FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE À LA DIVERSITÉ EN RÉGION : LE CAS DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

Zita De Koninck est professeure titulaire au Département de langues, linguistique et traduction de la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université Laval et directrice des études supérieures en linguistique. • **Zita De Koninck** is Full Professor in the Department of languages, linguistics and translation within the Faculty of Arts of Laval University in Quebec and currently Director of graduate studies in Linguistics.

Diane Querrien est enseignante de français langue seconde et candidate au doctorat en didactique des langues à l'Université Laval. • **Diane Querrien** is a French as a second language teacher and a Ph.D. candidate in second language teaching at Laval University.

RÉSUMÉ Le but de cet article est d'examiner dans quelle mesure, pour tenir compte de la diversité grandissante de la population scolaire québécoise dans la région Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches et notamment à Québec, les besoins de formation initiale de futurs enseignants de français langue seconde rejoignent ceux des enseignants praticiens des classes ordinaires qui accueillent des élèves allophones issus de l'immigration.

Bien que la région de Québec accueille moins de personnes immigrantes que la métropole montréalaise, elle accuse une plus grande proportion de personnes et de familles réfugiées qui s'y installent conséquemment aux mesures de régionalisation de l'immigration et qui ne maîtrisent malheureusement que très rarement la langue française. Les enfants issus de ces familles, sous-scolarisés pour un quart d'entre eux, sont le plus souvent intégrés aux classes ordinaires des écoles primaires et secondaires. Les enseignants qui les accueillent se voient octroyer sans préparation la fonction d'agent d'intégration et d'accompagnement des élèves allophones en plus de leurs tâches habituelles. Néanmoins, ces élèves intégrés aux classes ordinaires bénéficient de mesures de soutien à l'apprentissage du français, dispensées selon les commissions scolaires par des enseignants de français formés en langue seconde ou, encore trop souvent, formés en français langue première.

Ainsi, pour traiter des besoins de formation liés à la situation de l'accueil des élèves allophones immigrants dans la région Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches, nous abordons la formation initiale telle qu'elle est pratiquée dans le cadre du Baccalauréat en enseignement du français langue seconde (BEFLS) à l'Université Laval (ville de Québec), mais également telle qu'elle est revendiquée par les étudiants du BEFLS qui, au cours de leur formation, sont amenés à découvrir la réalité de l'enseignement aux personnes allophones lors de stages en milieu scolaire auprès de jeunes et d'adultes.

Puis nous faisons part d'un projet *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* (Chantier 7) visant des enseignants de la classe ordinaire jumelés à des enseignants assurant le soutien à l'apprentissage du français. La formation continue dont il est question a été mise en œuvre sur la base d'un partenariat entre l'Uni-

versité Laval et le milieu scolaire, dont les besoins, exprimés par les directions et les enseignants eux-mêmes lors d'entrevues individuelles, ont servi de base à la conception des activités de formation. La pédagogie de formation continue adoptée repose sur une perspective intégrative prenant en compte l'expérience et le contexte professionnel réel des enseignants participants.

Le regard posé sur les deux contextes de formation a révélé des ressemblances manifestes, à la fois dans l'expression des besoins des futurs enseignants de français langue seconde et dans ceux des enseignants praticiens de la classe ordinaire et du soutien à l'apprentissage du français concernant l'intervention auprès d'élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés. Le bien-fondé des demandes de formation des étudiants, centrée sur les spécificités de la population d'apprenants issus de l'immigration, est d'ailleurs confirmé par la situation vécue au quotidien par les enseignants en exercice.

ABSTRACT The aim of this article is to examine to what extent the needs of future teachers of French as a second language reflect those of practicing teachers in regular classes that include non-Francophone, immigrated students, with regard to the growing diversity of the Quebec scholastic population within the Capitale-Nationale and Chaudière-Appalaches regions and especially in Quebec City.

Although it welcomes far less immigrants than Montreal, a higher proportion of refugees, most of whom rarely have a strong mastery of French, settle in the region surrounding Quebec City as a result of measures for the regionalization of immigration. Children from these asylum-seeking families, a quarter of whom are undereducated, are often integrated into regular classes in elementary and secondary schools. As a consequence, teachers welcoming these students into their classrooms find themselves, without prior preparation or training, assigned the role of an integration and support agent in addition to their regular responsibilities. Moreover, the non-Francophone students integrated into regular classes benefit from French second language learning support, given, depending on the school board, by teachers trained in French as a second language or, more often still, in French as a first language.

Thus, in order to deal with the training needs related to the integration of non-Francophone, immigrant students in the Capitale-Nationale and Chaudière-Appalaches regions, we approach initial training as it is practiced within the framework of the French as a second language undergraduate degree (BEFLS) at Université Laval (Quebec City). We also examine how this training is understood by students enrolled in the BEFLS who, during the course of their studies, are brought to understand the realities of teaching non-Francophone students during their practicums within the public school system and adult continued education.

We also share a professional development project, *Chantier 7*, aimed at teachers of regular classes paired with French teachers. This project has been put into place thanks to a partnership between Université Laval and the participating school environment, whose needs, as expressed by the administration and teachers themselves during individual interviews, served as a basis for the conceptualization of training activities. The continued training pedagogy adopted in this project is based on an integrative approach that takes into consideration the concrete experience and work context of the participating teachers.

The analysis of the two training contexts revealed obvious similarities with regard to the needs pertaining to intervening with educated and undereducated non-Francophone students as expressed by future teachers of French as a second language and those of practicing teachers in regular classes also dispensing French second language learning support. The training requests made by future teachers were confirmed by the situation in which practicing teachers habitually find themselves in.

INTRODUCTION

Parmi les initiatives prises en matière d'immigration au Québec, la Politique québécoise de régionalisation de l'immigration de 1996 a tangiblement favorisé l'établissement des personnes immigrantes en dehors de la région de Montréal depuis sa mise en œuvre. Selon le ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC), les personnes réfugiées prises en charge par l'État[1] représentent une part importante des immigrants concernés, puisque, à l'inverse de la tendance pour les autres catégories d'immigrants, 22,8 % d'entre elles se sont établies dans la région Capitale-Nationale[2] et principalement dans la ville de Québec entre 2008 et 2012 contre 14,2 % à Montréal (MICC, 2013). Pour l'ensemble des personnes immigrantes résidant dans la région Capitale-Nationale, la Direction de la recherche et de l'analyse prospective du MICC fait état d'un taux de 34,1 % de personnes ne parlant pas français. Cette proportion s'élève à 86,5 % pour les réfugiés pris en charge par l'État habitant dans cette région en janvier 2013, ce qui en fait une population particulièrement fragile sur le plan linguistique.

Conséquemment, la régionalisation de l'immigration entraîne une mutation progressive de la population scolaire en région. Pour l'année scolaire 2010-2011, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) recensait 8,4 % d'élèves issus de l'immigration nouvellement inscrits dans la région Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches. Par ailleurs, *la Loi sur l'instruction publique du Québec* garantit le droit à l'éducation préscolaire, primaire ou secondaire et précise que tout élève a droit aux services éducatifs, complémentaires et particuliers, parmi lesquels les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, dont ils peuvent bénéficier plus d'une année scolaire[3].

Pour répondre au besoin des élèves allophones issus de l'immigration, les commissions scolaires de ces régions ont adopté différents modèles de soutien à l'apprentissage du français en fonction notamment de la proportion d'élèves immigrants non francophones accueillis dans les écoles, dont le nombre limité ne permet pas toujours de justifier l'ouverture d'une classe d'accueil, et de leurs répartitions budgétaires respectives. Pour cette raison, l'intégration à la classe ordinaire se fait très tôt dans le cheminement de l'élève. L'accueil de ces jeunes souvent sous-scolarisés et ne maîtrisant pas le français représente un réel défi pour les intervenants éducatifs qui doivent les accompagner tant sur le plan de la réussite scolaire que sur celui de l'intégration sociale.

Dans la région Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches, le modèle prédominant adopté par les écoles primaires et secondaires est l'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français à raison de 2 à 9 périodes par cycle de 10 jours (De Koninck et Armand, 2012). Le recours à un tel modèle a pour conséquence que les enseignants des classes ordinaires doivent accueillir les élèves allophones sans que leur formation initiale ne les y ait préparés. Par ailleurs, le soutien linguistique est encore souvent assuré par des enseignants de français langue première (L1) qui n'ont pas reçu de formation en français langue seconde (FLS) ni en éducation interculturelle. Néanmoins, les commissions scolaires valorisent de plus en plus l'embauche d'étudiants finissants du Baccalauréat en enseignement du français langue seconde (BEFLS) de l'Université Laval (Québec) pour assurer le soutien.

Le BEFLS de l'Université Laval, université hors métropole, a le mandat de préparer les futurs enseignants de FLS à enseigner dans les écoles anglophones, puisque seules les universités montréalaises reçoivent l'accréditation du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) pour la clientèle issue de l'immigration. Or, depuis quelques années, la majorité des étudiants finissants du BEFLS sont embauchés pour travailler auprès des immigrants. Ils ont à intervenir dans les écoles publiques primaires et secondaires auprès d'enfants et d'adolescents parfois sous-scolarisés, dans les CEGEP qui reçoivent les immigrants allophones dont la scolarisation est inférieure à neuf années dans le cadre du Programme d'intégration linguistique des immigrants (PILI) et dans les centres de formation d'éducation des adultes dispensant des cours de francisation pour les allophones et des cours d'alphabétisation pour les personnes analphabètes. Conscients du décalage existant entre les contenus de leur formation et la réalité qui les attend une fois sur le marché du travail, les étudiants du BEFLS demandent à ce que les cours qui leur sont offerts répondent mieux à leur futur contexte d'enseignement.

Si quelques cours du BEFLS abordent des éléments liés à la clientèle issue de l'immigration, un seul cours est offert pour en traiter directement. Ce cours est d'ailleurs divisé en deux parties que sont l'immersion française au Canada et l'accueil des élèves issus de l'immigration. Bien que le lieu commun de ces deux thématiques soit le développement de la langue scolaire, elles diffèrent sur bien des aspects liés à la clientèle visée. Les étudiants, tel qu'ils l'ont formulé de manière itérative au Comité de programme du BEFLS, revendiquent davantage de cours sur le sujet — au moins deux cours uniquement consacrés à cet enjeu — et de centrer tous les cours de didactique sur cette thématique plutôt que d'aborder seulement certains éléments qui y sont liés.

La prise de conscience des étudiants du BEFLS a pour source les stages en milieu scolaire, souvent en soutien à l'apprentissage du français, dans les commissions scolaires de la région Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches où, dans un rapport de 1 sur 4, les élèves auprès desquels ils interviennent sont sous-scolarisés. À cette expérience s'ajoute celle du cours de Didactique aux adultes où ils sont jumelés avec un adulte immigrant peu scolarisé inscrit à un programme de francisation au CEGEP de Sainte-Foy (27 groupes dont 22 peu scolarisés) pour 12 heures de tutorat avec tenue d'un journal de bord. Les expériences vécues en milieu scolaire ont

amené les étudiants à demander une révision en profondeur des cours à travers la visière *« intégration des élèves immigrants, enfants, adolescents, adultes »*. À titre d'exemple, ils demandent qu'au cours sur le développement de la littératie, abordant à la fois la lecture et l'écriture, soit ajouté un cours sur l'alphabétisation et la sous-scolarisation. Une demande comparable concerne le cours de didactique de l'oral afin qu'il traite davantage de la communication interculturelle.

Concurremment, les demandes formulées par les étudiants du BEFLS reflètent celles des enseignants en fonction devant faire face à la mutation de la population scolaire et répondre aux prérogatives en matière d'accès à l'éducation. À Québec, ces derniers ont manifesté le besoin d'être accompagnés par le milieu universitaire dans leur démarche d'adaptation, ce qui a donné naissance à un partenariat régional entre l'Université Laval et le milieu scolaire. En effet, à la suite d'un regroupement de conseillères pédagogiques aux prises avec les sollicitations grandissantes des enseignants de la région Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches, des demandes ont été formulées à l'intention de l'Université Laval afin d'obtenir des formations adaptées à leurs besoins. À la suite de journées dispensées sur la didactique des L2, les conseillères pédagogiques ont souhaité la mise sur pied d'une formation continue assortie d'expérimentations et d'un suivi dans le milieu. C'est ainsi qu'est né le Chantier 7[4], intitulé *Formation continue pour le soutien à l'appropriation du français, langue des apprentissages disciplinaires, d'élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés*, qui rejoignait trois des domaines prioritaires prédéterminés par le MELS, soit ceux de la gestion de la diversité culturelle, de l'amélioration du français et de la persévérance scolaire.

Dans le cadre des projets Chantier 7 (MELS, 2010), les formations continues doivent :

- S'appuyer sur les fondements issus de la recherche ou d'expériences professionnelles ;
- Adopter des orientations ou approches reconnues ;
- Suivre des principes ayant fait leurs preuves ;
- Aller dans le sens d'expériences documentées dans les écrits scientifiques ou professionnels ;
- Faire émerger *a)* des modèles transférables, *b)* des conditions reproductibles dans d'autres lieux, *c)* des dispositifs pouvant durer dans le temps et d) des formations centrées sur les besoins du milieu scolaire ;
- Être accompagnées d'un dispositif d'évaluation de la formation offerte en vue d'un ajustement aux besoins des participants et à la formation continue universitaire.

Les principaux objectifs définis dans le cadre de notre projet sont de :

- former des membres du personnel scolaire, travaillant en francisation ou en classe ordinaire, et les outiller en termes d'interventions pédagogiques adaptées à la clientèle cible (élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés) ;
- amener ce personnel à concevoir de nouvelles approches pour constituer un référentiel de pratiques exemplaires dont ils assureront la diffusion auprès de leurs pairs dans leurs milieux respectifs.

La formule de la formation continue retenue implique le jumelage d'enseignants en francisation et d'enseignants titulaires au primaire ou disciplinaires au secondaire. Par ailleurs, la démarche de formation vise à initier les enseignants à des façons de faire propres au domaine de l'acquisition des L2, plus particulièrement dans une perspective d'apprentissage d'une langue à des fins de scolarisation dans la classe ordinaire pour des élèves scolarisés ou sous-scolarisés. Au-delà de la pédagogie de formation dispensée dans la phase initiale du partenariat, laquelle visait l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences en didactique des L2, la conception des activités de formation du Chantier 7 repose sur la volonté de soutenir l'appropriation de nouveaux savoir-faire et savoir-agir à travers la réflexion consciente des enseignants sur leurs propres pratiques. Les enseignants jumelés sont engagés dans une démarche de conception d'approches novatrices, d'expérimentation et d'ajustement afin d'opérer des changements de pratique dans les classes. L'objectif est la constitution d'un référentiel de pratiques exemplaires et d'un ensemble d'outils (récits d'expérience et témoignages) utilisables à des fins de diffusion dans les milieux scolaires et qui permettront l'enrichissement de la réflexion sur ces approches. Les enseignants, par leur engagement, contribuent au déploiement de solutions tant souhaitées par leurs milieux respectifs pour la réussite scolaire des élèves allophones.

Dans le cadre de la conception des activités de formation, les formatrices ont adopté une pédagogie intégrative qui concilie l'apprentissage contextualisé (Korthagen, 2010), c'est-à-dire qui prend en compte le contexte d'enseignement réel des enseignants, et la cognition des enseignants (Borg, 2003), notamment à travers leurs croyances et leurs représentations. En effet, l'une des difficultés communément rencontrées en formation continue reposerait selon Korthagen (2010) sur le regard que les formateurs posent sur les pratiques des enseignants et leur contexte professionnel, souvent trop éloigné de la réalité. Pour Anderson et Herr (1999), la perspective d'initié adoptée en formation continue, c'est-à-dire la prise en compte de la réalité observée ou déclarée du contexte professionnel des enseignants, est un facteur de réussite. Ainsi, les formatrices ont pris appui sur le vécu des enseignants à

travers leurs croyances et leurs représentations sur la didactique et sur l'élève allophone. Dans le cadre des journées de formation, les enseignants ont participé à des activités pédagogiques favorisant l'introspection consciente et l'interaction avec les pairs afin de rendre explicite les raisons qui motivent leurs décisions en classe et de s'interroger sur la pertinence de ces dernières. La démarche inductive constitue la base sur laquelle peuvent s'opérer les changements dans les croyances et les savoirs des enseignants et, par voie de conséquence, dans leurs pratiques (Korthagen, 2010). Elle vise à dépasser une pédagogie de transmission de savoirs « clé-en-main » au profit d'un remaniement en profondeur des pré-acquis des enseignants dans une perspective d'appropriation des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir nécessaires à leurs interventions.

Un exemple éloquent d'activité inductive vécue par les enseignants fut le traitement de la multiplication, au cours de laquelle ils ont tout d'abord effectué des opérations et ont été invités à confronter leurs façons de faire dans un contexte culturellement homogène. À cette occasion, ils ont exprimé que, ne connaissant pas la source des difficultés rencontrées par leurs élèves allophones face aux exercices mathématiques, ils étaient dans l'incapacité de leur fournir une rétroaction adaptée. À l'issue de cette période d'échange, ils ont pu observer les méthodes iranienne, marocaine, vietnamienne, chinoise et indienne de faire des multiplications. À cette occasion, ils ont témoigné leur surprise en voyant chaque représentant d'une culture disposer à sa manière le problème sur la surface d'écriture et procéder différemment à la retenue, etc. L'observation et l'occasion d'interroger les étudiants étrangers sur les étapes de la multiplication dans leurs cultures respectives ont permis aux enseignants de comprendre certaines erreurs de leurs propres élèves allophones, puis de discuter de leurs pratiques pédagogiques pour mieux prendre en compte les acquis de ces derniers et leur fournir des possibilités de les exprimer.

Afin de cibler les besoins de formation et d'établir si des changements s'opèrent dans les connaissances, les croyances et les pratiques des enseignants, des outils ont été mis en place pour assurer le suivi de la formation continue :

- une entrevue initiale et une entrevue finale semi-dirigées et divisées en cinq sections (formation initiale et expérience d'apprentissage des L2, représentations envers l'élève allophone, modèle d'intégration présent dans le milieu scolaire, définition du rôle et des objectifs envers les élèves allophones, pratiques de classe) ;

- une plateforme Internet 2.0, mise en place pour permettre aux participants de s'informer, d'échanger entre eux et avec les formatrices et de déposer leurs démarches pédagogiques adaptées afin de bénéficier des rétroactions ainsi partagées avec les autres enseignants. S'y trouvent des synthèses de recherches portant sur des projets de soutien à l'appropriation de la langue scolaire, sur la littératie en L2, sur les habiletés orales ou encore sur les processus cognitifs, et des forums sur différents thèmes tels que la littératie, le mode de travail en classe ou l'intégration socioscolaire des élèves allophones.

CONCLUSION

Après avoir décrit brièvement la situation qui prévaut en termes d'immigration dans la région de la Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches et le modèle majoritairement retenu pour l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones dans les écoles, nous avons fait part des revendications des étudiants inscrits en formation initiale et des sollicitations grandissantes des enseignants concernant leurs besoins de formation respectifs, eu égard à cette clientèle scolaire. Il ressort de ces propos que, de part et d'autre, les demandes portent essentiellement sur les mêmes enjeux et, par conséquent, se rejoignent. Dans l'état d'avancement actuel du Chantier 7, nous avons déjà pu observer une progression dans l'ajustement des représentations, des croyances et des pratiques de classe des enseignants vis-à-vis des élèves allophones. Nous sommes donc en mesure de conclure qu'il importe de repenser la formation initiale pour répondre à la demande sociale spécifique de la région et de poursuivre la formation continue des enseignants qui œuvrent auprès de ces élèves en processus d'intégration.

NOTES

[1] La catégorie des réfugiés se compose de trois sous-catégories : les réfugiés reconnus sur place, les réfugiés pris en charge par l'État et les réfugiés parrainés (MICC, 2013). Les réfugiés pris en charge par l'État sont principalement issus des pays désignés à risque par l'OCDE (2014).

[2] La région Capitale-Nationale, telle que citée par le MICC (2013) correspond à la région administrative Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches.

[3] Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (c. I-13.3, r.8) www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html

[4] Adoptée en 2008, la révision des réinvestissements dans l'enseignement supérieur par le MELS impliquait la création de sept chantiers, dont le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, appelé « chantier 7 ». Ce programme a pour finalité de soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation réalisés en partenariat avec le milieu scolaire.

RÉFÉRENCES

ANDERSON, GARY L. AND KATHRYN HERR (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? Educational Researcher, vol. 28, number 5, p. 12–21.

BORG, SIMON (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching, vol. 36, p. 81-109.

KORTHAGEN, FRED A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning. Teaching and Teacher Education, vol. 26, p. 98-106.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2011). Données du système Charlemagne, bilan 4. Québec.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES DU QUÉBEC (2013). Portraits statistiques : L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes, 2008-2012. www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ Portraits_categories_2008_2012. pdf (page consultée le 10 juin 2014).

OCDE (2014). Classification des risques pays des participants à l'arrangement sur les crédits à l'exportation bénéficiant d'un soutien public. www.oecd.org/fr/tad/xcred/ cre-crc-current-francais.pdf > (page consultée le 10 juin 2014).