



Soutenir la réussite éducative des élèves allophones : services accessibles et conditions de mise en œuvre



Laurie Hébert

B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Myriam Lapointe-Breton

Ps. éd., étudiante au doctorat en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Catherine Maynard

Ph. D., professeure, Département de langues, linguistique et traduction, Université Laval

Introduction

Au Québec, les écoles publiques connaissent actuellement une hausse significative du nombre d'élèves ayant besoin de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF). En effet, une augmentation des demandes de service variant de 13 % à 57 % est constatée entre 2023 et 2024 dans plusieurs centres de services scolaires québécois (Dion-Viens, 2024). L'accès aux SASAF est un droit garanti par la Loi sur l'instruction publique (LIP). Ces services « s'adressent à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014, p. 3). Les SASAF ont pour objectif de réduire l'écart entre les compétences en français des élèves ciblés et celles des élèves des classes ordinaires. Visant simultanément l'apprentissage de la langue d'enseignement et celui des contenus disciplinaires, ils visent l'inclusion des élèves à l'école et à la société québécoise. Afin de leur offrir des services adaptés à leurs besoins et caractéristiques, conformément à la LIP, il importe de connaître les modèles de services actuellement déployés et leurs conditions de mise en œuvre. À cette fin, cet article présentera d'abord les différents modèles de SASAF et les conditions favorisant la réussite éducative des élèves allophones. Ensuite, il exposera quelques pistes d'action afin d'amorcer un changement dans les milieux scolaires.

Quels sont les services offerts aux élèves allophones ?

Il existe trois principaux modèles de SASAF : 1) la classe d'accueil fermée ; 2) l'intégration partielle en classe ordinaire ; et 3) l'intégration totale en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français (De Koninck et Armand, 2012). Le premier modèle renvoie à une classe fermée qui offre un environnement d'apprentissage intensif dans lequel l'enseignement du français est priorisé. Les élèves allophones sont alors accompagnés quotidiennement par une personne enseignante spécifiquement formée en didactique du français langue seconde et évoluent auprès d'un même groupe d'élèves issus de l'immigration et en apprentissage du français. Dans

le second modèle, les élèves fréquentent en alternance et dans des proportions diverses les classes ordinaires et une classe dédiée à l'apprentissage du français ; on dit alors qu'ils sont intégrés partiellement en classe ordinaire. Les élèves réalisent donc des apprentissages auprès de leurs pairs des classes ordinaires, tout en recevant un enseignement intensif du français, et ce, afin de faciliter leur intégration dans le système éducatif francophone. Le troisième modèle réfère à l'intégration complète de l'élève en classe ordinaire, avec à l'appui un service de soutien à l'apprentissage du français qui peut être offert en classe ou hors classe (par exemple, en dénombrement flottant). À ce jour, aucun modèle de SASAF ne serait supérieur à un autre en termes d'efficacité (McAndrew et al., 2015). Toutefois, certaines conditions de mise en œuvre de ces services sont à considérer afin de favoriser l'inclusion et la réussite éducative des élèves qui les reçoivent (MELS, 2014).

Quelles sont les conditions optimales de mise en œuvre des modèles de SASAF ?

D'une part, des retombées positives sont associées à diverses conditions de mise en œuvre des SASAF, telles que l'exposition à des stratégies d'enseignement propres à la didactique de la langue seconde, les interactions fréquentes avec des locuteurs francophones, la disponibilité d'un soutien linguistique d'appoint et une intégration partielle et graduelle de l'élève en classe ordinaire (MELS, 2014). De plus, la concertation au sein de l'équipe-école afin d'instaurer une culture d'équité, impliquant notamment la mise en place d'un protocole d'accueil (Hirsch et al., 2023) et la collaboration entre les enseignantes et les enseignants des classes ordinaires et ceux de langue seconde, est primordiale afin de favoriser le vivre-ensemble par des pratiques collectives et collaboratives (Borri-Anadon et al., 2021). Enfin, deux conditions de mise en œuvre des SASAF apparaissent, de manière plus générale, comme incontournable. Il s'agit d'offrir des SASAF « suffisants en termes de quantité (intensité et fréquence) et nécessaires en termes de qualité et de pertinence » (Hirsch et al., 2023, p. 22) et de favoriser l'ouverture des actrices et acteurs scolaires à adopter une approche éducative répondant aux besoins particuliers des élèves allophones (Querrien, 2017).



D'autre part, Armand (2021, p. 221) souligne que deux écueils sont à éviter dans la mise en œuvre de SASAF, soit « la submersion en classe ordinaire sans soutien suffisant et approprié ainsi que la marginalisation, en classe d'accueil fermée, dans ce qui devient un réseau scolaire parallèle limitant les contacts linguistiques et sociaux avec des locuteurs [...] dont la maîtrise du français est plus avancée ». Afin de bien soutenir la réussite éducative des élèves allophones, il importe donc d'éviter ces écueils tout en considérant les conditions de mise en œuvre précédemment exposées.

Pistes d'action pour amorcer un changement

Pour mettre en place des SASAF adaptés, il importe de reconnaître la nécessité d'une adaptation de la part des personnes enseignantes et de les soutenir dans l'évolution de leur posture envers les élèves allophones au sein de leur classe. De plus, il est essentiel que la formation initiale et continue considère leurs croyances concernant l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde ainsi que leurs perceptions des élèves, de leurs compétences et de leur propre rôle en tant que personnes enseignantes auprès d'eux (Querrien, 2017). En outre, Maynard (2023) souligne l'importance de privilégier une approche inclusive qui favorise l'engagement de toutes les actrices et tous les acteurs scolaires impliqués, dans une perspective de responsabilité partagée (Ministère de l'Éducation, 1998), pour répondre adéquatement aux besoins spécifiques des élèves.

Par ailleurs, pour intervenir adéquatement auprès des élèves, il est important de connaître le processus d'apprentissage d'une langue seconde, qui se déroule en plusieurs étapes et qui est caractérisé par une progression graduelle de l'élève dans le développement de ses compétences linguistiques (Maynard, 2023). Pour que l'élève emmagasine de l'input et soit amené à produire des énoncés de plus en plus complexes, il est bénéfique qu'il soit entouré de multiples locuteurs francophones et qu'il vive des situations d'interaction riches et nombreuses. Par ailleurs, lors du développement de ses compétences en langue seconde, l'élève effectue des transferts entre sa langue maternelle et la langue seconde, s'appuyant ainsi sur ses acquis linguistiques antérieurs pour apprendre la nouvelle langue. Par exemple, un enfant qui a développé des stratégies de lecture (p. ex. prédire à partir du titre et des illustrations) dans une des langues de son répertoire sera en mesure de transférer ces stratégies lors de la lecture de textes en français langue seconde. Toutefois, un enseignement et un soutien de la personne enseignante sont indispensables pour permettre à l'élève d'effectuer ces transferts (Maynard, 2023).

Ainsi, il est judicieux de miser sur la diversité linguistique et culturelle pour élaborer des contextes d'apprentissage pertinents et significatifs pour les élèves allophones. Par exemple, dans l'activité *Éveil aux langues et grammaire* (Elodil, 2024) la comparaison d'une même structure syntaxique en français et dans différentes langues parlées par les élèves permet l'enseignement d'une notion grammaticale posant souvent problème aux élèves (Maynard, 2020).

En conclusion, afin de mettre en place des SASAF adaptés, les milieux scolaires doivent implanter un ou plusieurs modèles de SASAF répondant aux besoins spécifiques des élèves allophones, et ce, en impliquant l'ensemble de l'équipe-école, dans une perspective de responsabilité partagée (Maynard, 2023). Pour ce faire, il est important de garder en tête les différentes conditions optimales de mise en œuvre des SASAF, notamment l'adoption d'une approche inclusive et collaborative, l'offre de services adéquats en termes de quantité (intensité et fréquence), de qualité et de pertinence, ainsi que l'ouverture des personnes enseignantes à contribuer à la mise en œuvre d'approches adaptées aux besoins des élèves (Hirsch et al., 2022). Enfin, peu importe les modèles de services adoptés, les interventions mises en œuvre par les enseignants gagnent à viser un équilibre entre l'enseignement-apprentissage du français en français et la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle (Armand, 2014).

MOTS-CLÉS :

SASAF, francisation, classe d'accueil, langue seconde, conditions de mise en œuvre

BIBLIOGRAPHIE

- Armand, F. (2014). *Les enjeux spécifiques de l'éveil aux langues en contexte montréalais québécois*. Dans C. Troncy, J.-F. De Pietro, L. Goletto et M. Kervran (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures : autour de Michel Candelier* (p. 167-173). Presses universitaires de Rennes.
- Armand, F. (2021). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratiques de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 220-233). Fides éducation.
- Borri-Anadon, C., Lemaire, E. et Boisvert, M. (2021). *Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité*. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e édition) (p. 292-303). Fides Éducation.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1019212ar>
- Dion-Viens, D. (2024, 22 février). Forte hausse des élèves en francisation dans des écoles publiques à Québec. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2024/02/22/forte-hausse-des-eleves-en-francisation-a-quebec>
- Elodil (2024). *Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue*. Équipe de recherche ÉLODiL, Département de didactique, Université de Montréal. <https://elodil.umontreal.ca/videos/eveil-aux-langues-et-grammaire/>
- Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Lemaire, E., Kharchi, Z., Guillot, S. et Maynard, C. (2023). *Pour une meilleure compréhension de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire : guide d'accompagnement des fiches régionales*. LEDIR (UQTR) et ministère de l'Enseignement supérieur du Gouvernement du Québec. www.uqtr.ca/ledir/guidedefiches
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/>
- Maynard, C. (2020). Un dispositif plurilingue pour enseigner l'orthographe grammaticale française en milieu plurilingue et plurilingue. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté. Propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 299-324). Presses de l'Université du Québec.
- Maynard, C. (2023, 15 décembre). *Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au Québec : modèles et conditions de mise en œuvre*. Communication présentée dans le cadre de la 2^e journée annuelle « Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia », Université Laval, Québec, Canada.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Laaroussi, M. V., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : organisation des services*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf
- Querrien, D. (2017). *Accueillir les élèves allophones nouveaux arrivants en milieu régional au Québec : un défi pour tous les enseignants*. *Revue TDFLE*, 71, 1-20. https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1275