte de bilinguisme

Auteures

Eve-Lyne Leclerc, doctorante, Université du Québec à Rimouski, Canada,
eve-lyne.leclerc@uqar.ca

Edith Jolicoeur, professeure, Université du Québec à Rimouski, Canada,
edith_jolicoeur@uqar.ca

Marianne Paul, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières,
Canada, marianne.paul@uqtr.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Un plus faible taux de personnes bilingues sont présentes au Bas-St-Laurent comparativement aux grands centres. Pourtant, la diversité linguistique est une réalité dans plusieurs des écoles de la région (Borri-Anadon et Hirsch, 2021). Étant donné que le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) est en constante augmentation, il est probable que les personnes enseignantes accueillent des EHDA bilingues. Peu de recherches se sont penchées sur les pratiques enseignantes efficaces auprès de ces élèves (Kay-Raining Bird, Trudeau, et al., 2016). Dans cet article, les résultats concernant les pratiques d'enseignant·e·s accueillant des élèves bilingues EHDA seront présentés et discutés.

Mots-clés : pratiques enseignantes; élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; bilinguisme



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

Au Canada, l'immigration est en augmentation. En effet, la proportion d'enfants de moins de 15 ans issus de l'immigration était de 37,5 % en 2016 et devrait se situer entre 39 % et 49 % en 2036 (Statistique Canada, 2017a). Bien que la population immigrante se retrouve surtout dans les grandes villes comme Montréal, elle est tout de même présente dans les régions éloignées des grands centres. Cette diversité culturelle s'accompagne souvent d'une diversité linguistique : 76,5 % des personnes immigrantes déclarent connaître plus d'une langue, comparativement à 27,5 % de la population non immigrante (Statistique Canada, 2017b).

Ainsi, la région du Bas-Saint-Laurent se démarque des grands centres par une représentation moins importante de personnes bilingues dans sa population. En effet, dans cette région, 21,2 % de la population affirme connaître suffisamment le français et l'anglais pour pouvoir maintenir une conversation et 2,8 % déclarent pouvoir soutenir une conversation dans une langue autre que les langues officielles. En comparaison, 58,5 % des résidents de Montréal disent pouvoir s'exprimer dans les deux langues officielles du Canada et 50 % affirment connaître une langue non officielle. La diversité culturelle et linguistique est toutefois en augmentation puisque la région du Bas-Saint-Laurent accueillait 2445 personnes immigrantes en 2016, ce qui constitue une augmentation de 22,3 % depuis 2006 (Statistique Canada, 2017a). Cette diversité culturelle et linguistique se reflète aussi dans les écoles, notamment dans la composition des classes. Borri-Anadon et Hirsch (2021) rapportent que 78 des 85 écoles de la région accueillent des élèves issus de l'immigration et que 194 élèves ont une langue maternelle autre que le français. La diversité linguistique du Bas-Saint-Laurent est donc différente d'un grand centre urbain, mais bien présente. Par ailleurs, selon McAndrew et al. (2015), les défis rencontrés par les personnes enseignantes accueillant des élèves immigrants sont exacerbés dans les écoles en région. Ces défis découlent notamment du fait que l'évaluation des élèves immigrants est plus difficile et que les services offerts en francisation sont limités par un manque de financement et de diversification de services. Par exemple, comme il y a très peu de classes de francisation ou d'accueil dans la région du Bas-Saint-Laurent, ces dernières doivent regrouper des élèves de niveaux académiques différents, de compétences en français diverses et doivent rassembler des élèves d'âges multiples.

En parallèle, le taux d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) augmente lui aussi, et ce, à la grandeur de la province. En 2012, le Québec comptait un peu plus de 180 000 EHDA et, en 2021, ce nombre s'élevait à presque 228 000 (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2021). Pour sa part, en 2021, le Bas-Saint-Laurent comptait 5528 élèves HDAA (Ministère de l'Éducation du Québec, 2022).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Puisque l'augmentation de l'immigration et l'augmentation des EHDAA coexistent, il est probable que les personnes enseignantes devront de plus en plus fréquemment enseigner à des élèves HDAA ayant une langue maternelle autre que le français, dans un contexte où la langue d'enseignement est le français.

Considérant l'augmentation des élèves bilingues HDAA, et ce, dans tous les milieux, considérant aussi que les pratiques enseignantes ont un impact sur les apprentissages des élèves et que très peu de recherches se sont penchées sur les EHDAA bilingues (Kiely et al., 2015), il convient de se demander : « Quelles sont les pratiques enseignantes que les personnes enseignantes du Bas-Saint-Laurent jugent efficaces pour les élèves HDAA bilingues ? ». L'objectif de la présente étude est de documenter les pratiques de ces personnes enseignantes et de les comparer aux pratiques suggérées dans la littérature scientifique afin de formuler des recommandations permettant aux personnes enseignantes des milieux éloignés des grands centres de se sentir mieux outillées auprès des EHDAA bilingues.

Cadre de référence

Le premier concept de cette étude est celui des EHDAA, qui est défini et utilisé par le ministère de l'Éducation (MELS, 2007). Les EHDAA rassemblent trois groupes d'élèves ayant des besoins particuliers. Premièrement, les élèves handicapés, qui sont ceux ayant obtenu un diagnostic par une personne professionnelle qualifiée et qui ont des incapacités et des limitations sur le plan scolaire nécessitant des mesures d'appui afin de pouvoir progresser dans leur cheminement scolaire. Deuxièmement, les élèves en difficulté d'adaptation, qui sont ceux présentant des troubles de comportement rendant très difficiles les interactions scolaires, sociales ou familiales et qui, en conséquence, ont besoin de services éducatifs particuliers. Troisièmement, les élèves en difficulté d'apprentissage, qui sont ceux rencontrant des difficultés persistantes en langue d'enseignement et/ou en mathématique et qui n'ont pas répondu aux exigences minimales de fin de cycle. La recherche au cœur de cet article s'intéresse à l'ensemble des EHDAA.

Un autre concept essentiel est le bilinguisme qui peut se définir ainsi : contexte requérant l'utilisation de deux langues ou plus au quotidien (Grosjean, 1992). Kay-Raining Bird et al. (2016) soulignent que cette définition s'applique particulièrement bien dans le domaine de la recherche sur les EHDAA, puisqu'elle ne s'appuie pas sur la compétence dans les langues, mais bien sur le besoin d'utiliser chacune des langues. Par exemple, un élève peut avoir besoin d'utiliser l'espagnol pour communiquer avec sa famille et le français pour réaliser ses apprentissages à l'école peu importe le niveau de ses compétences. Certains membres de la communauté scientifique préfèrent utiliser le terme plurilinguisme ou



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

multilinguisme pour représenter la diversité linguistique. Par contre, ces termes peuvent être définis comme étant « les usages variables de deux ou de plusieurs langues par un individu » (Juillard, 2021, p. 267), les rendant synonymes du mot bilinguisme. Le terme bilinguisme est retenu dans le cadre de cette recherche parce qu'il représente mieux la réalité du milieu à l'étude.

Finalement, les derniers concepts concernent les pratiques enseignantes, qui sont définies, selon Buehl et Beck (2015), :

comme étant toutes les actions faisant partie du processus d'enseignement (par exemple, la planification de l'enseignement, les prises de décisions par la personne enseignante, les stratégies d'enseignement ou les approches pédagogiques, l'évaluation, la réflexion, le travail fait avec les familles des élèves et le développement des relations professionnelles) [traduction libre] (p. 67).

Ainsi, la préparation de ressources matérielles, l'enseignement dirigé d'un concept en classe ou la décision d'offrir des outils informatisés aux élèves sont toutes des pratiques enseignantes. Un autre exemple de pratique est la différenciation pédagogique. Selon Moldoveanu et al. (2017), ce concept est toutefois entouré d'un flou conceptuel dans les recherches antérieures. Pour cette équipe de recherche, la différenciation pédagogique concerne à la fois les réalités du niveau macrostructurel (le système éducatif) et du niveau microstructurel (l'acte d'enseigner, la gestion de classe). Une intentionnalité y est sous-jacente, c'est-à-dire qu'il y a volonté d'agir et d'ajuster ses actions face aux caractéristiques des élèves. Enfin, elle se caractérise par des composantes relationnelles (auprès de qui l'enseignant·e agit), temporelles (la planification de la différenciation), instrumentales (les consignes, la nature de la tâche, les modalités de travail) et réflexives (les retombées perçues sur la réussite) (Moldoveanu et al., 2017). De façon plus concise, Legendre (2005) définit la différenciation pédagogique comme l'« [a]ction, [le] fait de tenir compte des différences individuelles des élèves dans la planification et le déroulement de situations pédagogiques » (p.417). Pour le ministère de l'Éducation, la différenciation pédagogique « consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme » (2021, p. 2). Puisque la définition du ministère de l'Éducation (2021) elle celle utilisée dans les milieux scolaires, elle sera retenue dans le cadre de cette recherche. Ainsi, la différenciation pédagogique, telle que présentée aux enseignant·e·s par le ministère de l'Éducation, comprend trois formes : la flexibilité dans l'enseignement, la mesure d'adaptation et la modification des attentes par rapport aux exigences du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour certains EHDAA ou pour les élèves recevant des services de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

francisation. Enfin, le transapprentissage linguistique, un dernier exemple de pratiques enseignantes, laisse place à la langue maternelle dans les enseignements scolaires « dans l'objectif de faciliter la communication entre l'enseignant et l'enfant, (...) permettant ainsi [à l'enfant] de mobiliser, sans restriction aucune, toutes les compétences et tous les préacquis encodés dans (...) [ses] répertoires linguistiques » (Young et Mary, 2016, p. 79). Dans le cadre de cet article, une pratique est considérée efficace lorsqu'elle produit « l'effet souhaité ou le résultat attendu » (Office québécois de la langue française, 2012). Les pratiques soutenues par la littérature scientifique seront donc considérées comme efficaces puisqu'elles ont été soumises à la rigueur de la recherche.

Méthodologie

Cette recherche vise à décrire et à interpréter les pratiques enseignantes déclarées par les personnes participantes, il convient donc d'adopter une méthodologie qualitative (Fortin et Gagnon, 2022). Les résultats présentés dans cet article sont issus d'une analyse des données non traitées recueillies lors d'entretiens semi-dirigés auprès de neuf personnes enseignantes dans le cadre du projet de mémoire de la première auteure (Leclerc, 2023). À la suite d'un entretien semi-dirigé (Fortin et Gagnon, 2022), une analyse thématique selon Paillé et Mucchielli (2021) a été effectuée à l'aide du logiciel NVivo produisant un arbre thématique (annexe 1). La question du projet de mémoire était « Quelles sont les croyances des personnes enseignantes à l'égard des élèves HDAA bilingues ? ». Les thèmes abordés étaient : 1) les antécédents et la formation des personnes enseignantes ; 2) le bilinguisme ; 3) les services offerts aux élèves bilingues ; 4) la faisabilité du bilinguisme chez les élèves HDAA ; 5) les pratiques enseignantes ; 6) la relation famille-école ; 7) le contexte d'enseignement et 8) le soutien au corps enseignant. Seul le cinquième thème a été analysé dans le cadre cet article.

La région du Bas-Saint-Laurent a été choisie parce qu'elle regroupe un faible taux de personnes bilingues, ce qui la démarque des grands centres. Afin de constituer l'échantillon, des écoles du Bas-Saint-Laurent accueillant un taux plus élevé d'élèves issus de l'immigration ont d'abord été ciblées. Des lettres personnalisées ont ensuite été envoyées aux personnes enseignantes y travaillant. Les personnes intéressées devaient contacter la chercheuse. Elles devaient minimalement avoir eu une expérience d'enseignement auprès d'un élève bilingue HDAA ou présumé HDAA, tel que défini par le MELS (2007). L'identification formelle du HDAA chez l'élève n'était pas nécessaire puisque l'obtention d'un diagnostic est un processus long et complexe et peut l'être encore plus dans le cas d'un élève bilingue (Fahim et Nedwick, 2014). Après avoir recruté les premières personnes participantes, l'échantillonnage par réseau a permis de constituer le reste de l'échantillon jusqu'à saturation des données, pour un total de neuf personnes participantes. Les personnes



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

recrutées enseignent au primaire, au secondaire ou à la formation des adultes. Les années enseignées sont diverses, allant de la première année du primaire à la cinquième année du secondaire, incluant quatre personnes titulaires d'une classe d'accueil ou de francisation. Les matières enseignées par les personnes participantes sont aussi diverses. Des prénoms fictifs ont été donnés aux participants.

Résultats

Plusieurs thèmes sont ressortis dans les entretiens concernant les pratiques enseignantes utilisées auprès des élèves HDAA bilingues. Les pratiques évoquées seront décrites. Elles seront ensuite comparées à celles recensées dans la littérature en discussion pour enfin formuler des recommandations.

Premièrement, certaines personnes enseignantes (n = 2) semblent plus réticentes à modifier ou à adapter leurs pratiques quand elles accueillent un EHDA bilingue ; elles ont mentionné ne pas être en mesure de répondre aux besoins de ces élèves. À ce sujet, Barbara dit : « Ce n'est pas moi qui [doit] montre[r] la base, parce que je ne suis pas là [dans mon enseignement] moi. (...) Ce n'est pas à moi de faire ça ». Jérôme tient des propos similaires : « Je ne pouvais pas tout le temps, juste pour lui, modifier la façon dont je m'exprimais dans une classe de 20-quelques élèves, où c'est le seul qui a des difficultés parfois avec certains mots ». De plus, quelques personnes enseignantes (n = 3) soulignent qu'on devrait répondre aux besoins des élèves HDAA bilingues à l'extérieur de la classe. Barbara l'exprime ainsi : « Moi, je voulais qu'il aille un soutien (...) en dehors de la classe, parce qu'il y avait bien trop de besoins dans cette classe-là. »

Par ailleurs, presque toutes les personnes enseignantes (n = 8) déclarent mettre en place la différenciation pédagogique pour aider les élèves HDAA bilingues dans leur enseignement, qu'elles disent pouvoir répondre aux besoins de ces élèves ou non. Plusieurs formes de différenciation ont été mises en place par les personnes enseignantes rencontrées. D'abord, la plupart des personnes enseignantes (n = 6) ont mentionné différentes pratiques démontrant une flexibilité pédagogique : adapter la correction, choisir du matériel adapté au niveau académique de l'élève, prendre plus de temps avec ces élèves, revenir sur les notions de base et simplifier les apprentissages. Ensuite, quelques personnes enseignantes (n = 3) ont également mentionné l'utilisation de mesures d'adaptation dans leurs pratiques enseignantes auprès des EHDA bilingues. Dina donne des détails sur les mesures qui ont été prodiguées à son élève bilingue : « les deux seuls moyens (...) qu'il avait au plan [d'intervention] c'était le tiers temps pour lui donner justement plus de temps parce qu'il cherchait dans ses outils, et le droit aux outils français-anglais tout le temps, pour qu'il s'approprie la matière ». Finalement, la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

modification a aussi été mentionnée par certaines personnes enseignantes (n = 2), une fois comme une pratique à utiliser, et l'autre, comme une pratique à éviter. C'est quand un élève n'est pas en mesure de compléter les objectifs de fin d'année que cette pratique devient utile selon Gabrielle : « [En] math, on a été obligé de le sortir du cours parce qu'il ne répondait aucunement aux attentes. On a fait un petit programme sur mesure pour lui, pour le mettre à niveau. »

Toutes les personnes enseignantes disent utiliser des ressources matérielles dans leurs pratiques enseignantes. Par contre, plusieurs (n = 4) mentionnent ne pas avoir suffisamment de ressources ou avoir des ressources mal adaptées pour les élèves apprenant la langue de scolarisation (ALS), comme le souligne Annick : « Je pense qu'il y a un gros travail à faire aussi par rapport au matériel utilisé. Je trouve que déjà là, ça les [les élèves ALS] met dans une difficulté incroyable que ça ne soit pas représentatif de notre environnement. » Trois catégories de ressources sont utilisées. Premièrement, plusieurs personnes enseignantes (n = 5) utilisent des outils informatisés pour faciliter l'écriture de leurs élèves HDAA bilingues, par exemple le prédicteur de mot, la synthèse vocale, le dictionnaire électronique, ou encore le fureteur Internet pour aider à la traduction ou pour trouver des informations sur des concepts à l'étude. Deuxièmement, près de la moitié des personnes enseignantes (n = 4) utilisent aussi des outils papier plus traditionnels, comme le dictionnaire et la grammaire de la langue française ou encore le dictionnaire bilingue. Troisièmement, l'utilisation de matériel visuel et auditif fait partie des pratiques enseignantes de plusieurs personnes enseignantes (n = 5). Par exemple, elles utilisent des images, des dictionnaires illustrés ou des pictogrammes pour séquençer une activité. Ces ressources sont souvent créées par la personne enseignante. Katia utilise aussi un outil auditif durant les dictées pour ses élèves HDAA bilingues : « je prends le iPad [tablette électronique], j'enregistre ma phrase, il [l'élève] prend les écouteurs : il écoute, la répète, (...), puis là, il écrit à son rythme pendant que je fais tout le reste de la dictée pour les autres élèves ».

Presque toutes les personnes enseignantes (n = 8) affirment utiliser, comme pratiques enseignantes, des stratégies lors de l'enseignement de concepts auprès de leurs élèves HDAA bilingues. D'abord, la manipulation et le jeu ont été mentionnés par certaines personnes enseignantes (n = 2). La manipulation est utilisée pour enseigner les mathématiques par Gabrielle et le jeu est une stratégie prisée par Fabrice pour amener ses élèves à aimer la langue : « (...) on met souvent l'accent sur le côté utilitaire d'une langue, ce qui est bien, c'est à travailler. Mais il y a aussi tout l'aspect ludique d'une langue. (...) et il ne faut pas oublier ce côté-là ». Ensuite, quelques personnes enseignantes (n = 3) croient qu'il faut mettre l'accent sur le vocabulaire et la grammaire pour aider les élèves bilingues à apprendre la langue de scolarisation. De même, quelques personnes enseignantes (n = 3) utilisent le modelage comme stratégie d'enseignement. Émilie exemplifie cette stratégie : « (...)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

amener [l'élève], un peu par obligation, dans des phrases déjà un peu toute faite, construite, un modèle de phrase, des choses de bases : "j'ai besoin d'aide" (...) S'habituer à l'articuler et à le dire ». Enfin, l'utilisation de thématique est aussi mentionnée comme stratégie d'enseignement par quelques personnes enseignantes (n = 3). Selon Katia, cette stratégie permet d'adapter les tâches selon les besoins des élèves : « tout le monde travaille sur le même thème, mais à chaque fois, j'adapte l'oral, l'écriture et la lecture (...) il y en a que ça va être vraiment quatre lignes [d'écriture], (...) [d]autres c'est un demi-paragraphe, eux autres trois pages ».

Une autre stratégie utilisée par plusieurs personnes enseignantes (n = 5) est le transapprentissage linguistique qui peut prendre plusieurs formes. Par exemple, Katia utilise des mots-étiquettes traduits dans les langues de ses élèves comme aide à la communication entre l'élève et toutes les personnes enseignantes qui le reçoivent en classe : « on fait des petites étiquettes, (...) on donne ça au prof d'éduc[ation physique] (...) : arrête, regarde, écoute, marche, cours, ne cours pas ». De plus, plusieurs personnes enseignantes (n = 4) mettent en place des activités qui valorisent la diversité linguistique. Par exemple, Katia propose à sa classe des thématiques permettant aux élèves de discuter de leurs origines culturelles : « Je passe le mois de mars au complet sur l'alimentation, puis j'apprends plein d'affaires sur qu'est-ce qu'ils mangent ou ne mangent pas ! (...) C'est tellement enrichissant ça, j'adore faire ça, (...) chacun parle un peu d'où il vient. » Annick demande à ses élèves HDAA bilingues de nommer des images dans leur langue maternelle : « C'est pour montrer que je m'intéresse à lui et (...) qu'il est bon dans l'autre langue. Je trouve que c'est une espèce de façon de valoriser l'élève en portant attention à sa langue maternelle. » Toutefois, quand il s'agit, par exemple, d'utiliser la langue maternelle pour valider la compréhension d'un élève, Annick garde un sentiment d'injustice dans son utilisation du transapprentissage linguistique et préfère ne pas trop s'en servir : « c'est injuste parce qu'il y en a d'autres qui parlent d'autres langues que je ne connais pas. Je trouve ça injuste. Ça donne l'avantage à certains élèves. »

Le transapprentissage linguistique implique l'utilisation de la langue maternelle en classe. Cependant, cette pratique n'est pas utilisée par toutes les personnes enseignantes rencontrées, puisque des règles favorisant l'utilisation exclusive du français sont parfois mises en place. Ce sont dans les classes qui n'accueillent que très peu d'élèves bilingues que les personnes enseignantes disent ne pas recourir à des règles encadrant l'utilisation du français en classe (n = 5). Les personnes enseignantes (n = 4) qui instaurent des règles travaillent en classe d'accueil ou de francisation. Dans les deux cas, des personnes enseignantes sont plus strictes dans l'utilisation du français et d'autres le sont moins. Par contre, seulement certaines personnes enseignantes (n = 2) disent ne pas avoir besoin de règles et ne restreignent pas l'utilisation des langues maternelles en classe. À ce sujet, Dina explique : « Je n'ai pas eu besoin [d'instaurer une règle] (...), mais les deux personnes qui étaient parfaitement bilingues,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(...) ils avaient une belle complicité ensemble (...) On voyait qu'ils avaient une tendance à aller en anglais rapidement, ils se comprenaient bien ». D'autres personnes n'instaurent pas de règle, tout en étant plus strictes concernant l'utilisation du français dans leur classe comme le démontre Annick : « Oui, en classe c'est exclusivement en français. Le plus possible (...). Cette règle-là, elle est comme implicite. Les gens entrent dans une classe de francisation, ils savent que c'est français tout le temps ». Fabrice, mentionne n'utiliser que le français en classe, mais il est possible de constater, dans sa pratique racontée, qu'il accueille l'utilisation des langues maternelles. Par exemple, il indique : « Je ne suis pas stricte non plus (...). La langue maternelle, je ne vais pas interdire qu'ils l'utilisent dans des échanges en classe (...) et ça va être beaucoup plus rapide parfois. (...) Ça facilite l'apprentissage aussi. » Cependant, il ne permet pas l'utilisation d'une langue autre que le français et la langue maternelle, par exemple l'anglais, comme langue intermédiaire. Finalement, quelques personnes enseignantes (n = 3) ont une règle stricte entourant l'utilisation du français lors des heures de classe uniquement. Émilie explique : « On n'a pas le choix. (...) Il faut quand même être stricte, parce que l'objectif (...) c'est qu'ils apprennent le français. Mais quand ils sont en pause, (...) [ou] sur l'heure du midi, (...) [ils peuvent] communiquer dans (...) [leur] langue ».

Discussion

Les entretiens semi-dirigés effectués auprès de neuf personnes enseignantes du Bas-Saint-Laurent accueillant des élèves HDAA bilingues dans leur classe a permis de recueillir les pratiques enseignantes qu'elles jugent efficaces auprès de ces élèves. Cette section présente une discussion comparant les pratiques identifiées par les personnes participantes et les pratiques suggérées par la littérature, puis formule des recommandations pouvant outiller les personnes enseignantes en régions éloignées des grands centres.

D'abord, soulignons que des personnes enseignantes mentionnent ne pas être en mesure de répondre aux besoins des élèves HDAA bilingues. Cette affirmation s'aligne avec les recherches de McAndrew et al. (2015) qui constatent que les défis quant à l'accueil des élèves immigrants sont intenses en région. Par contre, la plupart des personnes participantes de la présente recherche sont en mesure de nommer des pratiques enseignantes mises en place pour répondre aux besoins des élèves HDAA bilingues. Par exemple, la différenciation pédagogique pour permettre à tous leurs élèves, notamment les élèves HDAA bilingues, de réussir et de progresser est mise en place. Les trois formes de différenciation, la flexibilité, les mesures d'adaptation et la modification sont utilisées. Ces pratiques sont soutenues par les données scientifiques, voir, par exemple, Cheatham et Hart Barnett (2017) qui soulignent l'importance de l'adaptation et de la modification dans l'enseignement offert aux élèves HDAA bilingues.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les personnes enseignantes rencontrées utilisent différentes ressources matérielles pour soutenir leur enseignement bien que plusieurs personnes enseignantes mentionnent que la quantité de ressources disponibles est insuffisante ou qu'elles ne sont pas adaptées aux réalités de leurs élèves. Par exemple, un cahier d'exercices fait référence à des réalités propres à la métropole, comme le métro, méconnues des élèves de la région. Elles consacrent donc du temps au développement de nouvelles ressources pour combler ce manque afin de favoriser l'apprentissage de leurs élèves. Les recherches antérieures appuient l'utilisation de ressources comme les images affichées et l'approche multimédia pour soutenir le développement du langage (Baker, 2019). Par exemple, Baker M. (2019) affirme qu'il faut privilégier le matériel visuel ou tactile et, selon Fahim et Nedwick (2014, p. 15-16), ce matériel visuel devrait inclure toutes les langues de l'élève.

Presque toutes les personnes enseignantes rencontrées disent utiliser diverses stratégies d'enseignement, par exemple, le jeu et la manipulation. Baker M. (2019) classe les sessions de jeux guidés et l'utilisation de matériel tactile comme des exemples de pratiques universelles pouvant donc s'appliquer à plusieurs clientèles d'élèves, incluant les élèves HDAA bilingues. L'importance de développer le côté ludique de la langue soulevé par une personne enseignante est aussi appuyée par Armand et Marraillet (2015). Selon ces dernières, les jeux langagiers permettent de développer la curiosité, « les capacités d'observation, de comparaison et d'analyse du fonctionnement des langues » (Armand et Marraillet, 2015, p. 49).

D'autres personnes enseignantes soulèvent l'importance de mettre l'accent sur le développement du vocabulaire et de la grammaire, sans toutefois décrire de façon spécifique les stratégies mises en œuvre, suggérant qu'elles utilisent peut-être des stratégies plus traditionnelles, ce faisant, plus adaptées aux élèves maîtrisant la langue d'enseignement. Golloher et al. (2018) mentionnent sur ce point que la conscience phonologique et les mots fréquents devraient être enseignés en contexte plutôt que de façon isolée et que la structure phonétique de la langue maternelle devrait être prise en considération. Pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe grammaticale chez les élèves bilingues, des activités permettant de comparer les notions orthographiques de la langue de scolarisation avec la langue maternelle de même que des dictées métacognitives permettant de réfléchir à l'orthographe et à l'analyser sont proposées par Armand et al. (2020). Cette équipe de recherche suggère aussi la production écrite contraignant les élèves à réinvestir leurs connaissances et la production de textes identitaires plurilingues (Armand et al., 2020). L'enseignement des congénères (mots qui se ressemblent dans deux langues et qui portent le même sens) et des faux amis (mots s'écrivant d'une façon similaire dans deux langues, mais dont le sens est différent) est également proposé par quelques auteurs (Armand et Marraillet, 2015 ; Nolin, 2015) pour favoriser les transferts d'une



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

langue à l'autre chez les élèves bilingues et ainsi augmenter leur vocabulaire.

Par ailleurs, le modelage, proposé par des personnes enseignantes, ne semble pas spécifiquement décrit dans la littérature récente. Par contre, Baker M. (2019) mentionne l'importance de morceler les apprentissages entourant la langue de scolarisation, permettant ainsi d'atteindre une compréhension de la part des élèves. Finalement, des personnes enseignantes utilisent l'enseignement par thématique comme stratégie d'enseignement. Ces thématiques pourraient s'inspirer des champs d'intérêts des élèves pour construire les leçons s'y rattachant, ce qui constituerait une pratique exemplaire selon Baker D. (2013).

Le transapprentissage linguistique est une autre stratégie d'enseignement qui démontre des résultats intéressants selon plusieurs membres de la communauté scientifique (Armand et al., 2016 ; Lim et al., 2019 ; Youg et Mary, 2016). Bien que plusieurs personnes enseignantes semblent utiliser, au moins à l'occasion, le transapprentissage linguistique, elles semblent mitigées quant à l'utilisation d'autres langues que le français en classe. Pourtant, sans avoir besoin de bien connaître la langue maternelle de tous ses élèves, Young et Mary (2016) suggèrent que l'apprentissage de quelques mots dans la langue maternelle de l'enfant lui permet de mieux communiquer l'étendue de ses connaissances, l'aide à utiliser sa langue maternelle comme ressource, l'aide à transférer ses connaissances, lui fait sentir que sa langue maternelle et son identité sont importantes et rend la classe rassurante et inclusive. Baker M. (2019) ajoute que l'inclusion de la langue maternelle des élèves dans les pratiques enseignantes leur permet aussi de développer un sentiment d'appartenance. De plus, cette stratégie rend l'apprentissage de la langue de scolarisation plus aisé (McAndrew et al., 2015 ; Nolin, 2015). Cheatham et Hart Barnett (2017) recommandent d'ailleurs aux personnes enseignantes d'envisager la culture et la langue comme un moyen de maximiser le potentiel de l'élève. Baker M. (2019) rapporte que l'engagement des familles est particulièrement important pour les enfants ALS. De plus, Armand et al. (2016) suggèrent que leur implication aide les élèves bilingues « à développer une fierté de leur origine linguistique parce qu'on valorise leurs compétences plurilingues » (p.2). On peut, par exemple, demander aux familles de créer des ressources auditives dans leur langue maternelle (Baker, 2019), de traduire des livres pour enfants, de venir en classe pour participer à des activités éducatives auprès des élèves et de collaborer à des lectures bilingues avec l'enseignante (Armand et al., 2016 ; Young et Mary, 2016).

D'autres exemples concrets du transapprentissage linguistique sont l'affichage des mots et des expressions dans différentes langues sur les murs de la classe comme référence, autant pour les élèves que pour la personne enseignante, et les échanges entre élèves dans leur langue maternelle au sujet d'une lecture en français (Young et Mary, 2016). La



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

personne enseignante peut aussi faire la lecture d'albums plurilingues qui permet à toute la classe de mieux connaître la richesse du plurilinguisme et d'élargir leur connaissance des différentes cultures (Armand et al., 2016). Quelques chercheuses suggèrent aussi d'utiliser des imagiers plurilingues au préscolaire (Armand et al., 2016 ; Young et Mary, 2016). Cette stratégie est utilisée de façon novatrice au secondaire par une personne enseignante rencontrée. En effet, elle les utilise pour faciliter la communication de ses élèves en classe de francisation lors de leur intégration graduelle au régulier. Ces mots-étiquettes permettent aux nouveaux enseignants des élèves ALS d'avoir une communication plus efficace dès les premiers cours avec l'élève. Finalement, les activités de transapprentissage linguistique auront aussi comme effet d'augmenter la motivation des élèves ALS (Golloher et al., 2018). Par exemple, des ateliers théâtraux plurilingues ont démontré une augmentation de la confiance à parler la langue de scolarisation, un atelier d'écriture d'histoire de vie avec la permission d'utiliser la langue maternelle dans la rédaction a démontré un désir accru d'apprendre à écrire dans la langue de scolarisation et l'utilisation d'activités d'éveil à la diversité linguistique et culturelle permet de légitimer l'utilisation de la langue maternelle et facilite l'apprentissage de la langue de scolarisation (McAndrew et al., 2015). Par contre, plusieurs personnes participant à cette recherche utilisent aussi des règles limitant l'utilisation de la langue maternelle en classe, ce qui pourrait empêcher l'usage du transapprentissage linguistique.

Les activités de transapprentissage linguistique, bien que prometteuses, pourraient être plus difficiles à réaliser dans le contexte bas-laurentien. En effet, ces activités peuvent requérir la participation de plusieurs élèves bilingues de cultures diverses pour être riches en contenu alors que plusieurs classes de la région ont très peu d'élèves bilingues, voire un seul, ce qui pourrait amener les personnes enseignantes à contester leur faisabilité ou avoir l'impression de singulariser un élève. Quand un doute s'installe sur l'efficacité de ces pratiques, McAndrew et al. (2015) rapportent que les personnes enseignantes, même celles ayant une ouverture envers le transapprentissage linguistique, pourraient mettre un frein à son utilisation. De plus, McAndrew et al. (2015) rapportent que des personnes enseignantes peuvent avoir une vision du bilinguisme où les langues entrent en compétition au lieu de se compléter, ainsi, elles ne comprennent pas la nécessité d'utiliser des pratiques plurilingues en classe. Un autre frein à l'utilisation du transapprentissage est la croyance erronée, chez certaines personnes enseignantes, que l'immersion totale dans la langue de scolarisation est le meilleur moyen d'aider les élèves ALS à apprendre le français (Cheatham et Hart Barnett, 2017 ; Young et Mary, 2016). Par ailleurs, Armand et al. (2020) et McAndrew et al., (2015) soulignent que les personnes enseignantes peuvent aussi ressentir la fragilité du français au Québec et utiliser cet argument contre l'utilisation de pratiques plurilingues. De plus, les résultats de cette recherche suggèrent que des personnes participantes ressentent un sentiment d'injustice quand elles ne peuvent utiliser la langue maternelle de tous leurs élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

McAndrew et al. (2015) remarquent finalement que les personnes étant les plus favorables à ces pratiques sont celles qui ont reçu une formation sur le bilinguisme. Une formation continue sur ce sujet pourrait donc permettre de changer les croyances erronées entourant le bilinguisme des élèves HDAA.

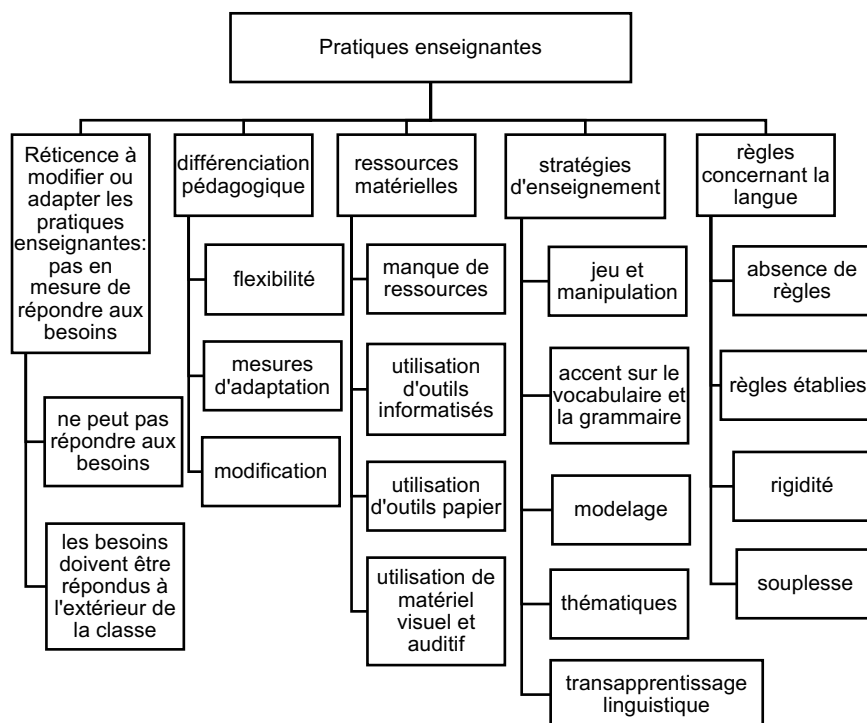
En conclusion, plusieurs pratiques utilisées par les personnes enseignantes rencontrées se rapportent à des stratégies issues de la littérature scientifique. Malgré cela, elles se sentent démunies peut-être parce qu'elles ne connaissent pas le mérite de ces pratiques ou parce qu'elles ne savent pas sur lesquelles elles doivent miser. Qui plus est, les personnes enseignantes rencontrées font preuve de créativité leur permettant de pallier un manque de ressources, autant matériel que professionnel, dans leurs pratiques enseignantes auprès des EHDAA bilingues. À la lumière des résultats se dégageant de la présente recherche, quelques recommandations sont émises. Premièrement, il semble nécessaire de soutenir le développement de matériel adapté à la réalité des régions, où les élèves bilingues sont peu nombreux, mais bien présents, d'autant plus que la diversité culturelle et linguistique y est en augmentation. Deuxièmement, il est aussi essentiel d'outiller les personnes enseignantes avec des stratégies d'enseignement adaptées à cette réalité. Finalement, il est important d'offrir des formations aux personnes enseignantes les informant sur les pratiques efficaces auprès des EHDAA en contexte de bilinguisme, mais aussi sur le bilinguisme en général et sur l'acquisition des langues. Les constatations qui résultent de la recherche et les recommandations émises contribuent à l'avancement des connaissances dans le domaine.

La recherche présente toutefois des limites. D'abord, les personnes interpellées par la recherche pourraient démontrer des pratiques plus efficaces que d'autres personnes enseignantes de par leur intérêt pour ce sujet. De plus, il a été nécessaire de rester vague quant à la description des personnes participantes parce qu'il devient rapidement possible de les identifier dans une région comme le Bas-St-Laurent, étant donné le nombre peu élevé de milieux scolaires, rendant ainsi plus difficile le transfert des résultats à d'autres contextes.



Annexe 1

Arbre thématique des pratiques enseignantes





REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Armand, F., Brissaud, C. et Maynard, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *Canadian Modern Language Review*, 76(4), 335-355. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0063>
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 9. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i9.3675>
- Armand, F. et Marrailet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, 175, 48-51. https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-professionnelles/Armand_Marrailet_2015.pdf
- Baker, D. (2013). Particular polyglots: Multilingual students with autism. *Disability & Society*, 28(4), 527-541. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.717883>
- Baker, M. (2019). Playing, talking, co-constructing: Exemplary teaching for young dual language learners across program types. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 115-130. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0903-0>
- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_id_en_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2021). Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire : le cas du Bas-Saint-Laurent. *Trois-Rivières : LEDIR (UQTR) et DILEI*. www.uqtr.ca/ledir
- Buehl, M. M. et Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 66-84). Routledge.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Cheatham, G. A. et Hart Barnett, J. E. (2017). Overcoming common misunderstandings about students with disabilities who are English language learners. *Intervention in School & Clinic*, 53(1), 58-63. <https://doi.org/10.1177/1053451216644819>
- Fahim, D. et Nedwick, K. (2014). Around the world: supporting young children with ASD who are dual language learners. *Young Exceptional Children*, 17(2), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1096250613477870>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.
- Golloher, A. N., Whitenack, D. A., Simpson, L. A. et Sacco, D. (2018). From the ground up: Providing support to emergent bilinguals to distinguish language difference from disability. *Insights on Learning Disabilities*, 15(2), 127-147. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1203413>
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Advances in Psychology*, 83, 51-62. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61487-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9)
- Juillard, C. (2021). Plurilinguisme. *Langage et société, Hors série* (HS1), 267-273. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0268>
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F. et Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.003>
- Kay-Raining Bird, E., Trudeau, N. et Sutton, A. (2016). Pulling it all together: The road to lasting bilingualism for children with developmental disabilities. *Journal of Communication Disorders*, 63, 63-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.005>
- Kiely, M., Brownell, M., Lauterbach, A. et Benedict, A. (2015). Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 475-491). Routledge.
- Leclerc, E.-L. (2023). Croyances des personnes enseignantes à l'égard des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage bilingues [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2907/1/Eve-Lyne_Leclerc_octobre2023.pdf
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Guérin.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Lim, N., O'Reilly, M.F., Sigafoos, J., Ledbetter-Cho, K. et Lancioni, G. E. (2019). Should heritage languages be incorporated into interventions for bilingual individuals with neurodevelopmental disorders? A systematic review. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 49(3), 887-912. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3790-8>
- McAndrew, M., Balde, A., Ledent, J. et Université de Montréal. Groupe de recherche Immigration, e. q. e. s. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Différenciation pédagogique, soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Effectif de la formation générale des jeunes selon le réseau d'enseignement, l'organisme responsable et le type d'élèves pour les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2022/22-368_Diffusion.pdf
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2017). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, 51(2), 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Nolin, R. (2015). Développer des stratégies interlinguales pour soutenir l'apprentissage du français. Les Publications Québec français. <https://id.erudit.org/iderudit/73656ac>
- Office québécois de la langue française. (2012). Grand dictionnaire terminologique. <https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Statistique Canada. (2017a). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.htm>
- Statistique Canada. (2017b). *L'intégration linguistique des immigrants et les populations de langue officielle au Canada*. (98-200-X2016017). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016017/98-200-x2016017-fra.pdf>
- Young, A. et Mary, L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73(1), 75-94. <https://doi.org/10.3917/nras.073.0075>