

**Portrait des représentations et des pratiques pédagogiques des enseignants du programme
d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) liées à l'apprentissage des compétences
sociolinguistiques de la langue de scolarisation.**

Bianca Jeanveaux

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme
Maîtrise ès arts en Éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Bianca Jeanveaux, Ottawa, Canada, 2022

Faculté d'éducation

Cette thèse intitulée :

Portrait des représentations et des pratiques pédagogiques des enseignants du programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques de la langue de scolarisation.

Présenté par : Bianca Jeanveaux

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Francis Bangou, directeur de recherche

Carole Fleuret, membre du jury

Marie-Émilie Masson, membre du jury

Table des matières

Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
Liste des abréviations, des acronymes et des sigles	viii
Résumé	ix
Remerciements	xi
Problématique.....	1
1.1. Le contexte sociolinguistique du Canada et de l'Ontario	1
1.2. L'apprentissage du français dans les écoles francophones en Ontario	3
1.3. La langue de scolarisation	4
1.4. Le rôle des écoles francophones	4
1.5. Le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA).....	5
1.6. Les compétences sociolinguistiques	7
1.7. Les représentations	9
1.8. Les pratiques pédagogiques.....	10
1.9. Synthèse.....	11
Cadre conceptuel	13
2.1. L'apprentissage d'une langue seconde.....	13
2.1.1. Théorie de l'interdépendance de Cummins (1979)	15
2.1.2. La langue seconde	17
2.1.3. La langue de scolarisation	18
2.2. Les compétences	20
2.2.1. La compétence à communiquer.....	21
2.2.2. Les compétences sociolinguistiques.....	22
2.3. Représentations	25
2.3.1. Les représentations en milieu scolaire	26
2.4. Les pratiques pédagogiques.....	27
2.4.1. Approche actionnelle.....	27
2.4.2. Approches plurielles.....	28
2.4.3. Approche interculturelle.....	30
2.5. Objectifs	33
Méthodologie.....	35
3.1. Étude pilote	35
3.2. Participants	35
3.2.1. Recrutement des participants	35
3.2.2. Questionnaires	36

3.2.3. Entrevues.....	37
3.3. Instruments.....	38
3.3.1. Entrevues semi-dirigées	40
3.3.2. Questionnaire	40
3.4. Collecte de données	41
3.4.1. Procédure pour les entrevues sur les représentations des enseignants	41
3.4.2. Procédure pour les questionnaires sur les pratiques pédagogiques	42
3.5. Analyse et codage de l'épreuve	42
3.5.1. Analyse des entrevues	42
3.5.2. Analyse des questionnaires	43
3.6. Conclusion.....	43
Résultats.....	44
4.1. Portrait des enseignants.....	45
4.2. Portrait des élèves du Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)	47
4.3. Avis des enseignants sur le PANA	48
4.3.1. Rôle du programme.....	48
4.3.2. Rôle des enseignants	50
4.3.3. Défis	52
4.4. Portrait des connaissances des enseignants quant aux compétences sociolinguistiques.....	57
4.5. Portrait des représentations enseignantes associées à l'interculturel	61
4.5.1. Vision des enseignants quant à la diversité ethnoculturelle au sein de l'école	61
4.5.2. Connaissances de la compétence interculturelle	63
4.5.3. Portrait des pratiques à préconiser dans une classe culturellement hétérogène	64
4.6. Portrait des représentations enseignantes associées aux compétences sociolinguistiques.....	68
4.6.1. Description des représentations enseignantes associées aux normes sociales	70
4.6.2. Description des représentations enseignantes associées aux codes verbaux.....	72
4.6.3. Description des représentations enseignantes associées aux codes non verbaux.....	76
4.7. Portrait des pratiques pédagogiques des enseignants associées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques.....	80
4.7.1. Description des pratiques pédagogiques des enseignants associées à l'apprentissage des normes sociales	82
4.7.2. Description des pratiques pédagogiques des enseignants associées à l'apprentissage des codes verbaux.....	84
4.7.3. Description des pratiques pédagogiques des enseignants associées à l'apprentissage des codes non verbaux.....	86
4.7.4. Description des critères d'évaluation des compétences sociolinguistiques des élèves	88
4.7.5. Synthèse	89
Discussion.....	90

5.1. Avis des enseignants sur le PANA	90
5.2. Les représentations enseignantes	92
5.3. Les pratiques pédagogiques.....	94
5.4. Implications.....	95
5.5. Limites	97
5.6. Pistes de recherche	97
Conclusion.....	99
Bibliographie.....	101
Annexe I : Questions d’entrevue.....	114
Annexe II : Questionnaire	116
Annexe III : Lettre de recrutement — questionnaire	121
Annexe IV : Lettre de recrutement — entrevue.....	123
Annexe V : Formulaire de consentement — questionnaire.....	125
Annexe VI : Formulaire de consentement — entrevue	128

Liste des tableaux

Tableau 1 — Compétences à développer dans le cadre du PANA selon les deux axes ciblés (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010)	6
Tableau 2 — Composantes de la compétence sociolinguistique qui seront ciblées dans cette étude.	24
Tableau 3 — Liste des écoles élémentaires et secondaires où on retrouve des enseignants PANA qui ont été contactées pour les questionnaires	37
Tableau 4 — liste des écoles élémentaires et secondaires où on retrouve des enseignants PANA qui seront contactées pour les entrevues	38
Tableau 5 — Études sur les représentations ou les pratiques pédagogiques	39
Tableau 6 — Bagage académique des participants	45
Tableau 7 — Explications du niveau de connaissance et de compréhension des enseignants du PANA quant aux compétences sociolinguistiques	58
Tableau 8 — Méthodes utilisées par les participants pour mettre en application les compétences sociolinguistiques	59
Tableau 9 — Prise en compte des normes sociales (comment et pourquoi ?)	83
Tableau 10 — Prise en compte des codes verbaux (comment et pourquoi ?).....	85
Tableau 11 — Prise en compte des codes non verbaux (pourquoi ?)	87
Tableau 12 — Prise en compte des codes non verbaux (comment ?).....	88
Tableau 13 — Méthodes d'évaluation des compétences sociolinguistiques	88

Liste des figures

Figure 1 — Modèle de l'interdépendance de Cummins (1979).....	16
Figure 2 — âge des participants	45
Figure 3 — Années d'expérience des participants	46
Figure 4 — Origines ethniques des apprenants du PANA.....	47
Figure 5 — Langues d'origines des apprenants du PANA	48
Figure 6 — Niveau de connaissance et de compréhension des enseignants du PANA quant aux compétences sociolinguistiques	58
Figure 7 — Niveau de mise en application des compétences sociolinguistiques des élèves du PANA	59
Figure 8 — Niveau d'importance accordée à chaque composante des normes sociales par les enseignants du PANA	71
Figure 9 — Niveau d'importance accordée à chaque composante des codes verbaux par les enseignants du PANA	73
Figure 10 — Niveau d'importance accordée à chaque composante des codes non verbaux par les enseignants du PANA	77
Figure 11 — Portrait des stratégies utilisées et préconisées auprès des élèves du PANA.....	81
Figure 12 — Degré d'enseignement des règles de politesse.....	82
Figure 13 — Degré d'enseignement du registre de langue	82
Figure 14 — Degré d'enseignement des stratégies de communication	83
Figure 15 — Degré d'enseignement des rapports sociaux.....	83
Figure 16 — Degré d'enseignement des accents	84
Figure 17 — Degré d'enseignement du lexique propre au contexte scolaire	85
Figure 18 — Degré d'enseignement du timbre sonore	85
Figure 19 — Degré d'enseignement des expressions faciales	86
Figure 20 — Degré d'enseignement de la posture	86
Figure 21 — Degré d'enseignement des gestes	87

Liste des abréviations, des acronymes et des sigles

CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CFSM	Communautés francophones en situation minoritaire
FLE	Français langue étrangère
LE	Langue étrangère
LM	Langue maternelle
LSco	Langue de scolarisation
PANA	Programme d'appui aux nouveaux arrivants
RMR	Région métropolitaine de recensement

Résumé

Ce projet de recherche porte sur la description des représentations des enseignants et des pratiques pédagogiques liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques chez les élèves inscrits au PANA. Nous avons donc exploré des concepts tels que l'apprentissage d'une langue seconde, la langue de scolarisation, les compétences sociolinguistiques, les représentations enseignantes, les approches pédagogiques et les pratiques pédagogiques. À notre connaissance, aucune recherche dans le passé ne s'est intéressée à l'étude et l'exploration des représentations et des pratiques pédagogiques dans un contexte où la langue de scolarisation est minoritaire. De plus, la pertinence de cette recherche s'explique également dans le fait que des chercheurs (Nussbaum et Unamumo, 2006 ; Calinon, 2009) ont montré que les compétences sociolinguistiques sont essentielles pour l'intégration et l'adaptation sociale dans de nouveaux contextes de communication. Bien évidemment, les élèves du Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) sont non seulement, placés en situation où ils sont à la frontière de deux langues (Guérin-Lajoie, 2018), mais aussi confrontés à une toute nouvelle réalité sociale.

Cela étant dit, d'une part, nous souhaitons explorer les représentations enseignantes quant au développement des compétences sociolinguistiques. Plus précisément, notre recherche a pour objectif de décrire les représentations associées à l'interculturel ainsi qu'à l'apprentissage des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux. Un portrait plus exhaustif des représentations permettra ainsi de mieux comprendre les approches et les pratiques préconisées par le personnel enseignant face aux compétences sociolinguistiques. D'ailleurs, nous documenterons d'autre part les pratiques pédagogiques associées aux normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux. L'exploration de ces deux éléments, soit les pratiques pédagogiques et les représentations, nous permettrons nécessairement d'établir des recommandations et de cibler les implications entourant l'apprentissage des compétences sociolinguistiques chez les élèves du PANA.

D'abord, nous présenterons dans ce rapport les éléments qui justifient la pertinence de cette recherche ainsi que le contexte entourant le choix de notre étude. Puis, nous définirons les concepts clés qui ont guidé nos travaux et qui ont permis de rendre compte des recherches précédentes et

ensuite nous décrivons la méthodologie. Finalement, nous discuterons des données recueillies et des implications de celles-ci au regard des objectifs établis pour cette recherche.

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier Francis Bangou, mon directeur de thèse, pour son soutien tout au long de cette recherche et de la rédaction de cette thèse. Ce projet a été pour moi un énorme défi en soi et Francis a su me guider, me rassurer et m'aider à développer ma curiosité en tant qu'étudiante à la maîtrise. Je suis sincèrement reconnaissante de son honnêteté, de sa rigueur et de son sens de l'organisation qui ont rendu ce long processus plus fluide. Ses nombreux conseils m'ont permis de prendre du recul, de mieux articuler ma pensée et d'évoluer dans ce processus complexe, mais fort enrichissant.

J'adresse aussi mes remerciements à la professeure Carole Fleuret et la professeure Marie-Emilie Masson qui ont accepté de se joindre à mon comité. Vos commentaires constructifs m'auront été très utiles autant dans la rédaction de ma proposition que dans ma thèse en soi. Je remercie également Dr Cécile Bullock ainsi que la professeure Nathalie Auger qui ont permis de valider les instruments de recherche.

Ensuite, j'aimerais remercier ma famille et mes amis qui ont joué un rôle essentiel dans ce parcours académique. Un merci tout particulier à mes parents qui m'ont sans cesse encouragé à me dépasser et à ne jamais abandonner malgré les obstacles rencontrés. Vos mots d'encouragement et vos nombreux conseils ont eu un impact considérable sur ma réussite. Je remercie également Jean-Christophe Houle qui a été à mes côtés pendant les nombreuses heures de rédaction et qui a cru en moi pendant ces trois années de travail acharné.

Cette recherche aura certainement été parsemée de défis, d'imprévus et de plusieurs heures de travail. Pour cette raison, je vous témoigne toute ma reconnaissance pour votre support moral et intellectuel, sans quoi ce projet n'aurait jamais été possible.

Problématique

1.1. Le contexte sociolinguistique du Canada et de l'Ontario

Chaque année, le Canada accueille un nombre important d'immigrants¹ ce qui contribue de façon significative à sa mosaïque culturelle et linguistique très diversifiée. En effet, en 2016, le Canada comptait plus de 8 219 550 personnes nées à l'étranger, soit environ 23 % de sa population totale. En Ontario, la principale province d'accueil du pays, environ 31 % de la population est née à l'extérieur du Canada soit près de 4 122 835 personnes. De ces immigrants, plus de 92 385 individus ont déclaré être francophones (Statistique Canada, 2016).

Le Canada dépend de l'immigration francophone afin de contribuer à la croissance démographique des communautés francophones en situation minoritaire (dorénavant CFMS) (Commissariat aux langues officielles, 2014). En effet, selon Statistique Canada (2016), dans l'ensemble du pays 58,1 % de la population est anglophone alors que seulement 21,4 % est francophone. En Ontario, la situation est d'autant plus critique étant donné que 69,5 % de la population se dit anglophone et 4,3 % se disent francophones (Statistique Canada, 2016). L'immigration reste donc l'une des sources de diversification de la population franco-ontarienne et, par le fait même, des écoles francophones (Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, 2004). En effet, la situation démographique de l'Ontario français, caractérisée par une forte hétérogénéité sociolinguistique et culturelle, transparaît dans les écoles francophones de la province dont le contexte scolaire est bien particulier (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008 ; Gérin-Lajoie, 2010).

1.1.1. Le contexte sociolinguistique des écoles de langue française en Ontario

Les écoles francophones en Ontario sont caractérisées par une forte diversité linguistique et culturelle qui s'explique par la présence d'apprenants francophones, anglophones et plurilingues. En effet, il y a présence de locuteurs natifs du français au sein des écoles ainsi que d'apprenants d'ayant droit, c'est-à-dire les enfants des parents qui détiennent le droit à l'instruction dans la langue de la minorité (Ministère de la Justice du Canada, 2018). Selon Landry (2010) « seulement un enfant d'ayant droit sur deux a le français comme langue maternelle² » (p. 36). De plus, on

¹ Le masculin est utilisé à sa forme épique pour alléger le texte.

² La langue maternelle est la première langue apprise à la maison dans l'enfance (Landry et Allard, 1997).

observe une augmentation significative d'élèves allophones³ et de familles exogames⁴ au sein de la population et des écoles francophones en Ontario en partie due à l'immigration (Cavanagh et Cammarata, 2016). En effet, à partir des années 1990, la population des écoles française se diversifie en raison de l'arrivée d'élèves immigrants dont certains n'ont pas le français comme langue première ni comme deuxième langue (Farmer et Labrie, 2008 ; Guérin-Lajoie, 1995 ; Guérin-Lajoie et Jacquet, 2008 ; Guérin-Lajoie, 2018). D'ailleurs, en 2016, plus de 72 % de la population immigrante déclarait avoir une langue maternelle autre que le français et l'anglais. À ce sujet, entre 2011 et 2016, seulement 5,9 % des immigrants ont déclaré avoir le français comme langue maternelle (Statistique Canada, 2016).

Depuis l'adoption de l'article 293 de la Loi sur l'Éducation en Ontario, ces enfants non francophones peuvent présenter une demande d'admission auprès d'une école dont la langue de scolarisation est le français (Loi sur l'Éducation, 1990). Si sa demande est approuvée par les membres du comité d'admission, l'enfant peut alors être admis à l'école même s'il n'est pas francophone (idem). Les écoles francophones de l'Ontario sont donc en présence d'un phénomène bien particulier où plusieurs élèves sont à la frontière de deux ou de plusieurs langues, frontière qui est traversée à plusieurs reprises dans une même journée (Guérin-Lajoie, 2018). En effet, les nouveaux arrivants sont alors placés en situation où ils utilisent deux langues, parfois même trois langues, dans différents secteurs de leur vie, soit le français à l'école et leur langue maternelle à la maison (Auger, 2004). À ce sujet, Verdelhan-Bourdage (2002) explique que certains de ces enfants nouvellement arrivés « apprennent la langue, même si leur milieu familial ne la pratique pas spontanément » (p. 31).

L'école de langue française étant souvent le seul lieu où ils pratiquent le français, il n'est donc pas rare que les compétences langagières des élèves varient considérablement (Guérin-Lajoie, 2018). Les compétences peuvent selon Guérin-Lajoie (2018) « aller d'une maîtrise parfaite du français à l'absence complète de compétences dans cette langue à leur entrée à l'école. » (p.45) Les

³ Ce terme renvoie à un ou des élèves qui n'ont ni le français, ni l'anglais, ni une langue des Premières Nations comme langue première (Cavanagh et Cammarata, 2016).

⁴ Une famille exogame est une famille dans laquelle un des parents est francophone alors que l'autre parle une autre langue, par exemple l'anglais (Landry et Allard, 1997).

institutions scolaires francophones doivent donc servir ces élèves dont la moitié maîtrise peu ou pas la langue française (Landry, 2010).

1.2.L'apprentissage du français dans les écoles francophones en Ontario

L'apprentissage du français dans les milieux scolaires francophones en Ontario a son lot de défis pour les élèves nouveaux arrivants. Tout d'abord, apprendre une langue seconde (L2) nécessite un traitement particulier (Spaëth, 2008) en contexte minoritaire où la langue majoritaire occupe une part importante de l'espace social (Samson, 2018). En effet, l'omniprésence de l'anglais dans la vie des minorités francophones a nécessairement une influence sur les pratiques langagières à l'école (Guérin-Lajoie, 2010, 2013, 2018). Il est difficile pour ces apprenants d'apprendre une langue dans un milieu qui ne valorise pas son apprentissage, qui présente un déficit en matière de ressources et où il semble difficile de créer des liens entre l'école, la famille et la communauté (Gilbert, Letouzé, Thériault et Landry, 2004 ; Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016). Ensuite, comme nous l'avons mentionné précédemment, en plus des défis liés à l'aspect minoritaire de la langue en Ontario, les élèves nouveaux arrivants intègrent l'école avec différents besoins langagiers en français. Ces besoins relatifs à l'apprentissage de cette langue seconde sont selon Chiss (2008) liés à trois éléments en particulier, à savoir 1) l'utilisation de la langue, 2) l'acquisition et la construction de connaissances ainsi que 3) la compréhension du monde culturel.

Ainsi, on comprend donc que le contexte joue aussi un important rôle dans l'apprentissage de la langue. En effet, Spaëth (2008) note la nécessité en français langue seconde de considérer les particularités du contexte d'enseignement et d'apprentissage qui ont une influence sur le parcours des élèves immigrants dont l'apprentissage est souvent difficile et chaotique. Rappelons que les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario font à la fois face au défi de l'apprentissage du français en contexte minoritaire en plus de devoir acquérir des compétences⁵ cognitives et langagières. Leur situation est donc assez délicate et se complexifie puisque dans les écoles on enseigne le français et on enseigne en français (Chiss, 2008).

⁵ Selon Tardif (2006), la compétence serait « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22).

1.3. La langue de scolarisation

Dans le contexte des écoles francophones en Ontario on parle du français en tant que langue de scolarisation, soit une langue apprise à l'école et utilisée à et par l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002). En effet, au sein de ces institutions, la langue à apprendre est aussi utilisée pour apprendre, pour enseigner et pour socialiser. Cette façon de voir le français représente nécessairement un défi pour les apprenants puisque c'est par l'intermédiaire de cette langue que se développent les savoirs et les savoir-faire nécessaires à la réussite scolaire (Fleuret, Bangou et Berger, 2015). Les études à ce sujet montrent effectivement qu'en plus de devoir s'approprier la langue dans l'urgence, l'apprentissage se fait de pair avec l'acquisition des notions, des connaissances, des méthodes en langue française ainsi que des règles de vie dans le but de communiquer, mais aussi de vivre en français (Verdelhan-Bourgade, 2004). Pour les nouveaux arrivants, l'apprentissage de la langue de scolarisation s'accompagne donc d'un ensemble de standards socioculturels attendus par l'école (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013). Cette situation est d'autant plus difficile dans un contexte où les apprenants sont peu ou pas familiers avec la culture scolaire (Spaëth, 2008).

Ainsi, selon Fleuret, Bangou et Berger (2015) « il est primordial que tout le personnel enseignant mette en place des stratégies permettant aux apprenants issus de l'immigration de comprendre et de s'approprier les modalités linguistiques et discursives permettant d'accéder aux savoirs scolaires » (p. 12). Ce rôle revient d'ailleurs aux écoles qui en d'autres mots sont responsables de l'intégration linguistique et sociale des nouveaux arrivants.

1.4. Le rôle des écoles francophones

L'hétérogénéité linguistique et culturelle au sein des écoles francophones ainsi que la situation minoritaire dans laquelle elles se trouvent complexifie nettement le rôle des institutions scolaires. En effet, les 351 écoles primaires et les 104 écoles secondaires francophones (Commissariat aux langues officielles, 2018) doivent assurer la transmission des savoirs, la socialisation et la sauvegarde de la langue et de la culture francophone (Guérin-Lajoie, 2002, 2010, 2018). D'ailleurs, dans l'article de Bouchamma et Benimmas (2007) il est stipulé que :

Parce que l'école représente un élément clé de la cohésion sociale (Ghosh et Abbi, 2004), elle doit s'adapter à cette diversité dans son quotidien pour répondre à sa mission d'instruction et d'éducation sociale. Comme l'école est le premier lieu de contact avec

la société d'accueil, l'éducation joue un rôle essentiel auprès des nouveaux arrivants (Anisef, Blais, Mc Andrew, Ungerleider et Sweet, 2002). (p.1)

L'école doit en effet fournir l'aide nécessaire aux immigrants devant s'adapter à une toute nouvelle réalité dans laquelle ils doivent prendre place et qui est parfois loin de ressembler à ce qu'ils ont connu dans leur pays d'origine (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Ils ont souvent des expériences sociales et scolaires très diversifiées (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016 ; Farmer, 2008 ; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008) et arrivent avec des valeurs, des normes, des modes de vie, des langues et des cultures parfois différentes du pays d'accueil (Kanouté, 2002). Cela dit, l'école joue un rôle significatif en ce qui concerne la socialisation langagière⁶ des immigrants (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996).

Cette socialisation est nécessairement à l'image des normes sociétales et certains immigrants peuvent, à l'exception de ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, rencontrer des difficultés relativement à ces nouvelles normes avec lesquelles ils ne sont pas familiers (Kanouté, 2002). D'ailleurs, Dalley (2009) ajoute à ce sujet qu'ils arrivent aussi avec des attentes différentes envers la langue et la culture francophone. Ils peuvent donc se sentir démunis face à certaines normes auxquelles ils doivent se conformer, mais qu'ils ne connaissent pas (Lahire, 1995 ; Burns, Espinosa et Snow, 2003 ; Fleuret, Bangou et Berger, 2015). Il devient alors difficile pour ces nouveaux arrivants de développer un sentiment d'appartenance envers leur communauté d'accueil en raison de l'absence de repères (Jacquet, Moore, Sabatier, et Masida, 2008). De plus, dans un milieu francophone minoritaire comme en Ontario, le rôle des écoles est d'autant plus important puisque certaines familles font de moins en moins d'efforts pour socialiser leurs enfants en français et estiment que l'école s'en chargera (Landry, Allard et Deveau, 2010). Il est donc nécessaire de mettre en place des programmes, des méthodes et des pratiques adaptées à cette réalité afin de contribuer à l'intégration de ces immigrants.

1.5.Le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)

Certains programmes ont été mis en place en Ontario dans le but de favoriser l'intégration sociale et scolaire des nouveaux arrivants au sein des écoles francophones à titre d'exemple, le Programme

⁶ La socialisation langagière est le processus par lequel un individu s'intègre socialement et culturellement à la communauté dans lequel il évolue par l'entremise d'un moyen fondamental c'est-à-dire la langue (Ochs et Schieffelin, 2011).

d'appui aux nouveaux arrivants (PANA). Ce programme a été mis en place en réponse à des préoccupations liées à la scolarisation des enfants nouveaux arrivants (Fleuret, Bangou et Berger, 2015). Les élèves qui suivent ce programme proviennent souvent de pays où le français est la langue d'enseignement ou même d'administration publique, mais doivent se familiariser avec leur nouveau milieu, leur société d'accueil et la culture francophone canadienne (Fleuret, Bangou et Fournier, 2018). Le PANA s'adresse aussi aux élèves nouvellement arrivés au Canada qui présentent des lacunes en communication orale, en lecture ainsi qu'en écriture et qui pour cette raison, ne peuvent pas immédiatement intégrer le programme d'étude ordinaire (Curriculum de l'Ontario pour le PANA, 2010, p. 9). Ce programme de transition vise donc à assurer un bon déroulement des études, un épanouissement personnel et une intégration sociale des nouveaux arrivants qui, rappelons-le, peuvent avoir vécu une socialisation bien différente dans leur pays d'origine (ibid, p. 3).

L'enseignement est principalement axé sur un éveil et une ouverture à la francophonie canadienne dans le but d'assurer une compréhension, une prise de conscience et un engagement de la part des apprenants nouveaux arrivants, face à la langue et à la culture francophone (ibid.). Le curriculum de l'Ontario pour le PANA (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010) stipule que « les contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario constituent un tremplin à partir duquel l'élève peut, en perfectionnant ses compétences linguistiques, construire son identité et s'engager envers la culture francophone ». D'ailleurs, ce programme cible deux axes précis c'est-à-dire l'axe de l'apprentissage et l'axe de la construction identitaire (Fleuret, Bangou et Fournier, 2018). Ceux-ci sont liés à différentes compétences que les apprenants devront développer comme le résume le tableau ci-dessous.

Tableau 1

Compétences à développer dans le cadre du PANA selon les deux axes ciblés (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010)

Compétences	
<i>Axe d'apprentissage</i>	<i>Axe identitaire</i>
Savoir communiquer oralement, lire et écrire.	L'ouverture et le constat face au milieu et à la réalité culturelle francophone.

Savoir rechercher de l'information.	L'expérience où l'apprenant est mis en contact de façon active et approfondie avec les contextes socioculturels.
Savoir se servir des technologies.	L'affirmation de l'élève face à ses choix de s'engager et d'affirmer son identité.
Interagir.	
Savoir exercer sa pensée critique.	

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010)

En ce qui concerne l'organisation du programme, les élèves de l'élémentaire sont amenés à développer graduellement des compétences et des connaissances de base, et ce, dans quatre matières différentes, soit le français, les mathématiques, les études sociales et les sciences et technologies (Curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, 2010). Pour les élèves du secondaire, le programme est légèrement différent et comprend plutôt quatre cours qui vise à perfectionner leur compétence en littéracie plus précisément en communication orale, en lecture, écriture et en initiation à la société canadienne. Ces cours permettent aux élèves de cheminer vers le programme de français ordinaire (Curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année, 2010). Dans les deux cas, les attentes et le contenu en lien avec chaque matière sont présentés dans le curriculum pour que le personnel puisse adapter ses pratiques aux besoins des élèves nouveaux arrivants (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). D'ailleurs, le PANA permet au personnel de s'adapter à l'hétérogénéité linguistique et ethnoculturelle d'adopter des pratiques qui favorisent la diversité (Fleuret, Bangou et Berger, 2015) et d'assurer le développement, chez les nouveaux arrivants, des compétences nécessaires à leur intégration telle que les compétences sociolinguistiques.

1.6. Les compétences sociolinguistiques

Selon Kanouté (2002), la réussite scolaire et l'intégration des nouveaux arrivants dépendent nécessairement de la capacité du locuteur de communiquer dans la langue de scolarisation. Cependant, un locuteur qui veut intégrer une communauté doit non seulement être en mesure de communiquer dans la langue, mais aussi d'appliquer les normes sociolinguistiques de celle-ci (Hymes, 1972). En effet, les connaissances linguistiques ne sont qu'une partie des compétences nécessaires pour communiquer puisque selon Sterponi et Bhattacharya (2012), la communication « est également conditionnée par la maîtrise des normes qui déterminent ce qui est approprié, à la

fois aux rôles sociaux, aux attentes culturelles générales et contextualisées » (p. 73). D'ailleurs, pour les nouveaux arrivants qui connaissent la langue de la communauté d'accueil, le défi se retrouve surtout dans le fait de se familiariser avec les normes sociétales et les particularités sociolinguistiques (Kanouté, 2002). Dans certains cas, les élèves nouveaux arrivants ne connaissent pas la signification de certains gestes ou de certains comportements (Atangana-Abe et Ka, 2016). Certains mots peuvent aussi avoir une signification différente selon la culture. À titre d'exemple, Atangana-Abe et Ka (2016) mentionnent l'usage des mots « grosse », « grasse » et « épais » dont le sens peut varier chez les nouveaux arrivants et les Canadiens. Cela dit, « il importe que l'élève apprenne à adapter son comportement langagier en fonction de son environnement ; elle ou il pourra ainsi diversifier son usage de la langue selon le destinataire, l'intention et la situation de communication » (Curriculum de l'Ontario pour le PANA, 2010).

Cette adaptation passe nécessairement par l'acquisition de compétences dites sociolinguistiques⁷. Sans être exclusive, ces compétences sont nécessaires afin de permettre aux nouveaux arrivants de s'adapter aux différentes situations de communication et aux différents contextes d'interaction (Nussbaum et Unamuno, 2006). Calinon (2009) mentionne d'ailleurs que « l'acquisition des composantes sociolinguistiques [...] est primordiale pour la réussite de leur intégration sociale » (p. 147). Évidemment, en contexte éducatif, les pratiques pédagogiques auront un impact sur le développement des compétences sociolinguistiques et par le fait même, l'intégration des nouveaux arrivants. Ces pratiques seront nécessairement influencées par les représentations des enseignants puisque comme l'explique Planel (2009), les pratiques pédagogiques sont la partie émergée de l'iceberg sous laquelle se cachent des valeurs, des expériences, un vécu, des connaissances ainsi que des compétences qui vont influencer les approches ainsi que les choix pédagogiques.

⁷ Ces compétences traitent notamment, selon le cadre européen commun de référence pour les langues (2018), des marqueurs de relations sociales, des règles de politesse, des différences de registres ainsi que des dialectes et des accents (ibid.). En d'autres mots, elles englobent les habiletés et les connaissances que l'apprenant doit développer afin de communiquer, d'interagir et d'agir dans l'environnement dans lequel il se situe (Curriculum de l'Ontario pour le PANA, 2010).

1.7. Les représentations

Les représentations⁸ sont le résultat de nombreux facteurs notamment les expériences professionnelles ou personnelles (Clerc Conan, 2018) et auront un impact sur la façon dont les enseignants traiteront les différentes composantes de l'apprentissage. En effet, Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter (2013) ont récemment abordé l'idée d'un rapport entre les représentations enseignantes et leurs pratiques. Ils affirment que les représentations modifient considérablement l'enseignement et les pratiques puisque chacun cherche à expliquer et à comprendre le monde à sa façon, en fonction de ce qu'il sait et de ce qu'il connaît (ibid. p. 191).

En contexte minoritaire, la prise en compte des représentations afin de comprendre les pratiques pédagogiques des enseignants est d'autant plus importante. En effet, dans un tel contexte de dualité linguistique, il n'est pas rare qu'une personne attribue une plus grande valeur à la langue de la majorité (Gauvin, 2009). Les représentations que les enseignants ont face à la langue auront une influence considérable sur leurs choix, leurs actions ainsi que leurs approches dans l'enseignement (Castellotti et Moore, 2002). De plus, dans un milieu aussi diversifié que celui des écoles francophones de l'Ontario, les représentations pourraient influencer l'attitude des enseignants face aux apprenants. En effet, la diversité occupe une place centrale dans les représentations (Bergamaschi, 2011) et peut faire l'objet de certaines croyances parfois basées sur des informations objectives, des préjugés⁹ ou même des stéréotypes¹⁰ (Castellotti et Moore, 2002). Il devient donc pertinent de s'intéresser à ce concept afin de creuser au cœur de la source des pratiques pédagogiques préconisées par le personnel enseignant qui œuvre au sein d'un programme où les apprenants proviennent de milieux sociaux, ethniques et culturels différents. D'ailleurs, selon Auger (2008), un enseignant qui travaille en situation interculturelle se doit d'adopter une posture autoréflexive face à ses propres mécanismes, à ses représentations. D'ailleurs, les représentations permettent non seulement de guider, mais de mieux comprendre certains comportements au profit de l'enseignement des langues (Castellotti et Moore, 2002).

⁸ Les représentations sont des croyances construites, à la suite d'expérience dans divers contextes linguistiques, qui ont une influence sur l'attitude des locuteurs (Castellotti et Moore, 2010 ; Melanson et Cormier, 2016).

⁹ Un préjugé est une réaction négative sur la base de l'appartenance d'une personne à une classe ou à une catégorie (Gergen, Gergen et Jutras, 1981 ; Légal et Delouée, 2015).

¹⁰ Un stéréotype est un ensemble de croyances, positives ou négatives, à propos d'un groupe social (Ashmore et Del Boca, 1981 ; Légal et Delouée, 2015).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la prise en compte des représentations ne demeure pas le seul facteur ayant un impact sur l'intégration et le développement des compétences chez les nouveaux arrivants. Comme l'explique Moore (2002) « les représentations [...] orientent les choix, pèsent sur les pratiques et influencent les apprentissages. » (p.22), alors les pratiques ont aussi un important rôle à jouer dans ce processus.

1.8. Les pratiques pédagogiques

Dans le contexte des écoles francophones de l'Ontario, les pratiques pédagogiques pour l'enseignement du français représentent selon Fleuret, Bangou et Fournier (2018) « le cœur d'une scolarité heureuse » (p. 256). L'adaptation de ces pratiques au contexte éducatif n'est cependant pas dépourvue d'enjeux. En effet, les enseignants doivent faire face à la réalité du milieu minoritaire en plus de devoir prendre en compte la diversité linguistique et culturelle chez les apprenants. Ces défis liés au milieu minoritaire et à la réalité ethno-linguistique sont des composantes d'influence dans le choix des pratiques pédagogiques (Fleuret, Bangou et Fournier, 2018).

Cavanagh et Blain (2009) affirment, dans leur étude au sujet de l'enseignement de l'écrit en milieu minoritaire, que la perception des apprenants face à la langue, l'insécurité linguistique et le manque d'occasion de parler en français complexifie nettement le travail de l'enseignant. À ce sujet, des études montrent que le personnel devrait favoriser des pratiques qui tiennent compte du contexte minoritaire, qui permettent d'améliorer le rapport positif à la langue et d'augmenter les occasions de production et de réception dans la langue cible (Cormier, 2005). Cependant, il devient difficile pour ces enseignants de répondre au mandat de l'école liée à la protection, la valorisation et la transmission de la langue (Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, 2004) dans un milieu où on connaît une pénurie de ressources et de services communautaires offerts en français (Fleuret, Bangou et Fournier, 2018). En effet, plusieurs études montrent que les enseignants ne sont pas formés pour répondre aux réalités des écoles francophones en milieu minoritaire et manquent de préparation quant à la gestion de la diversité (Mujawamariya et Mahrouse, 2004 ; Edmond, 2008 ; Farmer, 2008 ; Robineau, 2010).

De plus, en ce qui concerne la diversité, Benimmas et Kamano (2017) affirment qu'une partie des défis, concernant les pratiques pédagogiques, sont liés « à la méconnaissance de l'élève immigrant (son profil, ses antécédents et ses valeurs) [...] à la gestion de classe, à l'application de la pédagogie différenciée [...] et à la planification des tâches et des activités pédagogiques. » (p.29) En effet, plusieurs enseignants considèrent n'être pas assez préparés pour travailler dans un milieu aussi diversifié culturellement (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013 ; Kamano et Benimmas, 2017). Les enseignants qui sont pourtant porteurs de culture détiennent peu d'outils qui leur permettent d'évoluer dans un contexte minoritaire aussi hétérogène et de favoriser la relation pédagogique (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013). Comme le mentionnent Benimmas et Kamano (2017), les initiatives mises en place par certains enseignants en lien avec la gestion de la diversité ne relèvent pas des théories, mais plutôt des interventions à caractère individuel. Les chercheurs vont même jusqu'à aborder l'idée d'une mauvaise compréhension des concepts d'intégration et d'inclusion, ce qui affecterait l'intégration de certains élèves (Robineau, 2010 ; Fleuret, Bangou et Fournier, 2018). Selon l'étude sur l'implantation du PANA de Fleuret, Bangou et Fournier (2018), malgré la mise en place de pratiques pédagogiques telles que la différenciation pédagogique, la modélisation et la collaboration, ces pratiques ne tiennent pas compte des bagages langagier et culturel des élèves nouveaux arrivants.

En somme, la diversification linguistique et culturelle des institutions scolaires francophones de l'Ontario, par rapport à l'augmentation constante de l'immigration, implique nécessairement une adaptation en matière de programmes et de pratiques pédagogiques. Ceux-ci jouent un rôle considérable dans l'adaptation des immigrants à leur nouvel environnement scolaire et social. Évidemment, cette adaptation passe par l'acquisition de connaissances et de compétences, notamment les compétences sociolinguistiques. Les représentations des enseignants pourraient avoir un effet sur le choix des pratiques et par le fait même, le développement de ces compétences.

1.9.Synthèse

Selon Fleuret, Bangou et Fournier (2018), peu d'études se sont intéressées à la façon dont les enseignants appréhendent cette réalité scolaire quant aux représentations et aux pratiques pédagogiques. Cette étude aura donc le potentiel de contribuer au manque de connaissance sur le sujet. De plus, à notre connaissance, bien qu'il existe des études qui traitent de l'influence des

pratiques enseignantes sur le développement des compétences sociolinguistiques des immigrés (Cayouette, 2011 ; Proulx, 2017 ; Carrier-Giasson, 2017), nous n'avons pas pu trouver d'études au sein d'écoles francophones qui traitent à la fois des représentations et des pratiques et dans un contexte où la langue enseignée est minoritaire. À la lumière de ce constat, il nous apparaît pertinent d'effectuer une recherche qui décrira les représentations et les pratiques pédagogiques du personnel enseignant associées au développement des compétences sociolinguistique chez les élèves inscrits au PANA.

Cadre conceptuel

Dans le but de répondre aux objectifs de notre recherche, il s'avère nécessaire de définir et de comprendre les termes qui les composent. Dans ce cadre conceptuel, nous aborderons donc la notion d'apprentissage d'une langue de scolarisation dans le but de comprendre la place des compétences sociolinguistiques pour ensuite définir les représentations et les pratiques pédagogiques. Avant d'aborder ces concepts, il est nécessaire de comprendre ce qu'implique l'apprentissage d'une langue seconde et ce que les chercheurs dans le domaine affirment au sujet de ce processus.

2.1.L'apprentissage d'une langue seconde

Pendant plusieurs années, l'apprentissage d'une langue était perçue dans sa forme la plus simple, en tant que processus d'acquisition de règles grammaticales. Cette conception, inspirée de l'approche générative de Chomsky (1965), fait abstraction des structures sociales, telles que la culture, l'environnement et la société, qui sont des facteurs ayant une influence considérable sur l'apprentissage d'une langue. Un important changement s'opère donc dans ce champ de recherche et laisse place à une plus grande prise en compte des facteurs sociaux impliqués dans l'acquisition d'une langue seconde (Block, 2003). Il est à noter cependant que les courants en didactique des langues (DDL) évoluent, mais ne sont pas mutuellement exclusifs. On constate au contraire un mouvement de va-et-vient entre les différents courants et théories suivants en DDL à travers les années :

Béhaviorisme (début du 20^e siècle) — Selon le Béhaviorisme de Skinner (1930), l'apprentissage dépend exclusivement de l'environnement (stimuli-réponse) et n'est aucunement influencé par l'activité mentale de l'apprenant. L'influence de ce courant en milieu scolaire s'observe grâce à l'enseignement programmé, à la pédagogie par objectif et à la pédagogie de maîtrise.

Cognitivism (1950) — Le cognitivism, perçu comme un ensemble de théories multiples, s'intéresse à l'apprenant comme un sujet qui traite l'information. L'environnement d'apprentissage est alors conçu pour faciliter le traitement de l'information en fonction des objectifs d'apprentissage. Certains modèles pédagogiques ont vu le jour grâce à ce courant, soit

l'apprentissage par la découverte, l'apprentissage signifiant et l'apprentissage hiérarchique (Bruner, 1956 ; Ausubel, 1960).

Constructivisme (1960) — Selon la théorie de Piaget (1969), l'apprentissage nécessite une interaction entre le sujet et l'environnement. L'interaction engendre un déséquilibre qui forcera l'apprenant à adapter ses connaissances initiales. Piaget spécifie cependant que l'apprentissage se fait de façon graduelle et dans un ordre déterminé.

Socioconstructivisme (1980) — L'arrivée du socioconstructivisme engendre une prise en compte de la dimension sociale dans l'apprentissage. Ce courant a permis des changements en matière de pratiques pédagogiques dans le but de favoriser les interactions sociales entre les différents acteurs et la prise en compte des situations authentiques (Vygotski, 1985 ; Bandura, 1986).

Les théories de la complexité (1990) — Les théories de la complexité encouragent les théoriciens du domaine de l'éducation d'envisager la complémentarité de perspectives opposées telles que celles de la science et de la philosophie. Ces théories ont pour objectif d'amener une réflexion quant à l'interdisciplinarité (Morin, 1982).

Ces changements de paradigme au cours des années ont permis de rendre l'apprentissage de la langue plus significatif et contextualisé en plus d'attribuer un rôle actif à l'apprenant dans ce processus (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2018). En effet, la prise en compte du bagage linguistique et culturel des apprenants devient une préoccupation dans l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, aujourd'hui, on ne s'intéresse plus autant à la création de théories générales, mais plutôt aux aspects spécifiques et aux particularités des différents contextes d'apprentissage (Bourgeois, 2011). Pour reprendre les propos de Bourgeois (2011) « c'est donc autour de questions plus spécifiques [...] que s'est déplacée aujourd'hui la ferveur des débats entre chercheurs et non plus sur les postulats de base qui déchiraient les chercheurs du début du siècle dernier. » (p. 39) Avec la théorie de l'interdépendance des langues de Cummins (1979) par exemple, on comprend maintenant que les compétences acquises dans la langue première (L1) peuvent agir en tant que base pour l'apprentissage de la L2.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous situerons donc davantage dans le courant du socioconstructivisme puisque nous nous intéresserons à l'aspect social de l'enseignement et l'apprentissage du français. En effet, rappelons que notre étude permettra de décrire les représentations et les pratiques des enseignants face aux compétences sociolinguistiques, c'est-à-dire les compétences qui permettent d'utiliser la langue dans un contexte social. De plus, tout comme le mentionne le CECRL (2018), nous sommes d'avis que la langue est un phénomène social et pas simplement linguistique.

2.1.1. Théorie de l'interdépendance de Cummins (1979)

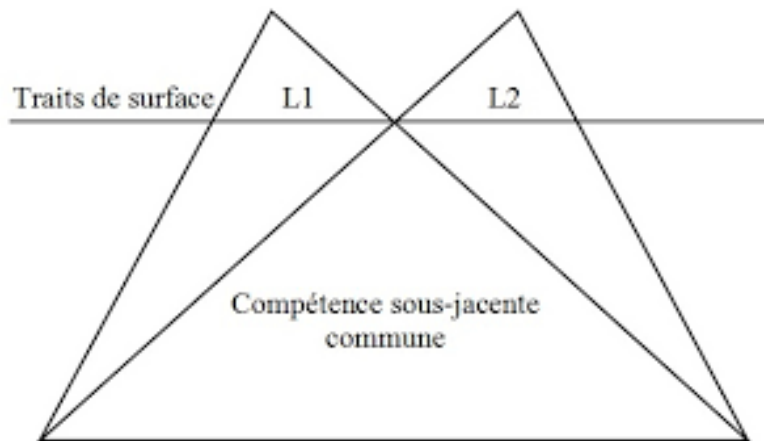
Cummins (1979) a su montrer l'inadéquation de certaines hypothèses concernant le bilinguisme qui pendant plusieurs années était perçu comme étant la cause de certains retards dans l'apprentissage d'une langue seconde. Il est d'ailleurs le créateur de la théorie de l'interdépendance des langues qui agit à titre de point d'ancrage pour plusieurs recherches (Castelloti et Moore, 2010 ; Fleuret, 2008, 2013 ; Sauvage, Fleuret et Auger, 2016) dans le domaine de la didactique des langues depuis plusieurs années.

D'ailleurs, à ce sujet, après avoir pris connaissance des défis académiques d'immigrants en apprentissage de l'anglais langue seconde, Cummins (1979, 1981) aborde deux concepts clés, soit les *basic interpersonal conversation skills* (BICS) (compétences communicatives interpersonnelles de base) et les *cognitive academic language proficiency* (CALP) (compétence linguistique cognitivo-académique), qui permettent de mieux comprendre ces enjeux. Il montre que les immigrants acquièrent plus rapidement et facilement les BICS, utilisé dans un contexte moins formel et dans des conversations courantes. Delebarre (2002) mentionne d'ailleurs que les BICS n'ont pas d'influence sur la réussite scolaire. À l'opposé, pour ce qui est des CALP qui font référence à un langage plus formel et académique, souvent utilisé en analyse, en pensée critique et en raisonnement, l'acquisition requiert plus de temps. De plus, les CALP auraient un lien étroit avec la réussite scolaire (Cummins, 2000 ; Delebarre, 2002). De là l'importance des programmes scolaires adaptés aux besoins des immigrants qui favorise le succès des apprenants (Genesee et al. 2005).

Ensuite, il met également de l'avant deux hypothèses selon lesquelles il existe un rapport positif entre la langue d'origine¹¹ et la langue seconde¹² (Cummins, 1979). La première hypothèse fait référence à l'apprentissage d'une langue seconde en fonction des connaissances acquises dans la langue maternelle. En d'autres mots, les langues d'origines des apprenants jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage de leur langue seconde. Cummins (1979) montre en effet que l'apprentissage d'une deuxième ou même d'une troisième langue sera partiellement fondé sur les connaissances antérieures des apprenants. La figure suivante sous forme d'un iceberg illustre bien la théorie où les deux langues, soit la L1 et la L2, bénéficient des compétences sous-jacentes communes :

Figure 1

Modèle de l'interdépendance de Cummins (1979)



Les compétences sous-jacentes communes, communément appelées en anglais *Common Underlying Proficiency*, regroupent les stratégies métacognitives et métalinguistiques, la compréhension des concepts, les dimensions pragmatiques du langage, certaines connaissances linguistiques ainsi que la conscience phonologique (Cummins, 1979 ; Bastien, 2017). Ces compétences acquises dans la langue d'origine faciliteront et renforceront le développement des connaissances dans la langue cible (Sauvage, Fleuret et Auger, 2016). En effet, c'est cette partie non visible, soit les compétences sous-jacentes communes, qui permettent aux apprenants de

¹¹ Selon Cuq (2003), la langue d'origine fait référence à « un dispositif (non obligatoire) d'enseignement particulier, réservé aux enfants issus de l'immigration. Par extension, elle renvoie aussi aux idiomes avec lesquels ces enfants sont censés être en contact au sein de leur famille, même s'il existe des décalages importants entre les langues officielles enseignées et les vernaculaires en usage dans les familles migrantes » (p. 153).

¹² On définit une langue seconde comme étant une langue qui n'est pas une langue maternelle, mais qui occupe un certain statut social ou juridique et qui fait l'objet d'une certaine forme d'appropriation (Cuq, 1991 ; Defays et Deltour, 2003).

procéder à une réflexion sur la langue et aux transferts entre leur langue d'origine et leur langue seconde (Cummins, 1981).

Selon la deuxième hypothèse, Cummins (1979) affirme cependant que ce transfert de connaissances ne peut se faire que si l'apprenant a atteint un certain niveau, le niveau seuil, dans le développement de sa langue d'origine. En reprenant les propos de Cummins (1979), Fleuret (2013) confirme d'ailleurs « qu'un seuil de compétence linguistique en L2 est nécessaire pour que les compétences de la L1 puissent être transférées » (p. 10). À ce sujet, Bialytsok, Mc-Bride-Chang et Luk (2005) précisent que selon plusieurs études le niveau de compétences dans la langue d'origine déterminera les résultats de ces transferts. Ils confirment d'ailleurs qu'on observe davantage de résultats positifs chez les apprenants qui présentent un niveau plus élevé dans la langue. Dans le contexte des écoles francophones de l'Ontario, la prise en compte de ces deux composantes, liées au transfert des connaissances de la L1 à la L2 sont fondamentales. En effet, le français étant simultanément une langue d'enseignement et d'apprentissage, donc une langue seconde et une langue de scolarisation, une meilleure gestion du parcours éducatif favorisera la réussite scolaire (Cuq, 2003 ; Fleuret, 2013).

2.1.2. La langue seconde

Le terme « langue seconde » est apparu entre les années 1972 et 1985. Cette notion était notamment utilisée dans des pays comme le Canada, la Belgique, la Suisse et l'Afrique où l'enseignement du français a été diffusé (Verdelhan-Bourgade, 2002). Selon Cuq, la langue seconde est « une langue qui n'est pas une langue maternelle, mais qui occupe un certain statut social ou juridique et qui fait l'objet d'une certaine forme d'appropriation. » (Cuq, 1991) De son côté, pour définir ce terme, Verdelhan-Bourgade (2002) distingue trois statuts de la langue seconde : Langue, psycholinguistique et sociolinguistique.

2.1.2.1. Statut de la Langue

Selon le chercheur, l'une des particularités de la langue seconde est l'aspect versatile de son statut. En d'autres mots, elle peut être une langue officielle (Canada), étrangère (Maroc), etc. De plus, son statut établi dans chaque pays influencera nécessairement son degré de pratique. Elle peut être alors utilisée davantage dans l'environnement politique, scolaire, social ou administratif.

2.1.2.2. Statut psycholinguistique

Contrairement à la langue première, la langue seconde occupe la deuxième place du point de vue de l'apprentissage. Cette réalité implique nécessairement un aspect plus affectif à la langue seconde et donc potentiellement certains problèmes d'identité.

2.1.2.3. Statut sociolinguistique

Finalement, selon Verdelhan-Bourgade (2002) la langue seconde détient un certain poids en matière de politique et d'éducation. Cela dit, puisque l'apprentissage se fait souvent par obligation, elle engendre dans certains cas des rejets de la part des apprenants ou certains blocages. Le chercheur (Verdelhan-Bourgade, 2002) ajoute d'ailleurs que « le cas est différent lorsqu'un élève apprend le français en tant que langue étrangère (LE), car il n'y a pas de hiérarchisation ni de concurrence avec sa LM. » (p. 1)

Rappelons cependant que dans le contexte des écoles francophones de l'Ontario, en plus d'être une langue seconde, le français est aussi une langue de scolarisation. Cette distinction est nécessaire puisque dans un tel contexte, l'enseignement ne s'appuie pas sur des connaissances préalables de la langue (Verdelhan-Bourgade, 2002).

2.1.3. La langue de scolarisation

Il est important ici de faire une distinction entre le concept de *langue seconde*, qui s'inscrit dans le cadre de la sociolinguistique, et de *langue de scolarisation (LSco)*, un concept issu d'une analyse davantage éducative et didactique (Spaëth, 2008). Le concept de langue de scolarisation impliquant un apprentissage cognitif et langagier a été abordé pour la première fois par Gérard Vigner en 1989. Il la définit comme étant une langue utilisée dans l'environnement de l'apprenant, qu'on enseigne, qu'on apprend et dont on se sert pour apprendre d'autres matières (Vigner, 1989 ; Verdelhan-Bourgade, 2002) La LSco a la particularité d'être utilisée principalement à l'école pour des besoins sociaux et même d'apprentissage dans un contexte où celle-ci n'est pas la langue première des élèves (Verdelhan-Bourgade, 2013). En effet, lorsque les auteurs abordent la notion de français de scolarisation, ceux-ci font en général référence à la langue dans un contexte où elle est à la fois la langue apprise et la langue dans laquelle on apprend (Chiss, 2006). L'acquisition de cette langue

de scolarisation est donc indispensable puisqu'elle cautionne toute réussite scolaire et sociale (Davin-Chnane, 2008).

Verdelhan-Bourgade (2002) présente quatre fonctions relatives à ce concept : heuristique, langagière, méthodologique et sociale et citoyenne. Cette division fait cependant abstraction d'une fonction essentielle, soit celle d'enseignement. Des auteurs ont donc proposé une configuration plus complète où le français de scolarisation est d'une part, une *langue d'apprentissage* qui implique à la fois les différentes interlangues ainsi que les différents savoirs et savoir-faire croissants (Chiss, 2006). Cette première distinction fait référence à l'ensemble des conduites d'apprentissage, c'est-à-dire aux explications, aux consignes, aux évaluations, etc. (Le Ferrec, 2012). D'autre part, la LSco est également une *langue de communication* pour tous les acteurs en contexte éducatif utilisée autant dans les situations formelles qu'informelles (Costa-Galligani, 2000 ; Sabatier, 2000 ; Chiss, 2006). Finalement, elle est aussi une *langue d'enseignement* transversal et spécifique, c'est-à-dire la langue utilisée dans l'enseignement des différentes disciplines (ibid.). À cette troisième distinction, Le Ferrec (2012) ajoute qu'elle « correspond, dans le déroulement du cours, à des phases où les discours oraux et écrits [...] sont focalisés sur les contenus disciplinaires (ou de spécialité). » (p. 40)

Relativement à ce qui précède, Verdelhan-Bourgade (1999) précise que la langue fait partie intégrante de la société et de la culture. Son enseignement et son apprentissage ne doivent donc pas être coupés de la vie et de la société (Verdelhan-Bourgade, 1999). D'ailleurs, la fonction sociale d'une langue de scolarisation est indispensable dans un contexte comme celui des écoles francophones de l'Ontario où celle-ci est nécessaire à l'intégration des apprenants (Peuzin, 2015). L'apprentissage des disciplines doit se faire de concert avec l'acquisition de compétences qui permettront à l'apprenant d'interagir et de communiquer dans son environnement scolaire. Comme le mentionne Peuzin (2015), « concrètement, il s'agit pour l'élève de mettre en place une communication spécifique à la situation classe/école, et de développer un savoir-être élève » (p. 85). En effet, dans le contexte des écoles francophones on accorde une valeur égale aux compétences de communication et à l'acquisition des compétences de travail scolaire (Spaëth, 2008).

2.2. Les compétences

Dans un premier temps, on se doit de définir la notion de compétence et de prendre connaissance des changements qui se sont opérés quant à cette notion en didactique des langues. D'ailleurs, ce sont les travaux entourant l'étude de cette notion qui ont permis l'élaboration du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), une ressource importante pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues. Dans un premier temps, Chomsky (1965), introduit le concept de compétence à l'aide d'une opposition entre compétence et performance. Selon le linguiste, le concept fait référence à la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue alors que la performance est plutôt en lien avec son utilisation dans des situations concrètes (Chomsky, 1965). De plus, Chomsky définit la compétence comme étant un objet individuel et inné qui permet à partir de règles établies de produire les expressions et donc d'acquérir la langue. Certains chercheurs (Hymes, 1972 ; Tardif, 2006) lui reprochent cependant sa définition s'appliquant seulement à des situations homogènes dans lesquelles on retrouve des locuteurs idéals (Coste, de Pietro et Moore, 2012). Néanmoins, Chomsky a su établir une base pour plusieurs chercheurs qui se sont intéressés aux compétences liées à l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Pour sa part, Hymes (1972) reconnaît les travaux de Chomsky, mais refuse une idéologie excluant les composantes socioculturelles. On passe alors d'une vision plus homogénéisante de la langue à une vision davantage communicative et variée (Castelloti, 2002). En effet, dû à l'hétérogénéité des communautés et des situations de communication, Hymes (1972) insiste sur l'importance de la prise en compte des facteurs sociaux. Cette composante transparait notamment dans sa définition de la notion de performance, mais surtout de celle de compétence. Selon lui, la compétence dépend nécessairement des connaissances, mais aussi de l'usage de celles-ci. Il ajoute d'ailleurs que cette définition de la notion de compétence implique l'aspect cognitif du locuteur, mais aussi affectif. Legendre (2007) ajoute à ce sujet que « le contexte et les situations de travail elles-mêmes se transforment, exigeant parfois la mise à jour ou le développement de nouvelles compétences. » (p. 175) En effet, la situation dans laquelle la personne intervient joue un rôle significatif et influencera la compétence qui n'est pas un état, mais bien une construction sociale et individuelle (ibid.). Cela dit, Hymes et Legendre s'entendent sur l'aspect évolutif des compétences.

D'un autre point de vue, selon Tardif (2006), la compétence serait « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). Cette définition implique alors que la notion de compétence comprendrait un ensemble de connaissances (savoirs) et d'autres ressources (savoir-faire et savoir-être) que l'individu a appris à mobiliser. Ainsi, comme nous pouvons l'observer, l'évolution en matière de didactique des langues a engendré des changements quant à la vision relative à la notion de compétence. Ces changements engendrent nécessairement des débats, mais surtout l'introduction, dans le domaine, de la notion de compétence à communiquer en 1970 dont Hymes et Legendre sont les prémices.

2.2.1. La compétence à communiquer

Avec l'arrivée de l'approche communicative dans les années 70 et par le fait même de la compétence à communiquer, un important changement s'opère quant à la vision en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. En effet, la compétence communicative « devient le but de l'enseignement des langues et prend une place centrale dans les pratiques pédagogiques » (Piccardo, 2014, p. 9). On assiste à un réel changement de paradigme. Les approches en didactique des langues visent un enseignement plus contextualisé qui permet à l'apprenant de développer des compétences qui lui permettront d'utiliser la langue dans des contextes réels. D'ailleurs, on commence à reconnaître l'influence du milieu dans le processus d'apprentissage ainsi que le rôle de l'apprenant en tant qu'acteur social. De plus, il n'est plus question de simplement mémoriser des règles grammaticales, mais bien de rendre les locuteurs opérationnels et l'apprentissage significatif (ibid.). En effet, selon Auger (2004), « l'objectif n'est plus uniquement d'apprendre un système linguistique, mais de pouvoir s'en servir pour communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit » (p.14).

Cette vision transparait notamment dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), un outil descriptif pour les professionnels, dans lequel la compétence est envisagée selon la linguistique appliquée, la psychologie appliquée et les approches sociopolitiques (Conseil de l'Europe, 2018). Les compétences communicatives présentées dans le CECRL sont d'ailleurs divisées en trois compétences : linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons spécifiquement aux compétences sociolinguistiques

associées à la langue de scolarisation. Cependant, il est nécessaire de mentionner que ces trois compétences, ou aspects descriptifs sont interdépendants et sont tous les trois impliqués dans le processus d'utilisation de la langue.

2.2.2. Les compétences sociolinguistiques

À travers les années, plusieurs auteurs ont affirmé que le langage prend en compte à la fois l'aspect cognitif et l'aspect social de l'individu (Vygotski, 1997 ; Voloshinov, 1977 ; Bernstein, 1975 ; Bruner 1991 ; Elias, 1991 ; Montmasson-Michel, 2016). En d'autres mots, les activités langagières produites sont généralement influencées par un contexte social. À ce sujet, on peut en déduire que l'acquisition du langage se fait de pair avec l'acquisition de compétences liées au contexte social dans lequel l'apprenant se trouve. En effet, pour le CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) la compétence sociolinguistique implique une connaissance et des habiletés exigées pour être en mesure d'utiliser la langue dans sa dimension sociétale. Calinon (2009) insiste d'ailleurs sur le fait qu'« être compétent en communication » demande d'avoir acquis des règles d'emploi de la langue, en plus des règles de grammaire, déterminant la production et l'interprétation des énoncés appropriés à la situation dans laquelle ils sont produits » (p. 142). En effet, l'utilisation de formes linguistiques fait appel à des significations ou à des informations socioculturelles fondées sur des liens contextuels (Sterponi et Batthacharya, 2012).

Comme nous l'avons dit, pour certains élèves nouveaux arrivants qui ont connu une socialisation parfois bien différente l'acquisition de compétences sociolinguistiques associées à la langue de scolarisation s'avère alors nécessaire (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008 ; Cavanagh et Cammarata, 2016). Springer (1996) explique que selon Canale et Swain (1980), ces compétences renvoient « à la fois aux règles socioculturelles et aux règles discursives, c'est-à-dire à la capacité de produire et de comprendre des énoncés appropriés à des situations sociales spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations » (p. 173). En d'autres mots, selon ces auteurs, ces compétences permettent à un locuteur d'utiliser la langue tout en respectant les normes sociolinguistiques propres au contexte dans lequel il se trouve et donc d'accomplir des tâches spécifiques. Dans cette étude, nous nous intéresserons d'ailleurs aux normes liées au contexte scolaire des écoles francophones de l'Ontario. Selon Calinon (2009), « les normes d'usage sociales désignent ce qu'il faut dire » avec « qui » dans « quelles circonstances » (p. 141). Cela dit, même si certains

apprenants communiquent en français ou détiennent un bagage langagier en français, la compréhension des codes sociolinguistiques du milieu d'accueil est nécessaire (Curriculum de l'Ontario pour le PANA, 2010).

Certains chercheurs se sont d'ailleurs intéressés à la pertinence des codes sociolinguistiques pour l'intégration des immigrants. Dans son étude sur le programme Québec Atout, Cayouette (2011) s'est concentré notamment sur l'adéquation du matériel utilisé pour guider les enseignants dans leur rôle de transmetteur de la culture québécoise. Celle-ci a su montrer la pertinence de certaines dimensions dans l'intégration des immigrants notamment en ce qui concerne les valeurs et les codes communicationnels. Proulx (2017) ajoute que la compréhension de la culture et son appropriation sont deux composantes essentielles à la connaissance du pays d'accueil et du milieu scolaire. C'est par l'entremise de sa recherche dont l'objectif était de comprendre l'expérience d'étudiant au travers du processus d'intégration sociale et scolaire en milieu francophone minoritaire qu'elle a su montrer la pertinence de ces deux composantes. Dans cette même perspective, Carrier-Giasson (2017) grâce à sa recherche au sujet de l'intégration des personnes immigrantes allophones adultes à Saguenay, a montré « qu'il ne suffit pas de parler français ou d'occuper un emploi pour que tous les participants ressentent le sentiment d'être "bien" intégrés à la société saguenéenne francophone et à sa culture. » (p. i)

On comprend donc que la prise en compte des normes sociales et donc le développement de compétences sociolinguistiques s'avère nécessaire au processus d'intégration des immigrants. En effet, comme le mentionnent Reebirk et Lindschouw (2020) cette compétence est indispensable pour la réussite de la communication. Selon le Curriculum de l'Ontario pour le PANA (2010), les codes sociolinguistiques s'insèrent dans le domaine relatif au code de communication interpersonnelle. Les contenus d'apprentissage pour ce domaine varient selon l'année d'études, mais les attentes pour tous les niveaux renvoient au développement chez l'élève de la capacité à interpréter, à réagir et à produire des messages dans divers contextes et selon différentes situations de communication (ibid.) À titre d'exemple, selon le Curriculum de l'Ontario pour le PANA (2010), un des critères relatifs aux codes sociolinguistiques renvoie à leur capacité à utiliser leurs habiletés sociales, langagières et cognitives au service de la communication. Selon ce critère, il

peut s’agir de saluer correctement quelqu’un ou même de démontrer de la compassion envers les difficultés de l’autre.

Pour sa part, le CECRL (Conseil de l’Europe, 2018) présente l’échelle d’Adéquation sociolinguistique qui traite des notions clés telles que l’utilisation des formes de politesse et des différentes fonctions du langage, l’adoption des différents registres, la création de contacts, l’utilisation d’expressions idiomatiques, de sous-entendus et de l’humour ainsi que la reconnaissance des indices socioculturels. Selon Cayouette (2011), ces codes communicationnels « sont la partie moins aisément appréhensible de la communication, celle qui fait que le discours s’harmonise à la compréhension et à l’interprétation du message » (p. 56). Cela dit, malgré la difficulté qui accompagne l’énonciation de ces codes, leur reconnaissance demeure nécessaire et importante pour les immigrants (ibid.).

Le tableau suivant, inspiré du Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 ; 2018) et de l’étude de Cayouette (2011), présente les éléments qui seront observés en fonction de trois catégories :

Tableau 2

Composantes de la compétence sociolinguistique qui seront ciblées dans cette étude.

Normes sociales	Codes verbaux	Codes non verbaux
<ul style="list-style-type: none"> • Règles de politesse (vouvoiement/tutoiement, tour de parole, etc.) ; • Registre de langue ; • Stratégies de communication (ex. répéter, indiquer une incompréhension, confirmer la compréhension d’un message, etc.) ; • Rapports sociaux (ex. sexes, statuts, âge, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Accents ; • Lexique propre au contexte scolaire ; • Timbre sonore et débit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions faciales ; • Posture ; • Gestes.

Dans cette étude, nous nous intéresserons donc précisément au développement des compétences sociolinguistiques en lien avec les normes sociales, les codes verbaux et non verbaux au sein des écoles francophones de l'Ontario. Notre objectif sera notamment de décrire les pratiques pédagogiques ainsi que les représentations des enseignants face au développement de ces compétences.

2.3.Représentations

Le concept polysémique de représentations a acquis davantage d'importance en éducation grâce au constructivisme qui met de l'avant la place active du sujet dans l'acquisition de connaissances (Clément, 1994 ; Lord, 2012). Selon Jodelet (1989), les représentations sont en fait des :

" systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociaux (...) phénomènes cognitifs [qui] engagent l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée" (p. 36).

Jodelet (2003) ajoute que les représentations sont des actes de pensée qui consistent en un sujet qui représente ou se représente un objet. Il ajoute que celui-ci peut être une chose, une personne, un événement, un phénomène ou même une idée. D'ailleurs, lorsqu'on parle de ce concept, on ne fait pas toujours allusion au réel. Pour ajouter aux propos de Jodelet (1989 ; 2003), Sallabery (1996) affirme que les représentations créent une certaine dynamique entre l'intérieur et l'extérieur puisqu'elles impliquent à la fois l'aspect psychologique et social de l'individu. En effet, selon Petitjean (1998) les représentations sont en fait le produit de la pensée qui influence les valeurs ainsi que les comportements de chaque individu.

On comprend donc que la représentation est à bien des égards un concept pluriel. Conséquemment, Abric (1994) a catégorisé ce concept selon quatre fonctions, à savoir la *fonction de savoir*, la *fonction identitaire*, la *fonction d'orientation* et la *fonction justificatrice*. Celles-ci font référence au fait que les représentations servent notamment à comprendre et à expliquer la réalité (fonction de savoir), à définir l'identité (fonction identitaire), à orienter les comportements et les pratiques (fonction d'orientation) et à justifier les prises de position et les comportements (fonction justificatrice) (Abric, 1994 ; Alphonse 2016). Plusieurs chercheurs (Guerif, 2017 ; Conan, 2018) se

sont intéressés à l'impact de ces représentations en milieu scolaire et au degré d'influence que celles-ci ont sur les pratiques et les comportements des enseignants.

2.3.1. Les représentations en milieu scolaire

Dans un milieu scolaire composé de nouveaux arrivants, la prise en compte des représentations dans l'enseignement des langues est cruciale (Auger, 2008). En effet, elles interviennent dans le processus de diffusion des connaissances (Jodelet, 2003). Castellotti et Moore (2002) affirment à cet égard que « l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, etc.) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues » (p. 9). À ce sujet, plusieurs recherches menées par des experts ont montré un lien étroit entre les représentations et l'enseignement des langues.

Gilly (2003), dans sa recherche au sujet des rapports entre les représentations sociales, les discours sur l'institution, la relation pédagogique, les significations des situations et les acquisitions, a su renforcer cette idée selon laquelle il existe un lien entre les pratiques et les représentations. En effet, ses recherches ont montré que l'étude des représentations sociales et des éléments qui les constituent permet de mieux comprendre ce qui se passe dans la salle de classe lors des interactions éducatives. D'ailleurs, dans une autre étude menée par Guerif (2017) on constate qu'une meilleure compréhension des représentations permet de mieux cibler les défis que les enseignants rencontrent lorsqu'ils enseignent. En effet, il (Guerif, 2017) mentionne que de « s'intéresser au champ représentationnel des enseignants de FLE qui débutent et à leurs pratiques professionnelles permet d'identifier les résistances à l'appropriation de nouveaux savoirs et savoir-faire » (p. 174).

Relativement à ce qui précède, La Grenade (2017) est l'un des chercheurs qui se sont intéressés à la fois aux pratiques inspirées du modèle de la conception universelle de l'enseignement (CUE) et aux représentations sociales à l'égard de l'inclusion d'étudiants en situation de handicap non visible (ÉSHNV). Par ses recherches, il a aussi montré que les pratiques pédagogiques sont liées aux représentations. Il a d'ailleurs conclu que le lien étroit entre ces deux concepts est un processus circulaire et non pas dans un rapport de cause à effet. La Grenade (2017) explique que « les

représentations impulsent et valident les pratiques ; les pratiques enrichissent les représentations » (p. 219).

Pour sa part, Vekeman-Julien (2017) s'est intéressé à ces deux concepts dans un objectif davantage descriptif où il visait une description, d'un point de vue social, institutionnel et individuel, des trois dimensions, soit cognitif (la vision, la compréhension), affectif (les valeurs, les idéologies) et comportemental (les agissements, les pratiques déclarées), de la représentation sociale des enseignants du collégial face à l'éducation (Vekeman-Julien, 2017). Son étude a permis de comprendre que les acteurs scolaires adapteraient leurs pratiques moins à leurs propres valeurs, mais plutôt à celles qui semblent socialement désirables. Les représentations sociales sont donc davantage le fruit d'une culture générale issue du cognitivisme et du socioconstructivisme.

Ainsi, grâce à ces différentes études, on constate un lien étroit entre les représentations des enseignants et le choix des pratiques pédagogiques.

2.4. Les pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques renvoient « à la représentation de l'enseignement, à la planification effectuée, à l'organisation de la classe, au type d'apprenants préférés, et aux caractéristiques personnelles intégrées dans l'acte d'enseigner et dans les méthodes d'évaluation utilisées » (Dunn et Clark, 1991 ; Ornstein, 1995). Bru (2006) ajoute à cette définition que les pratiques consistent à « mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés. » On se doit de définir les approches qui prônent à ce jour en didactique des langues et qui influence par le fait même le choix des pratiques. Il sera tout d'abord question de l'approche actionnelle, une perspective très privilégiée dans les classes de langue depuis quelques années (Cayouette, 2011).

2.4.1. Approche actionnelle

La perspective actionnelle, introduite par le CECRL en 2001, s'inspire de l'approche communicative, mais prend en compte le contexte de communication (Puren, 2004). D'ailleurs, selon le CECRL (2018), l'apprentissage de la langue devrait « permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente » (p. 27).

Cette perspective engendre deux changements significatifs dans la façon de percevoir l'enseignement de la langue. Tout d'abord, les apprenants deviennent **des acteurs sociaux** dans le processus d'apprentissage, auquel on attribue un caractère davantage social notamment en ce qui concerne l'usage de la langue. De plus, cette approche provoque un changement quant à l'objectif principal qui n'est plus la langue, mais plutôt la création de situations authentiques à travers **des tâches ciblées** (CECRL, 2018). Cette approche permet donc de rendre l'apprentissage plus significatif pour les acteurs impliqués qui pourront concrètement utiliser la langue dans des contextes réels.

À ce sujet, Vandermeulen (2012) explique qu'en plus de répondre aux objectifs linguistiques, la perspective actionnelle permet de favoriser une autonomie qui permet aux apprenants de mieux comprendre leur environnement. L'approche actionnelle permet aussi d'exploiter des objectifs variés et de mettre de l'avant les composantes de la compétence à communiquer (cognitive, socioculturelle, linguistique et pragmatique) à travers différentes interactions (De Ferrari et Extramiana, 2005). On comprend donc qu'elle favorise la découverte et la compréhension des codes sociolinguistiques par l'entremise d'expériences authentiques. Considérant le fait que cette approche permet aux apprenants de se familiariser à ces codes, il sera intéressant d'observer si les pratiques pédagogiques liées à cette perspective favorisent le développement des compétences sociolinguistiques.

Dans un contexte minoritaire et hétérogène sur le plan linguistique et culturel, il nous semble aussi nécessaire d'envisager une approche qui prend en compte la diversité. En effet, Auger (2004) affirme que « ce qu'il faut retenir c'est que la communication à ces divers niveaux est traversée de culture » (p.15). L'apprentissage d'une langue doit donc prendre en compte le vécu et la culture de l'individu puisque la transition vers une nouvelle langue et une nouvelle culture est un processus délicat du point de vue de l'identité de l'apprenant (Peuzin, 2015).

2.4.2. Approches plurielles

Par définition, les approches plurielles sont « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2010, p. 5). Ces approches sont donc à l'opposé de ceux qui bannissent la

traduction et l'utilisation de la langue première dans l'enseignement. Elles ont d'ailleurs laissé place à de nouvelles compétences à développer chez l'apprenant, soit la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ces compétences renforcent l'idée d'une plus grande ouverture face aux langues et aux cultures (ibid.) Ces deux compétences sont abordées dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2018) sous le terme plurilinguisme. Le CECRL (2018) explique que le plurilinguisme implique un répertoire unique et interdépendant qui permet à l'apprenant d'utiliser des compétences et des stratégies afin d'accomplir une tâche. Il ajoute que cette notion est depuis quelques années reconnue pour ses avantages cognitifs dans l'apprentissage des langues. En plus de permettre le développement d'une conscience métalinguistique et de favoriser le savoir-apprendre, la prise en compte de ses compétences est directement en lien avec les compétences sociolinguistiques (CECRL, 2018). Celles-ci font partie intégrante de la compétence à communiquer et sont indispensables à l'intégration des nouveaux arrivants.

À ce sujet, Candelier (2010) présente trois approches plurielles soit l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes ainsi que la didactique intégrée. Nous décrivons maintenant plus en détail ces approches :

L'éveil aux langues

Cette première approche permet aux apprenants d'entamer une prise de conscience quant à la diversité linguistique dans le but de favoriser l'acquisition d'une langue seconde (Domp Martin-Normand, 2011 ; Geoffroy, Dufresne et Armand, 2013). L'éveil aux langues, a plus précisément pour objectif de favoriser des attitudes positives envers les langues, de développer des capacités métalinguistiques, de reconnaître et de valoriser la langue maternelle de l'élève immigrant pour ainsi faciliter l'apprentissage de la langue de scolarisation (Geoffroy, Dufresne et Armand, 2013). Cette approche a été adaptée au contexte canadien par l'entremise du projet Élodil visant une éducation interculturelle et adapté à la diversité linguistique.

L'intercompréhension entre les langues

La deuxième approche met l'accent sur la proximité entre différentes langues (Castellotti et Moore, 2010). Selon l'intercompréhension entre les langues, le fait de cibler des similarités entre des langues parentes est un moyen efficace pour les apprenants de développer leurs compétences

métalinguistiques et ainsi de mieux comprendre le fonctionnement des langues en question (Candelier, Antoinette, de Pietro, Castellotti, Lőrincz, Meißner, Noguerol et Schröder-Sura, 2012).

La didactique intégrée

Cette troisième approche tient compte elle aussi de la réalité plurilingue en contexte scolaire (Gauvin et Thibeault, 2016). L'objectif de la didactique intégrée est en fait de procéder à un rapprochement de l'enseignement d'une langue première et d'une langue seconde, c'est-à-dire de miser sur les ressemblances et les différences entre les deux systèmes linguistiques (Roulet, 1980 ; Gauvin et Thibeault, 2016). Cette méthode permet non seulement à l'apprenant de mieux comprendre le fonctionnement de la langue, mais aussi d'adapter l'enseignement à la réalité plurilingue du milieu (ibid.).

Ces différentes approches offrent une perspective plus globale de l'éducation langagière et couvrent différentes formes d'une approche interculturelle (Castellotti et Moore, 2010). En effet, contrairement à certaines pratiques mises en place dans les écoles, les pratiques inspirées de ces approches contribuent à l'intégration de la diversité dans l'enseignement et l'apprentissage en évitant de folkloriser la culture des autres (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013). En d'autres mots, par l'entremise des activités pédagogiques, on cherche à tirer profit des interactions entre les différentes langues et cultures (Candelier, 2006). La valorisation des différents parcours des apprenants ne peut cependant se suffire à elle-même et doit plutôt servir de base sur laquelle on s'appuie pour créer des activités d'intégration ciblées en contexte scolaire (Castellotti et Moore, 2010, p. 13). Candelier (2010) confirme d'ailleurs que l'approche interculturelle est bien connue et qu'elle a eu une influence importante en didactique des langues.

2.4.3. Approche interculturelle

Selon le CECRL (2001), l'approche interculturelle a comme principal objectif de « favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (p. 9). Cette approche vise en effet une meilleure compréhension de la culture, une meilleure capacité à communiquer et à interagir dans le but d'assurer une meilleure cohésion sociale (Abdallah-Preteuille, 2001 ; Ouellet, 1991). Abdallah-Preteuille (2011) précise d'ailleurs que le préfixe *inter* met l'accent sur l'idée

d'une mise en relation et d'interactions entre des individus ou des communautés de cultures différentes. L'auteur ajoute que cette approche s'intéresse davantage à l'aspect subjectif des situations, c'est-à-dire les stratégies, les manipulations et les dynamiques (ibid.).

Pour leur part, Hsab et Soiciu (2011) ajoutent l'aspect communicatif à leur définition de l'interculturel qui selon eux renvoie à « une rencontre, une relation de coprésence culturelle entre individus ou groupes, acteurs de la communication. Cette relation de coprésence s'opère par le biais de plusieurs niveaux d'expérience » (p. 10). Cet aspect s'avère important dans le contexte des écoles francophones de l'Ontario où l'on connaît une importante diversité culturelle. En effet, dans un tel contexte, les référents culturels variés peuvent affecter le sens du message en situation de communication (Bartel-Radic, 2009 ; Navert, 2018). C'est pourquoi il devient nécessaire d'adopter une approche qui favorise une ouverture face à l'autre (Lussier, 2008), et dans le cadre de cette étude, une meilleure compréhension des codes sociolinguistiques propre au milieu scolaire.

Plusieurs études se sont intéressées à l'adoption d'une approche interculturelle dans un milieu scolaire culturellement diversifié, notamment celle de Navert (2018). Cette chercheuse avait pour objectif de comprendre comment les expériences de communication interculturelle s'inscrivent dans le parcours de vie des enseignants du secondaire contribuent au développement de leur pratique professionnelle en contexte culturellement diversifié. Son étude a permis de montrer que les expériences interculturelles antérieures vécues par les enseignants influencent leurs représentations de l'Autre. De plus, elle ajoute qu'il s'avère nécessaire d'adopter une posture réflexive afin d'enrichir les pratiques interculturelles.

De son côté, Latour (2010) s'est intéressé à comprendre la conception des enseignants face à un Québec pluraliste et la façon dont ils définissent les concepts d'une éducation interculturelle. Son étude avait aussi pour objectif de décrire les interventions qu'ils mettent en œuvre auprès de leur clientèle pluriethnique. Elle en conclut qu'« un des enjeux fondamentaux prioritaires touchant la multiethnicité à l'école doit correspondre à l'élargissement de l'enseignement à des perspectives interculturelles et pluralistes dans toutes ses dimensions » (Latour, 2010, p. 101). Dans le même ordre d'idée, Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin (2016) se sont questionnés quant aux compétences à développer chez les enseignants à la formation initiale compte tenu de la diversité

ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à leur reconnaissance au niveau ministériel. Leur étude avait notamment pour objectif de bonifier la formation initiale des enseignants en fonction des enjeux relatifs à la diversité ethnoculturelle dans les écoles. Ce qui ressort de cette recherche, c'est en partie que les pratiques d'équité influencent grandement les expériences et les réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires d'apprenants (Larochelle-Audet et coll., 2016). Le développement de compétences interculturelles et inclusives chez les enseignants permettrait donc selon ces chercheurs d'améliorer considérablement la formation initiale.

Ces études confirment la pertinence d'une approche interculturelle en milieu culturel diversifié. Elles précisent cependant qu'un engagement de la part des enseignants est nécessaire afin d'adopter une telle approche. En effet, ceux-ci doivent adopter une posture réflexive et tirer avantage de leurs expériences interculturelles afin d'adapter leurs pratiques et leurs approches (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013). Dans le curriculum du PANA, les composantes de l'approche interculturelle s'insèrent plutôt sous la notion d'*approche culturelle*. L'objectif de cette approche est notamment d'amener l'enfant à connaître et à participer à la culture francophone (Curriculum du PANA, 2010). Cette définition porte à croire qu'on valorise une conception homogène de l'identité culturelle, mais au contraire. Le ministère de l'Ontario encourage les enseignants à s'enrichir des cultures individuelles¹³ au profit d'une meilleure cohésion sociale et du développement d'une culture collective¹⁴ (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). Selon le curriculum pour le PANA, la mise en application d'une telle approche passe par l'adoption de pratiques pédagogiques qui mettent l'accent sur l'apprenant, les interactions, l'acquisition d'habiletés langagières, de raisonnement et de pensée critique (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Dans le document *une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* (2009) en abordant l'idée de la culture individuelle, le Ministère mentionne qu'« il est donc essentiel d'en tenir compte en classe où tout commence par ce que l'on sait pour aller vers ce que l'on ne sait pas » (p. 21). En d'autres mots, c'est en s'appuyant sur ses

¹³ La culture individuelle fait référence à « une histoire personnelle qui a été modelée par des événements, l'influence de la famille, des amis, du quartier ou l'origine ethnique » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, p. 21).

¹⁴ La culture collective « est fondée sur un ensemble de valeurs, de croyances, de traditions, de façons de faire et de vivre ensemble qui évoluent au rythme de ceux et celles qui la font vivre » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, p. 20).

connaissances antérieures et sa culture individuelle que l'apprenant pourra appréhender le monde qui l'entoure et mieux le comprendre (ibid.).

2.5.Objectifs

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons aux pratiques pédagogiques inspirées de l'approche interculturelle. Nous envisagerons aussi les pratiques dans son sens le plus large et inclurons les éléments non observables dans le but d'offrir un portrait plus complet des pratiques pédagogiques liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques. Cette recherche s'intéressera donc aussi aux représentations des enseignants. Selon Galli (2017), « la prise de conscience de ces schémas de représentations [...] facilite la compréhension, la reconnaissance de l'autre, ce qui est l'un des objectifs de la démarche interculturelle » (p. 91). En contexte éducatif les représentations des enseignants doivent être prises en compte puisqu'elles jouent un rôle important dans la transmission des connaissances et donc dans la façon d'enseigner. En contexte éducatif, les acteurs s'approprient les orientations et les modèles donnés tout en les adaptant selon leur contexte et leur vision (Trinquier, 2011). En effet, pour reprendre les propos de Bataille (1996) « adopter, c'est aussi adapter ». Cependant, il faut retenir que les représentations ne sont aucunement statiques et peuvent se modifier en fonction des expériences, du bagage et même de la formation qu'ont suivie les enseignants.

Relativement à ce qui précède, notre étude s'intéressera donc aux représentations des enseignants ainsi qu'aux pratiques pédagogiques associées au développement des compétences sociolinguistiques en contexte scolaire. Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

Objectif :

Dresser un portrait des représentations des enseignants et des pratiques pédagogiques liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques chez les élèves inscrits au PANA.

Sous objectifs :

- Décrire l'avis des enseignants sur la PANA quant au rôle du programme, au rôle des enseignants et aux défis

- Décrire les représentations enseignantes associées à l'interculturel et à l'apprentissage des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux de la langue de scolarisation.
- Décrire les pratiques pédagogiques des enseignants du PANA associées à l'apprentissage des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux de la langue de scolarisation.

Méthodologie

La partie suivante dresse un portrait des choix méthodologiques de notre recherche et décrit en détail les informations relatives aux instruments ainsi qu'aux participants. Rappelons que l'objectif de cette recherche était de rendre compte des représentations et des pratiques pédagogiques des enseignants liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques chez les nouveaux arrivants inscrits au PANA. Pour ce faire, nous avons procédé à une étude de cas multiple (Yin, 2012) mixte composée d'entrevues semi-dirigées et de questionnaires. Notre recherche a permis d'obtenir des résultats holistiques et descriptifs au sujet des pratiques et des représentations des enseignants. Selon Merriam (1988), une approche qui met l'accent sur la découverte et la compréhension s'avère plus prometteuse pour l'avancement en matière de pratiques éducatives.

3.1. Étude pilote

Afin d'assurer la plausibilité de notre recherche, nous voulions mener une étude pilote auprès de deux enseignants qui ne figurent pas parmi nos participants. Cette étude pilote aurait été faite auprès de deux enseignants qui ont répondu au questionnaire et à l'entrevue dans le but à la fois de déceler des problèmes de compréhension en matière de terminologie chez les sujets (Samson, Toussaint et Pallascio, 2004). Les questions d'entrevue et le questionnaire auraient ensuite été analysés afin d'ajuster et de restructurer le contenu au besoin (Miles et Huberman, 1994). Cependant, après avoir effectué une première entrevue, nous avons constaté que les questions étaient claires et ne causaient aucune confusion chez le participant. Pour cette raison et dû à la difficulté au niveau du recrutement, nous avons abandonné l'idée de l'étude pilote,

3.2. Participants

Dans cette section, nous abordons les informations relatives aux participants. Précisément, nous présentons les participants de notre recherche et nous décrivons la façon dont ils ont été recrutés pour l'étude.

3.2.1. Recrutement des participants

Nous avons ciblé deux conseils scolaires dans les deux régions de l'Ontario qui accueillent le plus d'immigrants chaque année soit Ottawa (3,5 %) et la Région métropolitaine de recensement (RMR) de Toronto (37,4 %) (Statistique Canada, 2011). Dans le but d'établir une liste des écoles, nous avons communiqué avec chaque école des conseils scolaires ciblés, soit le conseil scolaire 1 et

conseil scolaire 2, afin de confirmer la présence d'enseignants du PANA. De plus, afin de dresser un portrait un tant soit peu représentatif de la situation de l'Ontario, nous avons ciblé des écoles élémentaires et secondaires dans des conseils à la fois publiques et catholiques, dans lesquelles on retrouve le PANA. Nous avons choisi de ne pas nous restreindre à une tranche d'âge puisque les enseignants de ce programme sont souvent amenés à travailler avec différents niveaux ainsi qu'avec des élèves d'âge différent.

Dans le but de solliciter les enseignants du PANA, nous avons d'abord entrepris les démarches pour obtenir l'approbation du Comité éthique de l'Université d'Ottawa. Le projet a été approuvé officiellement le 27 février 2020. Par la suite, nous avons soumis une demande de recherche auprès du conseil scolaire 1 et du conseil scolaire 2 dans lesquelles nous avons présenté les détails de notre recherche ainsi que les objectifs de celle-ci. Pour le conseil scolaire 1, nous devons remplir le document requis dans le cadre d'un projet de recherche et le retourner à l'adjointe administrative du Bureau de la surintendance de l'éducation. Une fois reçue, la surintendante responsable a regardé la demande et nous a transmis la lettre d'approbation par courriel. Pour le conseil scolaire 2, nous devons soumettre une demande écrite incluant tous les détails pertinents et l'acheminer à l'adjoint au directeur de l'éducation du conseil scolaire 2 qui l'a ensuite transmis au Conseil d'administration pour étude et approbation.

Comme nous l'avons mentionné, dans le respect des règles établies par le comité d'Éthique de l'Université d'Ottawa, nous avons ensuite contacté les directions des écoles et procédé à des entrevues semi-dirigées ainsi qu'à l'envoi de questionnaires à des enseignants du PANA.

3.2.2. Questionnaires

Dans un premier temps, pour les questionnaires, les directions de 15 écoles par conseil scolaire, soit environ 50 % du conseil scolaire 1 et du conseil scolaire 2 ont été contactées. Au cas où nous aurions eu un faible taux de participation de la part de ces directions, nous aurions pu contacter les directions de l'autre moitié des écoles des deux conseils scolaires. Le tableau suivant présente les écoles qui ont été contactées pour cette partie de l'étude :

Tableau 3

Liste des écoles élémentaires et secondaires où on retrouve des enseignants PANA qui ont été contactées pour les questionnaires

Conseil scolaire 1	Conseil scolaire 2
Élémentaire	
École élémentaire publique 1	École élémentaire catholique 1
École élémentaire publique 2	École élémentaire catholique 2
École élémentaire publique 3	École élémentaire catholique 3
École élémentaire publique 4	École élémentaire catholique 4
École élémentaire publique 5	École élémentaire catholique 5
École élémentaire publique 6	École élémentaire catholique 6
École élémentaire publique 7	École élémentaire catholique 7
École élémentaire publique 8	École élémentaire catholique 8
Secondaire	
École secondaire publique 1	École secondaire catholique 1
École secondaire publique 2	École secondaire catholique 2
École secondaire publique 3	École secondaire catholique 3
École secondaire publique 4	École secondaire catholique 4
École secondaire publique 5	École secondaire catholique 5
École secondaire publique 6	École secondaire catholique 6
École secondaire publique 7	École secondaire catholique 7

Les directions qui ont accepté de participer nous ont ensuite mis en contact avec les enseignants du programme afin que nous puissions leur envoyer les lettres de recrutement (voir annexe III et IV), les formulaires de consentement (voir annexe V et VI) et le questionnaire (annexe II).

3.2.3. Entrevues

Dans un deuxième temps, pour les entrevues, nous avons contacté quatre enseignants qui avaient déjà complété le questionnaire, soit un au secondaire et un au primaire dans chaque conseil. Pour le choix des écoles, nous nous sommes arrêtés sur des écoles qui se trouvaient au cœur des régions d'Ottawa et de la RMR de Toronto où il y a un plus haut taux d'immigration et donc des milieux scolaires qui font face à cette réalité de façon quotidienne. D'ailleurs, la ville d'Ottawa détient le

plus haut taux (23,6 %) d’immigrants parmi toutes les subdivisions de recensement d’Ottawa-Gatineau. Pour sa part, la ville de Toronto est celle qui détient le plus haut taux (47 %) d’immigrant parmi toutes les subdivisions de recensement de la RMR de Toronto (Statistique Canada, 2016). Le tableau suivant présente les écoles qui ont été contactées pour cette partie de l’étude :

Tableau 4

Liste des écoles élémentaires et secondaires où on retrouve des enseignants PANA qui seront contactées pour les entrevues

Conseil scolaire 1	Conseil scolaire 2
Élémentaire	
École élémentaire publique 3	École élémentaire catholique 4
Secondaire	
École secondaire publique 7	École secondaire catholique 5

Il est à noter cependant que ce choix dépendait du fait que les écoles acceptent de participer à la recherche et à l’aspect quantitatif de celle-ci. Cela dit, si ces écoles n’acceptaient pas de participer ou de répondre au questionnaire, nous avons alors contacté d’autres écoles dans ces mêmes régions. En effet, pour le processus de sélection pour les entrevues, à partir de la liste des enseignants qui avaient accepté de remplir le questionnaire, nous avons contacté 1 enseignant à l’élémentaire et 1 enseignant au secondaire pour chaque conseil scolaire.

3.3.Instruments

Comme nous l’avons mentionné, dans le cadre de cette recherche, nous préconiserons une approche de type mixte. Ce sont donc ces deux volets qui ont guidé le choix des instruments pour la collecte de données. À ce sujet, Merriam (1988) affirme que ce type d’étude nécessite un choix rigoureux en matière d’instruments de collecte de données puisque ceux-ci doivent être adaptés à la complexité des phénomènes humains. Dans le but d’assurer la validité de la recherche, nous nous sommes inspirés de questionnaires et d’entrevues qui ont déjà été utilisés dans des recherches antérieures et qui ont fait l’objet de procédures de validation (Boudreault et Cadieux, 2011). Pour les entrevues nous nous sommes d’ailleurs inspirés des instruments issus de l’étude de Lachapelle (2009), de Lamine (2014) et de Bangou et Fleuret (2019). Pour les questionnaires nous nous sommes plutôt inspirés des instruments des études de Larouche (2018), de Vekeman-Julien (2017) et de Bangou et Fleuret (2019). Le tableau suivant présente un résumé de leurs objectifs :

Tableau 5*Études sur les représentations ou les pratiques pédagogiques*

Auteurs	Objectifs
Lachapelle (2009)	Étudier les croyances de trois futurs enseignants à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste et décrire les croyances que se font trois étudiants finissants en formation à l'enseignement primaire à l'égard de leur pratique en fonction de cette même perspective.
Lamine (2014)	Analyser les croyances ainsi que les pratiques pédagogiques du personnel enseignant francophone du Nouveau-Brunswick en lien avec la diversité culturelle et interpréter ces pratiques à la lumière de leur discours sur leurs croyances en matière de diversité culturelle.
Vekeman-Julien (2017)	Dresser un portrait des représentations sociales de l'éducation des professeurs du collégial préuniversitaire et tenter de comprendre en quoi les valeurs et les pratiques des enseignants sont liées les unes aux autres.
Larouche (2018)	Documenter le système notionnel privilégié, les pratiques d'enseignement déclarées ainsi que la prise en compte des divers répertoires langagiers des apprenants dans les pratiques pédagogiques d'enseignants œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans dans une école francophone de l'Ontario.
Bangou et Fleuret (2019)	Dresser un portrait juste et holistique de l'expérience des élèves allophones et du programme ALF dans les écoles élémentaires de langue française en Ontario et documenter les pratiques éducatives des directions et des enseignants, ainsi que les pratiques littéraciques des familles de ces élèves.

Ces études ont donc toutes pour objectif de dresser un portrait soit des représentations des enseignants, des pratiques pédagogiques ou de ces deux composantes, ce qui rejoint nécessairement les objectifs de notre recherche. Il va de soi que nous avons apporté quelques modifications aux questions afin de les adapter à notre recherche qui porte plus précisément sur les pratiques et les représentations liées à l'apprentissage des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux.

Cela dit, nous avons aussi effectué une validation auprès de deux experts afin de s'assurer de la validité de nos instruments de collecte de données. En effet, il nous apparaissait nécessaire de

procéder à une validation puisque les instruments sont nouvellement construits (Samson, Toussaint et Pallascio, 2004). Nous avons tout d'abord contacté par courriel Dre Cécile Bullock, professeur à la Faculté d'Éducation de l'Université Simon Fraser. Ensuite, nous avons contacté par courriel Dre Natalie Auger, professeur en Science du Langage à l'Université Paul Valéry. Les deux expertes nous ont remis des commentaires à l'écrit qui nous ont permis d'apporter quelques modifications aux instruments.

3.3.1. Entrevues semi-dirigées

Les entrevues ont permis de répondre au sous-objectif 2 de cette étude. Elles étaient de type semi-dirigé puisque des questions (annexe I) ont été préalablement définies afin de rendre compte des thèmes présentés dans le cadre conceptuel et d'assurer une certaine constance d'une entrevue à l'autre (Savoie-Zajc, 2011). Ce choix d'instrument était basé sur le principe selon lequel une entrevue permet au chercheur de mieux comprendre un phénomène et au sujet de partager son expérience ou ses savoirs (Savoie-Zajc, 2009a). L'objectif des entrevues était principalement d'établir un portrait des représentations des enseignants associées à l'interculturel et à l'apprentissage des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux.

Les questions d'entrevue étaient donc divisées en trois parties : 1) le profil de l'enseignant, 2) les représentations des compétences sociolinguistiques et 3) les représentations de l'interculturel. Comme son nom l'indique, la première section fournit des informations générales concernant le profil de l'enseignant notamment en lien avec son rôle au sein du PANA. La deuxième section permet de rendre compte des connaissances des enseignants face aux compétences sociolinguistiques. Finalement, la dernière section avait pour objectif de décrire les représentations face à l'interculturel, c'est-à-dire de dresser un portrait des connaissances des enseignants face à l'interculturel, mais aussi à la diversité en salle de classe. Les entrevues se sont superposées aux questionnaires afin de diversifier les données ainsi que l'exploration des facettes du problème étudié (Savoie-Zajc, 2011).

3.3.2. Questionnaire

Pour ce qui est du questionnaire (annexe II), il a servi plus précisément à répondre au sous-objectif 3 de cette étude. Il a donc eu pour but d'établir un portrait général des pratiques

pédagogiques utilisées par les enseignants du PANA pour l'apprentissage des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux de la langue de scolarisation chez les apprenants.

Le questionnaire était composé de questions à réponse courte, à réponses longues et à choix multiples. Celui-ci était composé de quatre sections : 1) profil de l'enseignant ; 2) profil des apprenants ; 3) connaissance des compétences sociolinguistiques et 4) pratiques pédagogiques (compétences sociolinguistiques). La section 1 établit le profil des participants et documente donc l'âge, le sexe, le niveau scolaire, les années d'expérience et la formation des enseignants. La section 2 se rapporte précisément aux apprenants et à leurs origines ethniques ainsi qu'à leurs langues. Pour la section 3, des questions ont été ajoutées afin de décrire les connaissances des enseignants quant au développement des compétences sociolinguistiques au sein du PANA. Pour terminer, la section 4 aborde les pratiques pédagogiques utilisées dans le but de développer ces compétences chez l'apprenant. Des questions plus précises au sujet des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux ont été posées aux enseignants dans cette dernière section.

3.4. Collecte de données

Dans cette partie, nous décrirons les procédures que nous avons entreprises afin d'effectuer la collecte de données. Notons d'abord que nous avons fourni aux enseignants une lettre de recrutement dans laquelle les détails quant aux objectifs de la recherche, aux rôles des participants et aux mesures prises pour assurer la confidentialité, ont été présentés. Nous leur avons également remis un formulaire de consentement qu'ils devaient signer avant le début de la collecte de données. Ces deux documents ont permis aux participants de prendre une décision éclairée en ce qui a trait à leur participation à l'étude et de comprendre que nous nous engageons à assurer la confidentialité. Finalement, les participants étaient en tout temps libres de ne pas répondre aux questions. L'étudiante à la maîtrise a mentionné ce détail au début de chaque entrevue.

3.4.1. Procédure pour les entrevues sur les représentations des enseignants

Pour ce qui est des entrevues, en raison de l'étendue de notre recherche qui cible des écoles partout à travers la province, elles se sont déroulées par téléphone afin de favoriser l'accessibilité et la flexibilité dans le choix de l'horaire. De plus, les entrevues ont eu lieu à différents moments de la journée ou de la soirée afin d'accommoder les enseignants qui ont accepté de participer à la

recherche. Les entretiens ont duré entre 20 minutes et 1 heure 40 minutes et ont été enregistrés et ensuite transcrits pour faciliter le codage à l'aide du logiciel Nvivo.

3.4.2. Procédure pour les questionnaires sur les pratiques pédagogiques

Pour les questionnaires, après avoir reçu le formulaire de consentement signé, un lien vers un document en format Google Forms a été transmis aux enseignants du PANA et les participants ont donc pu le remplir au moment qui leur convenait le mieux. Un numéro a été attribué à chaque enseignant afin de préserver l'anonymat. Lorsque le questionnaire a été rempli par tous les enseignants, nous avons procédé à la collecte des données en les exportant en format Excel ainsi qu'à l'analyse.

3.5. Analyse et codage de l'épreuve

L'analyse des données s'est faite selon deux procédures différentes soit la codification des verbatims des entretiens à partir du logiciel Nvivo et la création de tableaux Excel pour les données recueillies dans les questionnaires.

3.5.1. Analyse des entretiens

Pour l'analyse des données qualitatives, comme mentionnés, nous avons procédé à une opération courante pour chaque entretien, soit la codification. Selon Savoie-Zajc (2011), cette méthode « consiste à attribuer un nom aux divers segments des transcriptions des données » (p.138). Nous avons donc mis sur pieds une grille de codes basés sur le cadre conceptuel et les questions d'entretiens. Nous avons également regroupé les réponses aux questions dans un tableau Excel. Il nous a ensuite été possible d'établir des liens entre les différentes catégories qui ont émergé de la réduction des données, et ce pour chaque entretien. Lorsque nous avons terminé de regrouper les données, nous avons tenté de leur donner un sens afin de procéder à l'interprétation et à la vérification de celles-ci (ibid.). En d'autres mots, l'analyse a consisté en un processus complexe et dynamique impliquant des allers-retours entre la collecte de données, les codes identifiés et l'analyse en soi (ibid.). De plus, une analyse horizontale a été effectuée afin de rendre compte des points de convergence et de divergence entre les différents cas étudiés, c'est-à-dire entre les différentes réponses obtenues par les quatre enseignants.

3.5.2. Analyse des questionnaires

Pour l'analyse des données quantitatives, nous avons utilisé Excel afin d'organiser efficacement les données recueillies à l'aide des questionnaires. En plus de permettre la saisie des données, l'utilisation de ce logiciel a facilité la représentation descriptive des informations grâce à la création de tableaux et même de graphiques (Boudreault et Cadieux, 2011). Il a ensuite été possible de faire ressortir les différences ainsi que les tendances dans les pratiques pour chaque cas étudié. Cette méthode a permis de faciliter la comparaison entre les données (ibid.).

3.6. Conclusion

En conclusion, cette étude a permis de dresser un portrait des représentations et des pratiques pédagogiques des enseignants liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques chez les élèves inscrits au PANA. Les entrevues semi-dirigées nous ont permis de rendre compte des représentations des enseignants face à l'interculturel ainsi qu'à l'apprentissage des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux de la langue de scolarisation. Nous avons également pu, grâce aux questionnaires, établir un portrait des pratiques préconisées par les enseignants pour l'apprentissage des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux de la langue de scolarisation. Les participants ont eu l'occasion de partager à la fois leur expérience en tant qu'enseignants dans le programme d'appui aux nouveaux arrivants ainsi que leurs pratiques. Leur participation contribuera aux connaissances sur le développement des compétences sociolinguistiques chez les nouveaux arrivants.

Résultats

À la lumière des données collectées lors des entrevues et dans le questionnaire, ce chapitre a pour objectif de vous présenter les résultats obtenus. Plus précisément, nous partageons les réponses fournies par nos participants, soit des enseignants du PANA.

À titre de rappel, relativement aux données recueillies lors des entrevues, elles nous ont avant tout permis de dresser un portrait des représentations des enseignants quant à l'interculturel et aux compétences sociolinguistiques. En ce qui a trait au questionnaire, les données qui en sont ressorties ont mis en lumière les pratiques pédagogiques préconisées par les enseignants pour développer ces compétences chez les apprenants du PANA.

Afin de faciliter la lecture des résultats, nous avons choisi de les présenter en trois sections soit l'avis sur le programme, les représentations et les pratiques pédagogiques. Les sections qui décriront les représentations et les pratiques traiteront des différentes composantes des compétences sociolinguistiques abordées dans notre recherche, c'est-à-dire les normes sociales, les codes verbaux et les codes non verbaux. Ainsi, afin de fournir un portrait global des représentations des enseignants et des pratiques pédagogiques liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques chez les élèves inscrits au PANA et répondre à nos objectifs de recherche, nous dessinerons un portrait détaillé de :

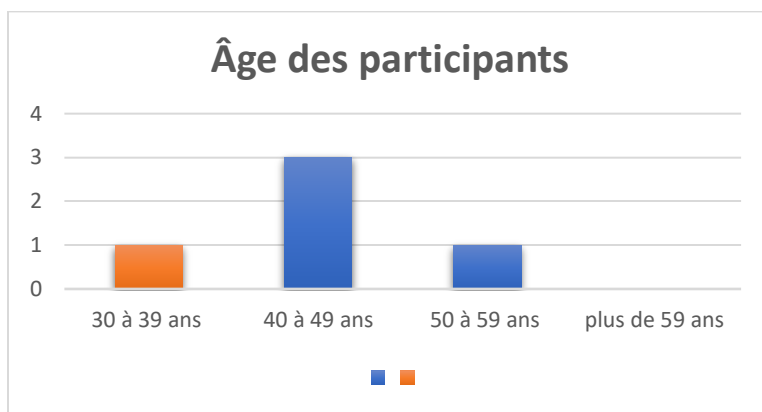
- les enseignants ayant participé à la recherche
- les élèves du PANA
- l'avis des enseignants sur le PANA (**sous-objectif 1**)
 - le rôle du programme
 - le rôle des enseignants
 - les défis
- portrait des connaissances des enseignants quant aux compétences sociolinguistiques
- représentations associées à l'interculturel (**Sous-objectif 2**)
- représentations associées aux compétences sociolinguistiques (**Sous-objectif 2**)
- pratiques pédagogiques associées aux compétences sociolinguistiques (**Sous-objectif 3**)

4.1. Portrait des enseignants

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le recrutement des participants a eu lieu auprès d'écoles élémentaires et secondaires du conseil scolaire 1 seulement et 20 % des enseignants qui ont accepté de participer à notre recherche enseignent dans une école secondaire. Sur un total de 5 participants, dont 3 pour les entrevues, nous en avons eu 1 qui s'identifie au sexe masculin et 4 qui s'identifient au sexe féminin. La majorité des participants étaient âgés de plus de 40 ans et voici un tableau pour mieux illustrer l'âge de ceux-ci :

Figure 2

Âge des participants



Ensuite, pour la formation initiale de ces participants, on peut observer une certaine variété, mais avec un nombre plus élevé de participants qui ont une formation aux cycles primaires et moyens. Ceci s'explique évidemment par le nombre plus important d'enseignants à l'élémentaire qui ont accepté de participer à cette recherche. Voici un résumé des réponses du bagage académique des participants :

Tableau 6

Bagage académique des participants

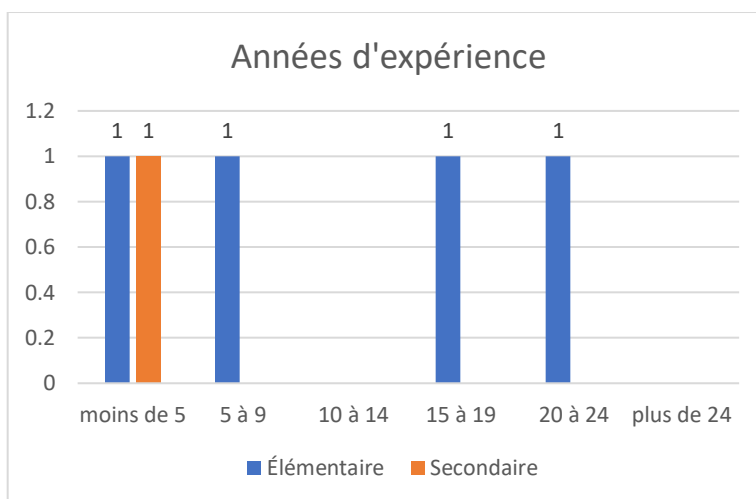
Bagage académique	Somme de Élémentaire	Somme de Secondaire
Formation initiale aux cycles primaires et moyens	3	
Enfance en difficulté	3	
Formation initiale aux cycles moyens et intermédiaires	1	
Maitrise en éducation	1	

Qualification de base additionnelle enseignement du français au cycle supérieur		
Qualification de base additionnelle enseignement du français au cycle intermédiaire		
Qualification de base additionnelle enseignement aux cycles primaire et moyen		1
Formation initiale en français aux cycles intermédiaires et supérieurs		1

Finalement, pour leurs années d'expérience, nous avons pu constater qu'un peu plus de 50 % de nos participants avaient moins de 10 ans d'expérience dans l'enseignement du français aux nouveaux arrivants. Nous pouvons constater ce pourcentage dans le tableau suivant :

Figure 3

Années d'expérience des participants



Somme toute, nous pouvons dire que notre population ma foi petite comprend tout de même une bonne variété d'enseignants ayant un nombre d'années d'expérience qui diffèrent, ayant suivi différentes formations et qui sont âgés entre 30 et 60 ans.

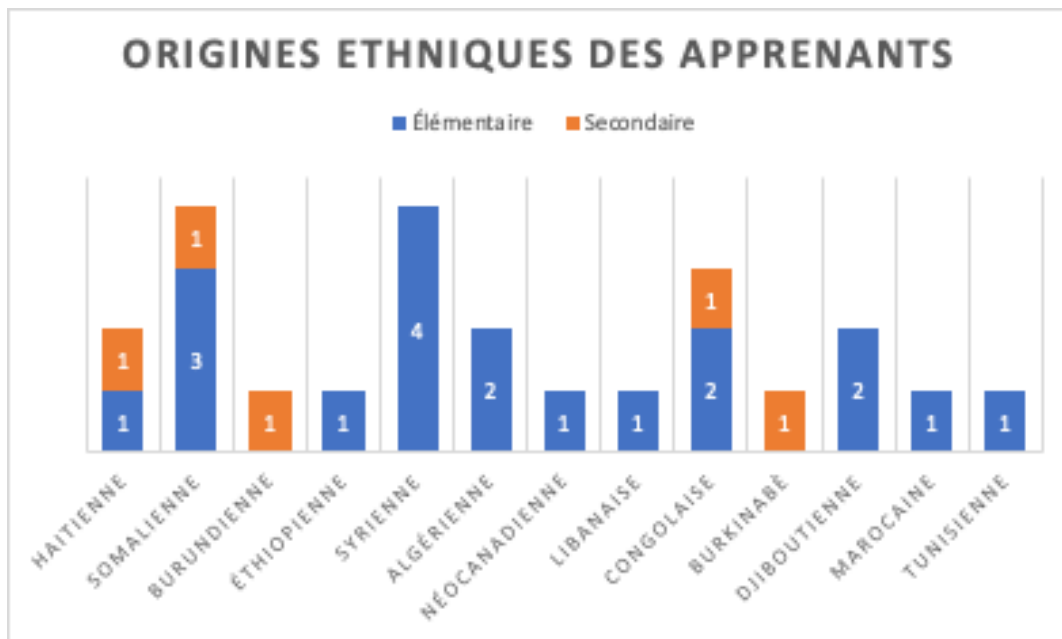
Maintenant que nous avons un meilleur portrait des enseignants ayant participé à cette recherche, nous présenterons les données relatives au profil des élèves du PANA.

4.2. Portrait des élèves du Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)

Cette première section a pour objectif de dresser un portrait des données recueillies quant au profil des élèves qui suivent le programme. Ces informations ont notamment été récoltées grâce au questionnaire et plus précisément à deux questions portant sur l'origine ethnique des apprenants et leurs langues familiales. Voici, dans un premier temps, un tableau qui présente les réponses des enseignants en lien avec les origines ethniques :

Figure 4

Origines ethniques des apprenants du PANA

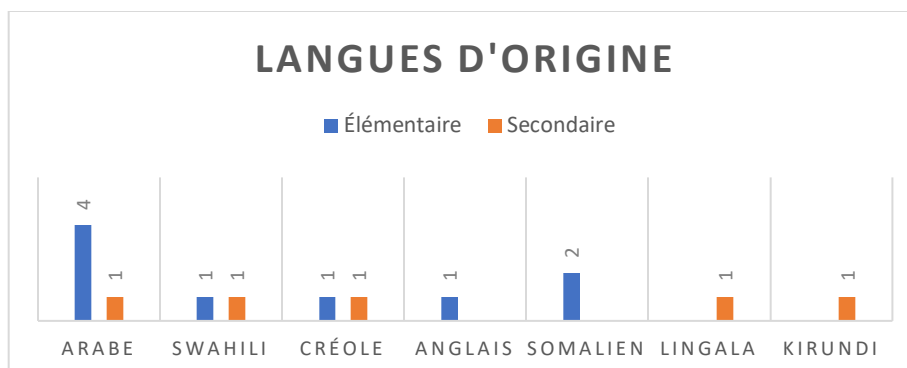


Ici, on peut voir que les populations les plus importantes semblent venir principalement de la Somalie, de la Syrie et du Congo. Un participant explique d'ailleurs lors d'une entrevue que la présence importante d'élèves syriens a pris de l'importance en 2016.

Enseignant : 2016 a été une année boum. C'était l'arrivée massive des Syriens et donc toutes les écoles ont été déstabilisées et chamboulées par tous ces jeunes qui sont arrivés dans nos écoles avec aucune connaissance du français.

Figure 5

Langues d'origines des apprenants du PANA



Ici, en ce qui a trait à la langue d'origine, on peut voir qu'il y a une certaine diversité, mais que l'arabe semble être la langue d'origine la plus fréquente chez les nouveaux arrivants suivis du Swahili, du Créole et du Somalien. Ces données sont logiques et vont de pair avec l'origine ethnique des élèves, l'arabe étant la langue officielle de la Syrie, le Somalien celle de la Somalie et le Swahili étant l'une des langues officielles de la République démocratique du Congo.

Le profil des élèves du PANA étant bien décrit, nous partagerons maintenant l'avis des enseignants sur le programme, basé sur les résultats obtenus.

4.3. Avis des enseignants sur le PANA

Cette section entre davantage dans le vif du sujet de notre recherche et présente l'avis des enseignants sur le Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA), plus précisément leur avis quant au rôle/à la mission du programme, au rôle des enseignants auprès des élèves du PANA ainsi qu'aux défis rencontrés en tant qu'enseignants pour ce programme.

4.3.1. Rôle du programme

Lors des entrevues, nous avons questionné les enseignants au sujet du rôle du programme. La question a été posée comme suit : Quelle est pour vous la mission/le rôle du PANA ? Dans l'ensemble, les participants ont répondu que le rôle du programme est d'assurer l'intégration des nouveaux arrivants. Voici un exemple :

Enseignant : [...] développer, aussi développer toute leur intégration dans la communauté franco-ontarienne. Tout au niveau de la culture, c'est s'acclimater finalement à notre pays, notre environnement, notre culture.

Ici, le participant souligne le rôle du programme dans l'intégration des nouveaux arrivants à leur pays d'accueil et donc à la communauté principalement en matière de culture.

Enseignant : Mais vraiment c'est d'essayer d'amener les élèves à s'intégrer dans leur communauté d'apprentissage [...] donc on essaie vraiment on veut leur donner la chance de s'intégrer que ce soit au niveau de la communauté ou que ce soit au niveau des apprentissages.

Dans ce cas-ci, le sujet mentionne également la composante d'intégration à la communauté, mais ajoute un autre élément soit l'environnement scolaire. Le PANA aurait donc comme rôle de contribuer à intégrer les nouveaux arrivants autant à la communauté en général qu'à la communauté scolaire, soit le milieu d'apprentissage. D'ailleurs à ce sujet, certains participants ont abordé le rôle du PANA dans la mise à niveau des apprentissages.

Enseignant : Le rôle c'est tout simplement de prendre les élèves qui arrivent d'autres pays qui souvent n'ont pas la scolarité ou qui ont simplement un programme scolaire différent du nôtre au Canada. C'est de les mettre à niveau par rapport à nous ce qu'on s'attend avec certains, par rapport à notre curriculum de l'Ontario.

Ici, les différences en matière de scolarisation sont mises de l'avant et selon plusieurs participants, le PANA permet de mettre à niveau les acquis de nouveaux arrivants selon les exigences du curriculum de l'Ontario. En voici un autre exemple :

Enseignant : [...] leur facilité aussi au niveau des adaptations, au niveau, sur le plan académique parce que ce sont des élèves qui nous arrivent de l'étranger donc ils n'ont pas eu nécessairement la même scolarisation que nous [...]

En somme, les participants semblent s'entendre sur le rôle du programme qui serait de faciliter l'intégration des nouveaux arrivants à leur pays d'accueil, plus précisément à la communauté

sociale, culturelle et scolaire et d'assurer une mise à niveau des apprentissages. On peut d'ailleurs lire dans le curriculum du PANA que son rôle est d'« aider ces élèves à se familiariser avec leur nouvel environnement, à s'initier à la société canadienne [...] » (Curriculum de l'Ontario pour le PANA, 2010, p. 3).

4.3.2. Rôle des enseignants

Après avoir questionné les participants au sujet du rôle du programme, nous avons cru important de connaître leur avis quant à leur rôle auprès de ces élèves. Plusieurs éléments de réponse sont ressortis et nous pouvons constater certains liens avec le rôle du programme en soi.

4.3.2.1. Initiation à la société canadienne

Dans l'ensemble, les participants ayant répondu à la question suivante : « *Comment envisagez-vous votre rôle à vous auprès des élèves du PANA ?* » s'entendent pour dire que l'un de leurs rôles est celui d'initier les nouveaux arrivants à la société canadienne.

Enseignant 1 : [...] Bien tu sais notre mission est comme tout enfant qui doit aller à l'école, mais la seule chose c'est qu'on doit travailler plus nos façons de faire les choses ici au pays parce que c'est souvent le grand écart.

Ici, on aborde l'écart entre les façons de faire dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil.

Enseignant 3 : Donc moi j'essaie juste de travailler avec eux un petit peu les référents culturels, un petit peu la langue pour leur permettre de poursuivre leurs apprentissages dans une salle ordinaire.

Ce participant aborde un peu plus spécifiquement l'initiation aux référents culturels de la société canadienne qui est une étape importante afin d'intégrer une classe.

Enseignant 3 : Alors, mais les premières années, la première année c'est toute une adaptation d'abord à un nouveau pays, à un nouveau système scolaire c'est l'expérience la plus humaine que j'ai vécue comme enseignante. [...] oui c'est ça initiation à la société canadienne. J'ai trouvé que là c'était mon rôle de pouvoir initier parce que ça on en parle dans le programme, l'initiation à la société canadienne, la culture francophone, les valeurs [...]

Finalement, dans cet extrait on peut lire encore une fois la référence à l'élément de nouveauté que représente la société d'accueil. Ceci explique que l'enseignant joue un rôle important dans l'initiation aux composantes de la société et de la culture canadiennes.

4.3.2.2. Contribuer au vivre-ensemble

Un autre rôle qui a été abordé par l'ensemble des participants est en lien avec l'intégration des nouveaux arrivants et le vivre-ensemble. Voici un extrait d'une réponse :

Enseignant 1 : Quand ils arrivent de la France ou un pays francophone il n'y a pas trop de problèmes, mais il y a certains pays francophones en Afrique, souvent ce sont des pays de guerre. Puis ils arrivent ici puis ils sont plus « pocké », je ne sais pas comment le dire, ils sont amoindris, ils sont tristes, ils sont traumatisés puis même parfois c'est par la violence en fait des fois avec leurs amis. Donc il faut tout rééduquer à ce niveau-là leur façon de réagir, d'interagir avec les autres.

Ici, l'enseignant aborde les expériences antérieures des nouveaux arrivants qui jouent un rôle dans leur façon d'agir et d'interagir. Selon cet extrait, les enseignants ont donc la responsabilité de les aider à s'intégrer de façon à assurer un respect mutuel entre tous les élèves.

Enseignant : [...] Après, bien sûr la collaboration de tout d'un coup être dans un groupe avec d'autres élèves pour ceux qui n'ont jamais vécu ça la scolarité normale puis voilà. Donc c'est beaucoup ça qui ressortait dans mes routines de donner les mots, le vocabulaire pour pouvoir s'autoréguler parce que la première année avec ces élèves-là, mais je devais intervenir physiquement pour pas qu'ils se tapent dessus. Il y avait des bagarres, des conflits dans leur propre langue maternelle, des insultes et aussi je pense beaucoup de stress d'arriver dans un nouveau pays.

Encore une fois, tout est une question d'expériences vécues qui diffèrent d'un élève à l'autre et qui expliquent l'importance de l'enseignant dans ce processus d'adaptation et d'intégration à une nouvelle communauté scolaire que le nouvel arrivant doit apprendre à connaître. Voici ce qu'à également mentionné l'enseignant 3 à ce sujet :

Enseignant 3 : C'est un autre petit défi qu'on vit au sein du groupe classe alors c'est définitivement le rôle de l'enseignant de s'assurer qu'on apprenne à se connaître [...]

Dans l'extrait précédent, le participant aborde non seulement son rôle, mais également en quoi ce rôle s'explique également par la présence d'un défi. Ce sont d'ailleurs les défis rencontrés en tant qu'enseignant du PANA que nous présenterons dans la prochaine section.

4.3.3. Défis

En ce qui concerne ce programme, nous cherchions également à connaître les défis qu'ils rencontrent en tant qu'enseignants auprès d'élèves du PANA. Pour cette raison et afin d'avoir un portrait complet et réaliste de leur réalité, nous avons questionné les enseignants lors de l'entrevue sur les défis qu'ils rencontrent. À partir des réponses obtenues, nous avons pu établir 4 catégories distinctes, soit le manque de ressources, les différents profils des élèves, la relation avec la famille et le manque de temps.

4.3.3.1. Ressources

Ressources humaines

Relativement aux ressources, deux participants sur trois ont mentionné le manque de ressources humaines.

Enseignant 1 : Puis là c'est de rentrer en communication, de le mettre en confiance, de lui dire qu'il n'est pas dans un pays de guerre, qu'il peut cheminer avec nous autres. Tout ça, c'est à petits pas parce que si on n'a pas d'interprète, c'est le gros problème. Ils sont difficiles à rejoindre [...]

Ici, on peut voir que la langue et plus précisément la communication sont un problème qui nécessite la présence d'un interprète. Cependant, selon l'extrait précédent, ce type de ressource est limité. Dans l'extrait suivant...

Enseignant 3 : [...] je dirais parfois c'est un peu le sujet mal-aimé dans les écoles à élève PANA, qui fait peur, qui n'a pas toujours des spécialistes pour l'expliquer et appuyer les collègues.

Dans ce cas-ci, il semble y avoir un manque pour ce qui est des spécialistes du programme pour appuyer les enseignants et leur fournir les explications nécessaires. À ce sujet, l'enseignant 3 explique l'impact de ce déficit non seulement pour les élèves du PANA, mais également pour l'ensemble de la classe.

Enseignant : [...], mais ça demeure, il ne demeure pas moins qu'« est ce qu'on est capable de répondre aux besoins de ses élèves toute l'année en leur donnant toutes les heures qu'ils mériteraient d'avoir ? » Non c'est impossible parce qu'à côté de ça il y a tous les autres élèves aussi à comportement régulier qui ont besoin de nous aussi.

Ici, on comprend que malgré le manque de ressources humaines ils ont le devoir de continuer à jongler entre les élèves qui suivent le programme normal et ceux qui suivent le PANA.

Ressources pédagogiques

Toujours en lien avec le manque de ressource, on observe dans les réponses des participants des lacunes au niveau des ressources pédagogiques et du matériel mis à la disposition des enseignants. Voici ce qu'on mentionne à ce sujet :

Enseignant 2 : Le plus gros défi pour moi, mais plutôt pour tous les enseignants parce qu'il y a le retour dans la salle de classe un moment donné on n'a pas vraiment de ressources pédagogiques qui vont avec le programme PANA et puis là ce qui arrive c'est que les enseignants ou moi-même on passe beaucoup de temps à essayer de trouver des activités, essayer de trouver des choses qui vont avec leurs besoins et ça devient un peu comment dire, une pression aussi ça devient une charge alors c'est ça. Ça aurait été bien plus facile si on avait des ressources pédagogiques qui vont vraiment avec les besoins PANA, avec les élèves PANA.

Ici, on mentionne deux éléments importants soit le manque de ressources pédagogiques adaptées au programme ainsi que la recherche et la création d'activités par les enseignants qui ajoute à leur charge de travail. D'ailleurs l'enseignant 3 a également ajouté un mot à ce sujet.

Enseignant 3 : Donc imaginez, on était des machines à produire des plans de travail différents. Il fallait adapter les textes on ne pouvait pas mettre les mêmes activités donc on était 3 adultes. On s'est réparti la tâche entre les 2 enseignants de 6e et moi. Moi mon rôle comme enseignante ALF-PANA, bien sûr je les ai aidés pour le PANA. J'étais en mesure d'aller chercher des textes à leur niveau, j'enregistrais des vidéos pour expliquer la tâche. Si votre nouvel arrivant ne peut pas lire la consigne de façon autonome, j'essayais d'aller chercher du visuel des images aussi pour expliquer le vocabulaire.

4.3.3.2. Temps

Comme nous venons de le présenter, les enseignants nous ont mentionné que le manque de ressource représente un défi ce qui ajoute nécessairement à leur charge de travail. Parallèlement à ce défi, le temps semble jouer un rôle et représenter à lui seul un autre défi. Voici ce qu'en pense un participant :

Enseignant 3 : Donc ça ce sont, c'est un défi aussi de tout le temps penser « est-ce que l'élève a compris ce qu'il faut faire », « est-ce que j'ai utilisé les bonnes stratégies pour qu'il comprenne. » Donc le défi c'est le temps et puis le temps c'est le défi pour tout le monde dans l'enseignement. On manque de temps, on court après le temps, on n'a pas le temps de collaborer entre collègues aussi de se parler, on n'a pas de temps de planification.

On semble attribuer ce manque de temps aux contenus d'apprentissage chargés et inadaptés à la réalité et aux besoins des élèves nouveaux arrivants.

Enseignant 2 : [...] moi je vous dirais que je ne sais pas vous, mais quand vous avez ouvert le programme je pense que c'est étouffant là, c'est mon Dieu. Il y en a des choses à passer en une année. C'est trop oui. [...] Même s'il réduit simplement les contenus d'apprentissage par rapport à un programme régulier, c'est beaucoup parce que je pense qu'on va en faire trop pour l'élève qui arrive puis qui est dans l'apprentissage d'une nouvelle, nouveau pays, nouvelle culture, mais voilà.

4.3.3.3. Différents profils des élèves

En ce qui a trait au défi lié aux différents profils des élèves du PANA, deux éléments sont ressortis soit la langue à titre de barrière pour la communication et l'importante variété des niveaux d'apprentissage dû à une scolarisation différente.

Langue

Selon les réponses données par les participants, ceux-ci semblent s'entendre pour dire que la langue reste l'un des plus grands défis rencontrés dans leur travail. Voici quelques extraits pour appuyer cette affirmation :

Enseignant 1 : [...] c'est un défi, bien premièrement c'est de l'intégration, souvent les enfants bien moi je parle, dans les dernières années on a reçu des immigrants qui étaient de camp de concentration et qui ne parlaient pas du tout la langue française donc à ce niveau-là c'est le plus grand défi.

Enseignant 2 : [...], mais quand l'élève est en apprentissage de la langue c'est là où ça devient un vrai défi. Oui parce qu'il y a l'intégration d'un côté puis la langue l'autre côté donc là on travaille 2 choses en même temps oui c'est un vrai défi là.

Enseignant 3 : La langue c'est le défi numéro un si l'élève n'a pas la langue [...]

Le manque de connaissance et de compétences en français demeure donc ici un défi important selon les enseignants. On peut d'ailleurs lire que ce défi a un impact sur l'intégration des élèves. En ce qui concerne l'intégration, les enseignants abordent non seulement l'intégration à la communauté scolaire, mais également l'intégration académique.

Enseignant 1 : Puis là c'est de rentrer en communication, de le mettre en confiance, de lui dire qu'il n'est pas dans un pays de guerre, qu'il peut cheminer avec nous autres. Tout ça, c'est à petits pas parce que si on n'a pas d'interprète, c'est le gros problème.

Ici, on peut comprendre que la langue pose un défi en termes de communication et pour établir un lien de confiance avec l'élève.

Enseignant 3 : Alors que tous les autres nouveaux arrivants qui n'ont pas la langue au départ c'est là que je dirais que le programme d'appui PANA, mais ce n'est pas réaliste. On ne peut pas enseigner des sciences puis des études sociales et l'initiation à la société canadienne. Oui c'est fantastique, mais quand on n'a pas la langue on ne peut pas comprendre et on ne peut pas exprimer ses idées.

Alors qu'ici, on aborde plutôt l'impact des compétences linguistiques limitées qui affecte la progression de l'élève au niveau académique et donc dans les matières scolaires. D'ailleurs, rappelons que les nouveaux arrivants sont confrontés à une situation bien particulière où le français est la langue enseignée et la langue dans laquelle on enseigne. C'est ce qui nous amène d'ailleurs à parler des différences dans les niveaux d'apprentissage.

Niveaux d'apprentissage

Un troisième et important défi qui a été abordé à plusieurs reprises par tous les participants est la différence dans le niveau d'apprentissage des élèves du PANA. On semble attribuer cette différence à la scolarisation que ces élèves ont eue dans le passé ou même au manque de scolarisation. Voici d'ailleurs des extraits qui montrent cette réalité :

Enseignant 1 : Le rôle c'est tout simplement prendre les élèves qui arrivent d'autres pays, qui souvent n'ont pas la scolarité ou qui ont simplement un programme scolaire différent du nôtre au Canada.

Enseignant 2 : [...] c'est trop difficile d'essayer de les intégrer avec tout le groupe en sachant qu'il y en a qui ont été scolarisés il y en a qui ne sont jamais allés à l'école [...]

Enseignant 3 : Après bien sûr la collaboration de tout d'un coup d'être dans un groupe avec d'autres élèves pour ceux qui n'ont jamais vécu ça la scolarité normale puis voilà.

Ici, on voit que c'est une réalité vécue par l'ensemble des enseignants d'accueillir des élèves qui n'ont parfois jamais été scolarisés ou même très peu. Relativement à la scolarisation, une mise à niveau est donc requise et bien évidemment c'est ce que les participants nous ont mentionné.

Enseignant 2 : [...] le défi là c'est de les intégrer dans la salle de classe parce que ça prend une mise à jour avant. Puis là cette mise à jour ça ne se fait pas du jour au lendemain donc voilà. Puis des fois on les perd surtout quand l'élève arrive puis il n'a pas été scolarisé du tout puis qu'il est placé dans une année scolaire selon son âge chronologique on va dire. Il n'est jamais allé à l'école puis il arrive en 5e année bon Dieu ça devient un peu, donc c'est ça, c'est beaucoup de pression [...]

Dans cet extrait, on comprend qu'un défi en amène un autre et que la mise à niveau oblige les enseignants à jongler entre celle-ci et les apprentissages du reste du groupe. Le participant 3 en fait d'ailleurs mention et donne un exemple concret de ce défi.

Enseignant 2 : je voulais mentionner les différents niveaux d'apprentissage donc ça, c'est si vous interviewez les enseignants c'est la première chose qui ressortirait, la différenciation pédagogique qui est immense. Puis dans la planification je peux vous donner un exemple concret on a vécu l'enseignement virtuel en mars dernier, de mars à mai. Il a fallu se revirer de bord comme on dit alors j'ai passé mes semaines et mes soirées à aider mes collègues de 6e année qui devait faire 4 plans de travail différents parce que dans leur classe ils avaient des élèves qui faisaient du ALF de première deuxième année, mathématique deuxième-troisième.

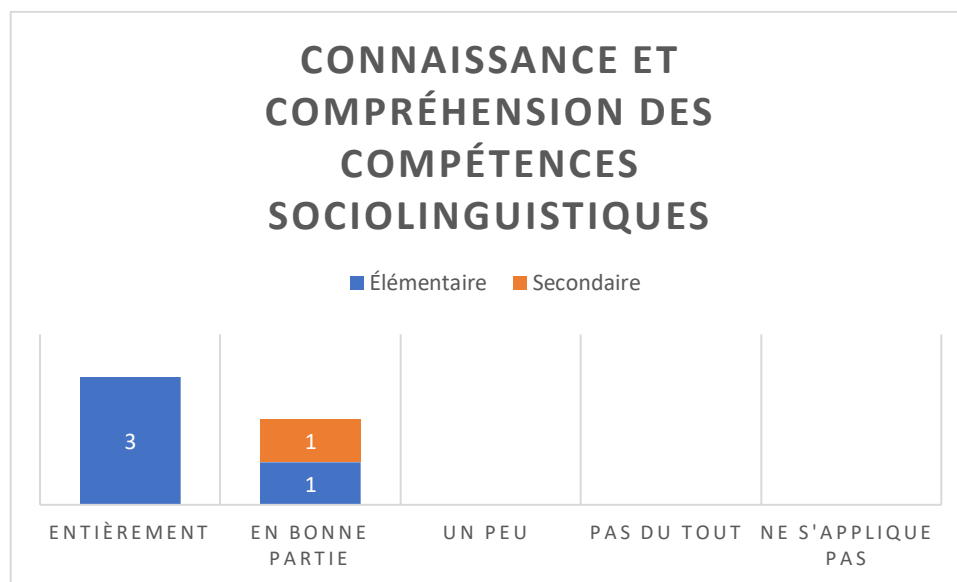
Maintenant que nous avons présenté les défis rencontrés par ces enseignants et que nous comprenons mieux leur réalité, nous entrerons dans le vif du sujet et présenterons les données recueillies quant à leurs connaissances des compétences sociolinguistiques.

4.4. Portrait des connaissances des enseignants quant aux compétences sociolinguistiques

Nous avons cru important de connaître l'opinion des enseignants quant à leurs connaissances des compétences sociolinguistiques mises de l'avant dans le PANA. L'ensemble des participants dit connaître et comprendre en bonne partie ou bien entièrement ces compétences présentées dans le curriculum du programme. Voici un tableau pour appuyer cette affirmation et illustrer les réponses des enseignants :

Figure 6

Niveau de connaissance et de compréhension des enseignants du PANA quant aux compétences sociolinguistiques



Pour expliquer leur réponse à cette question, les participants ont mis de l'avant différentes composantes en lien avec leurs pratiques en salle de classe ou bien en lien avec leur parcours professionnel. Voici les réponses qui ont été partagées :

Tableau 7

Explications du niveau de connaissance et de compréhension des enseignants du PANA quant aux compétences sociolinguistiques

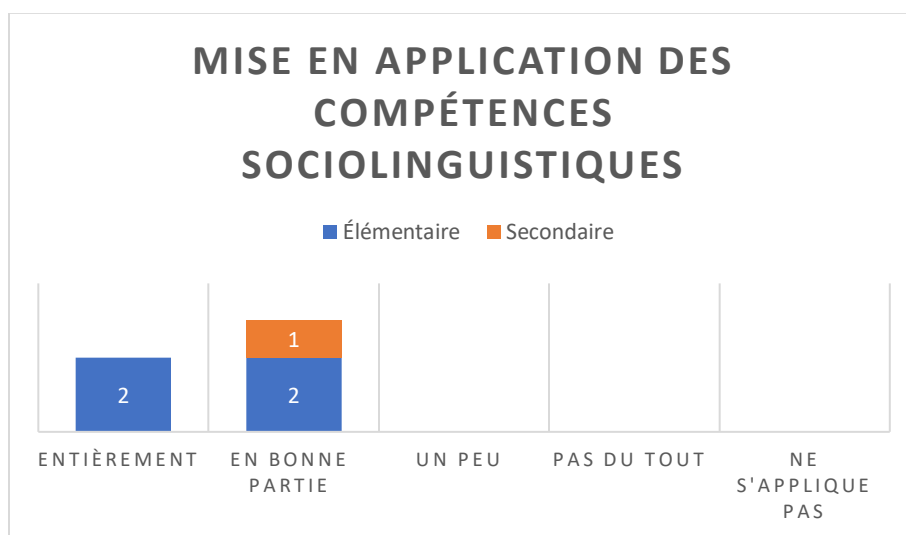
Réponses	Élémentaire	Secondaire
Je suis responsable du dossier PANA	1	
Favorise le travail individuel	1	
Favorise le travail de groupe	1	
Adaptation pédagogique	1	
Initiation à la société canadienne essentielle à l'intégration	1	
Comprend l'importance que l'apprenant adapte son comportement langagier selon le contexte	1	
Favorise la francisation pour une intégration accélérée	1	
Enseigne la langue en contexte social	1	
Détiens des connaissances sur le lien entre L1 et L2		1

À suivi des formations		1
------------------------	--	---

Nous leur avons ensuite posé une question afin de savoir si les compétences sociolinguistiques sont mises en application et de quelle façon ils s’y prennent pour les employer. La première question était la suivante : « Estimez-vous mettre en application les compétences sociolinguistiques des élèves du PANA ? » et en voici les réponses :

Figure 7

Niveau de mise en application des compétences sociolinguistiques des élèves du PANA



Ici on voit bien que tous les participants estiment mettre en application les compétences sociolinguistiques des élèves du PANA soit entièrement ou en bonne partie. Voici donc maintenant les différentes méthodes utilisées par les participants pour mettre en application ces compétences :

Tableau 8

Méthodes utilisées par les participants pour mettre en application les compétences sociolinguistiques

Étiquettes de lignes	Élémentaire	Secondaire
Importance de l’aspect affectif	1	
La composante linguistique est davantage un problème	1	
Cheminement adapté au niveau de l’élève	1	
Accent mis sur l’apprentissage de la langue et l’oral	3	
Cheminement selon le curriculum	1	

Apprentissage ludique	1	
Liens entre langues et cultures		1
Utilisation et exposition aux référents cultures		1

On peut voir grâce à ce tableau que plusieurs réponses ont trait à l'apprentissage de la langue et donc à la composante linguistique sur laquelle les enseignants mettent l'accent et qui semble d'ailleurs être davantage un défi. En effet, voici ce qu'un des participants a mentionné à ce sujet :

Enseignant 1 : Plus souvent qu'autrement, c'est la langue qui amène une problématique plus complexe que les compétences sociales.

On voit tout de même que la culture occupe une place dans les réponses données et que les enseignants semblent accorder une place à l'exposition aux référents culturels et même au lien entre les langues et les cultures.

Somme toute, on observe ici que les enseignants semblent relativement à l'aise avec les compétences sociolinguistiques mises de l'avant dans le PANA et la mise en application de celles-ci. Deux importants éléments ont d'ailleurs été abordés soit la langue et la culture ce qui n'est pas surprenant vu la grande diversité linguistique et culturelle du public cible de ce programme, soit les élèves nouveaux arrivants. Nous avons également pu observer dans les réponses données des liens entre la langue et le contexte social qui sont en fait deux éléments fondamentaux de la définition des compétences sociolinguistiques. À ce sujet, rappelons que plusieurs chercheurs ont montré que la langue et son utilisation sont inévitablement influencées par les sociétés qui en font l'usage (Vygotski, 1997 ; Voloshinov, 1977 ; Bernstein, 1975 ; Bruner 1991 ; Elias, 1991 ; Montmasson-Michel, 2016).

Toujours dans l'optique de répondre à nos objectifs, nous dresserons maintenant le portrait des représentations enseignantes associées à l'interculturel, une composante omniprésente dans un milieu culturellement hétérogène comme celui des écoles francophones de l'Ontario.

4.5. Portrait des représentations enseignantes associées à l'interculturel

Pour cette portion de notre recherche, les données que nous présentons ont été recueillies lors des entrevues. Nous avons questionné les enseignants au sujet de l'interculturel plus précisément nos questions étaient liées aux éléments suivants : leur vision de la diversité ethnoculturelle au sein de l'école, leurs connaissances de la compétence interculturelle et les pratiques à préconiser dans une classe où les apprenants sont de cultures différentes.

4.5.1. Vision des enseignants quant à la diversité ethnoculturelle au sein de l'école

Dans cette partie, nous verrons une opinion assez partagée quant à la vision des enseignants face à la diversité ethnoculturelle au sein des écoles. Dans l'ensemble, celle-ci est définie comme étant une richesse, un mot qui a été utilisé à plusieurs reprises par différents participants.

Enseignant 2 : [...] il y a une grande richesse non seulement linguistique, mais aussi culturelle ici à l'école élémentaire publique 3 et ça aide énormément parce que ça devient un partage et ça non seulement c'est un partage, mais aussi on apprend de tout et on apprend de tout le monde. Donc on apprend de tout le monde, on apprend les autres langues, on apprend des autres, tout ce qui est culture. On apprend tout ce qui est coutume, tout ce qui est tradition, donc c'est un beau partage sincèrement, c'est un beau partage.

Ici, un élément est mentionné à plusieurs reprises soit celui de partage. L'enseignant en question perçoit la diversité comme un avantage qui permet un échange en termes de cultures et de langues.

Enseignant 3 : La première chose qu'on veut répondre c'est que c'est une richesse. Oui je pense que c'est une richesse. J'arriverais plus maintenant à concevoir une école où il y a juste un type de famille ou un type de culture où on fait juste référence à la même chose, aux mêmes valeurs et ouais oui l'ouverture. [...] Alors à l'école on a la chance de le vivre concrètement et ces élèves-là qui nous partagent leur héritage ou leur culture c'est toujours un plus. Maintenant est ce que ça comporte des défis ? Oui c'est à la fois une richesse et à la fois un défi [...].

Encore ici, on aborde l'idée d'une richesse et on mentionne également ce partage au niveau des cultures. Cependant, le participant nous indique que bien que la diversité au sein de l'école apporte

son lot davantage et encourage l'ouverture, elle ne demeure pas moins un défi. L'enseignant 1 aborde d'ailleurs cette composante plus en détail.

Enseignant 1 : Quand je reviens chez moi, je reviens sur ma planète. Quand je vais travailler, je sors de la planète, j'arrive dans un autre monde et pour être franche avec toi j'ai eu un choc culturel les premières années, la première année que je suis entrée travailler. Est-ce que j'aime ça ? Oui. Est-ce que c'est difficile ? Extrêmement. Il faut faire beaucoup de concessions, puis il faut tourner notre langue souvent avant de parler ou d'expliquer à un parent [...]. Parce qu'on a des rencontres de parents pour expliquer quelque chose puis là il faut mettre des gants blancs régulièrement parce qu'aucun parent n'aime entendre dire que son enfant a de la difficulté [...]. Donc d'où l'importance du pont entre l'école et la famille, le plus large possible.

Finalement, dans cet extrait, on comprend que le défi va au-delà des élèves nouveaux arrivants et implique également la famille. C'est d'ailleurs ce qui nous amène à présenter la vision de nos participants quant au rôle des enseignants dans une classe culturellement hétérogène.

4.5.1.1. Rôle des enseignants en classe culturellement hétérogène

Toujours dans le but de dresser un portrait complet des représentations des enseignants face à l'interculturel, nous les avons aussi questionnés au sujet de leur vision du rôle de l'enseignant dans une classe composée d'élèves de diverses cultures.

Enseignant 1 : Bien c'est ça c'est de présenter les différentes cultures, de leur enseigner l'acceptation des différences. Oui je te le dis, ce n'est pas facile, on s'habitue avec les années parce que tout le monde a des façons de faire, des façons de voir les choses. Tout le monde a des valeurs différentes, mais je te dirais que dans une salle de classe, quand tout le monde est mélangé c'est beaucoup de patience, de compréhension, de compassion. [...] Mais je te dirais que mon rôle c'est qu'il y ait un respect mutuel entre tout le monde.

Ici, comme on l'a clairement mentionné, l'un des rôles des enseignants serait d'assurer un respect mutuel et donc d'être en quelque sorte un guide pour aider les élèves à s'accepter et à comprendre les différences.

Enseignant 2 : Moi là, la première chose que j'ai toujours suggérée à mes collègues c'est vraiment d'aller avec l'adaptation. On doit s'adapter. Il doit travailler la différenciation pédagogique. On doit adapter nos outils, on doit adapter notre enseignement nos stratégies d'enseignement. Aussi, tout ce qui est pédagogique, il faut l'adapter pour mieux répondre aux besoins divers.

L'enseignant 2 aborde cette question sous un angle légèrement différent soit celui de la pédagogie. Le rôle ici serait donc de diversifier son enseignement pour s'adapter à la diversité du groupe qui amène nécessairement une variété de besoins. Donc pour résumer, selon les réponses des participants, le rôle des enseignants est non seulement au niveau scolaire, mais également relationnel et social.

Transition

4.5.2. Connaissances de la compétence interculturelle

Puisque nous abordons les représentations des enseignants face à l'interculturel, il nous semble important d'avoir un portrait de leurs connaissances de la compétence interculturelle. Nous avons donc demandé aux enseignants s'ils avaient entendu parler de la compétence interculturelle ? Si oui, comment comprennent-ils sa définition et l'importance/ou pas de cette dernière dans une classe PANA ?

Enseignant 1 : Oui, bien première chose que je fais en début d'année, je lis un livre « les 100 000 visages », je pense. [...] Puis là il y a des visages, les visages sont blancs, noirs, jaunes, rouges, il y a toutes les couleurs. [...] Puis, toi la réflexion avec tes élèves c'est est-ce que c'est intéressant, est-ce que c'est stimulant ? Non. Bon bien c'est ce qui fait que dans notre classe c'est intéressant, il y en a un blanc, un noir. Moi peu importe la couleur, bleu, blanc, rouge, on est tous des humains, on a tous quelque chose à partager. [...] Quand c'est le ramadan, ils sont capables de s'exprimer eux autres comment ils se voient. Quand c'est notre Noël à nous, on l'explique puis ce qu'on va faire pendant nos vacances, donc il y a une ouverture là-dessus. C'est du partage tout simplement, puis comme je te dis mon livre en début d'année fait toute la différence.

Ici, ce qu'on peut retenir, c'est que selon cet enseignant c'est une question de partage entre les cultures et cette capacité d'ouverture à développer chez l'élève.

Enseignant 2 : [...] Si on parle de la même chose, oui c'est très important. C'est ça que je disais justement, ça aide énormément les élèves à s'intégrer dans la salle de classe et vous savez quand on travaille sur la compétence interculturelle, on s'en va chercher la culture de l'élève et à partir de sa culture d'origine on va les chercher ou ajouter ce qui est en relation avec la culture ou les coutumes canadiennes. Donc c'est ça, on veut partir de l'expérience vécue de l'élève pour l'emmener à quelque chose de nouveau voilà. Donc c'est très important.

Dans cet extrait, l'enseignant fait encore un lien avec les cultures, mais précise que le développement de la compétence interculturelle se fait en établissant un lien entre ce qui est connu et ce qui est nouveau.

Enseignant 3 : [...] ils viennent d'une famille qui vient d'un autre pays alors qui parle leur langue maternelle, arabe, Somalie, beaucoup de Djibouti et ils communiquent avec leurs amis et dans la vie de tous les jours en anglais. Alors malgré eux, malgré nous, on est dans cette réalité interculturelle inter, multi c'est pluri linguistique je dirais, pas inter linguistique. Si c'est comme ça qu'on doit comprendre la question compétences interculturelles. Est-ce que c'est juste au niveau linguistique donc c'est le fait qu'on est exposé à plusieurs cultures au sein de notre foyer, de notre famille et à l'école alors.

Finalement, dans ce dernier extrait, l'enseignant fait référence à la culture, mais aussi à la langue. Il fait mention du lien entre la maison et l'école qui sont deux environnements importants où l'élève est exposé à sa culture familiale et à d'autres cultures.

4.5.3. Portrait des pratiques à préconiser dans une classe culturellement hétérogène

Dans cette section, nous présentons les réponses des enseignants d'une part concernant leur vision de ce que devrait faire un enseignant qui enseigne dans une classe où les cultures sont hétérogènes. Puis nous présentons également les données plus spécifiques à deux pratiques soit de faire des liens entre les cultures francophones et d'autres cultures ainsi que d'inciter les élèves à s'appuyer sur les expériences vécues à la maison.

En ce qui concerne la question au sujet de ce que devrait faire un enseignant qui enseigne dans une classe culturellement hétérogène, voici les réponses que nous avons obtenues :

Enseignant 2 : Comme je disais tantôt il faut vraiment adapter. Moi je vous dirais d'intégrer des fois la langue maternelle dans l'enseignement dans la salle de classe par exemple tu sais si il y a un élève qui parle la même langue maternelle que 2-3 et là on peut utiliser cet élève pour pouvoir expliquer.

Ici, le principal élément de réponse est en lien avec la langue maternelle de l'élève. L'enseignant mentionne qu'utiliser la langue maternelle peut aider l'apprenant à mieux comprendre.

Enseignant 1 : Il n'y a pas de façon différente. Un enseignant c'est un enseignant, la seule différence je te dirais c'est qu'il ne peut pas être transmissif, il doit être pédagogue avant tout parce que s'il n'est pas pédagogue, la matière ne passera pas. [...] Donc la première chose c'est d'être à l'écoute de l'élève, de lui faire comprendre les choses à travailler, de lui faire comprendre ses forces et faiblesses puis d'être à l'écoute de chaque élève, de faire de l'individuel avec chaque élève c'est important. Puis de faire aussi, bien je pense que toutes les façons individuelles, en petit groupe, en groupe classe, toutes ces occasions-là sont importantes. [...] Donc, non je pense que ce qu'un enseignant devrait faire c'est de donner une variété, d'être flexible, une variété de stratégies d'enseignement.

L'enseignant 1 apporte différents points de vue ici et fait d'ailleurs la distinction entre un enseignant en classe plus homogène et un enseignant en classe culturellement hétérogène. Encore une fois, l'aspect relationnel et la différenciation pédagogique semblent importants. De plus, bien que les matières scolaires soient nécessaires à l'apprentissage, l'assimilation et la transmission des connaissances passent également par la relation qu'établit l'enseignant avec l'élève et entre les élèves. Dans l'extrait suivant, nous verrons d'ailleurs que l'enseignant 3 aborde cette composante aussi.

Enseignant 3 : Il ne faut pas avoir peur aussi de faire des équipes collaboratives. Là on a beaucoup mis l'accent sur les classes collabo réflexives. Donc on va essayer de mélanger les élèves. Il ne faut pas que ce soit toujours avec les mêmes personnes qu'ils travaillent. [...] Quand j'étais en 5e année souvent le mois de septembre puis tout au long de l'année je faisais des activités qui permettaient d'apprendre à se connaître, connaître l'autre, son bagage culturel [...]

Donc ça aussi, si les écoles créent ce genre d'évènements qui rassemblent, qui nous permettent d'apprendre à nous connaître, c'est gagnant. Ne pas rester chacun dans sa bulle c'est sûr oui.

Encore une fois, la collaboration et l'ouverture à l'autre sont des éléments importants aux yeux de l'enseignant qui enseigne en classe culturellement diversifiée. Ces réponses font d'ailleurs le pont vers notre prochaine sous-section dans laquelle nous partageons les réponses des enseignants à la question suivante : Faites-vous, auprès des élèves PANA, des liens entre les cultures francophones et d'autres cultures ?

4.5.3.1.Lien entre les cultures francophones et d'autres cultures

Nous pouvons affirmer ici que tous les enseignants ayant participé à l'entrevue ont mentionné faire des liens entre les cultures francophones et d'autres cultures dans leur enseignement. Voici une partie des réponses obtenues :

Enseignant 3 : [...] donc j'apprenais aussi avec eux ils étaient tellement fiers de me dire aussi comment ça se passait dans leur langue à eux. Oui je faisais des liens et comme là en ce moment on est dans le ramadan alors forcément on parle des différentes traditions et religions des élèves parce que ça fait partie d'eux. Donc ils en parlent, ils posent des questions aussi parfois ils sont curieux de savoir. Parfois j'ai des élèves qui m'ont demandé si je croyais en Allah, en Dieu ou alors forcément les élèves amènent ces sujets-là et on fait des liens entre les différentes traditions, les différentes cultures, les différentes langues oui.

Ici, on peut voir des exemples concrets de moments où l'enseignant est amené à faire des liens entre les cultures. Ces liens semblent même se faire de façon naturelle par moment.

Enseignant 1 : Oui, comme admettons quand on est en études sociales. Oui parce qu'admettons je ne sais pas moi, on arrive et on parle des autochtones, on parle des autres cultures. Sinon, pas des enseignements spécifiques pour des différences, non. Les jeunes vont parler de leurs cultures, on va les questionner puis nous par après on est capable d'en parler à d'autres élèves, mais ce n'est pas l'emphase dans les salles de classe. On va en faire pour qu'ils se sentent intégrés, pour qu'ils puissent parler puis dire qu'il est accepté comme il est, puis au Canada on fonctionne de cette façon [...] Tu dois être ouvert aux autres si tu veux qu'on soit ouvert à ce que toi tu es. Donc ça, c'est un peu le message qu'on donne, mais on travaille beaucoup au niveau de la francophonie, franco-ontarienne ou est-ce qu'ils ont mis les pieds. Puis ils ont une nouvelle terre d'accueil.

Encore une fois, on parle de liens entre les cultures qui se font naturellement et les différences entre les cultures qui ne sont pas enseignées concrètement. Bien qu'on mise sur l'ouverture aux autres cultures, on met aussi l'accent sur la culture franco-ontarienne et l'enseignant ici mentionne l'importance d'apprendre et de connaître la culture du pays d'accueil.

Enseignant 2 : Bien c'est ça on travaille les référents culturels avec eux. Donc là ce qu'on fait, on prend par exemple moi je vais parler d'une fête qu'on fête ici au Canada puis là je vais dire comment vous faites chez vous ? Si vous ne le faites pas, bien comment quelle est la fête que vous fêtez chez vous justement ? Puis là on apprend de tout le monde.

Finalement, nous avons encore une fois un exemple concret de façon dont l'enseignant initie des liens entre les différentes cultures. On parle ici d'événements culturels tels que des fêtes.

4.5.3.2. Expériences extérieures

En ce qui concerne les expériences extérieures, tous les enseignants qui ont participé à l'entrevue on dit se sentir plus proche de la pratique suivante : « Je suis à l'aise pour inciter l'élève à s'appuyer sur les expériences vécues à la maison. » Nous leur avons également demandé d'expliquer leur réponse et voici ce qu'ils ont répondu :

Enseignant 2 : [...] oui j'encourage les élèves beaucoup à partager leurs expériences et même à faire référence à leur expérience personnelle parce que comme j'ai dit ils ont déjà un bagage ils ont déjà des connaissances antérieures. C'est à partir de là qu'on va essayer de travailler ce qui est nouveau, on va ajouter d'autre chose, on ne peut pas demander à l'élève de nier sa culture, son identité [...]

Ici, l'enseignant mentionne un élément intéressant, c'est-à-dire d'utiliser les connaissances antérieures des élèves et leur identité au profit de l'apprentissage.

Enseignant 2 : Définitivement le 2. Bien oui, parce que ça je le dis souvent aux parents lors de rencontre c'est que souvent le parent ne parle pas français et là il vient avec un interprète. On lui dit un peu comment va l'enfant à l'école, mais moi ce que j'encourage et on lui dit toujours à la maison, ne parlez pas le français, parlez votre langue puisque l'enfant a besoin de sa langue maternelle pour construire. [...] Donc définitivement, ce n'est pas parce qu'on veut être curieux, mais on veut savoir ce qui se passe avec l'enfant puis ce qu'il vit tous les jours, s'il a déjeuné le matin, etc. Donc oui, école/maison c'est important de savoir ce qui se passe à l'extérieur.

En ce qui concerne l'utilisation des connaissances antérieures, l'enseignant 2 en fait également mention et précise le lien entre la langue maternelle et l'apprentissage d'une deuxième langue. On mentionne également dans cet extrait non seulement les connaissances, mais également la situation familiale qui semble avoir un lien direct avec l'apprentissage. Ceci n'est pas surprenant, la maison et l'école étant les deux milieux où l'élève consacre la majorité de son temps.

Enseignant 3 : Non, maintenant sur les expériences vécues de l'enfant qu'il soit nouvel arrivant ou pas c'est comme ça qu'on bâtit et que l'on construit l'apprentissage. Si on ne peut pas faire de lien avec ses expériences ça veut dire que c'est juste un petit robot qui vient à l'école puis qu'on essaie de bourrer son crâne d'informations et qui ne va rien retenir. [...] Puis c'est dans ces moments-là, de partage d'expérience que la motivation, l'engagement est là, qu'ils ont envie d'en apprendre plus alors définitivement.

Enfin, ici encore on aborde l'importance des expériences et des connaissances antérieures pour l'apprentissage. On ajoute également un lien avec la motivation et l'engagement de l'élève qui selon l'enseignant 3 sont davantage présents lorsque les élèves sont en présence de situations partiellement familières.

La prochaine section servira encore une fois à dresser un portrait des représentations, mais cette fois-ci, des représentations associées aux compétences sociolinguistiques.

4.6. Portrait des représentations enseignantes associées aux compétences sociolinguistiques

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'entrevue, par sa nature plus descriptive, servait principalement à questionner les enseignants quant à leurs représentations associées aux compétences sociolinguistiques. Ainsi, cette partie du chapitre portera sur la présentation des données à ce sujet et donc la description de ces représentations. Nous partageons d'abord une description de ce que sont les compétences sociolinguistiques pour nos participants pour ensuite entrer plus en détail dans la description de ce qu'évoquent les trois composantes de ces compétences soit les normes sociales, les codes verbaux et les codes non verbaux.

Lorsque nous avons questionné nos participants sur ce qu'évoque le terme compétence sociolinguistique pour eux, ils ont tous abordé l'aspect linguistique et social de l'apprentissage de la langue.

Enseignant 2 : Mais vraiment tout ce qui est langage qui peut permettre à l'élève de s'adapter à la société.

Ici, l'enseignant souligne clairement le lien entre le langage et l'adaptation à la société. Comme quoi il y aurait un langage particulier à connaître pour pouvoir s'adapter au nouvel environnement social de l'élève nouvel arrivant.

Enseignant 3 : C'est un bon mot pour dire qu'on doit développer chez l'élève son utilisation du français et c'est développer ses habiletés en communication orale, en lecture, en écriture et tout l'aspect social qui sont liés à la culture francophone ou même juste lui-même en fait, sa façon d'être et d'apprendre et de le savoir. Non pour moi c'est ça que ça veut dire.

Dans ce deuxième extrait, on aborde encore une fois l'élément social tout en ajoutant plus spécifiquement un lien avec la culture francophone et le développement de l'élève en tant que locuteur et apprenant de la langue dans un milieu francophone. D'ailleurs, l'enseignant 1 a également parlé du lien entre les compétences sociolinguistiques et la culture. Voici un extrait qui en fait mention :

Enseignant 1 : Compétences sociolinguistiques, je pense que ce sont nos façons de faire, nos façons de parler qui diffèrent d'une culture à l'autre, d'un langage à l'autre. [...] C'est toutes des petites choses qu'on doit enseigner spécifiquement, comme quand ils sont assis deux élèves puis il y en a un qui va manger du porc devant un autre et il va dire « Yark c'est dégueulasse, tu vas aller en enfer. » Là on doit leur expliquer que non ce n'est pas comme ça que ça fonctionne que chacun a ses croyances, donc ça, c'est la sociolinguistique puis on doit leur donner les mots pour s'exprimer parce qu'ils ne les ont pas nécessairement.

Encore une fois ici le participant mentionne la culture ou plutôt les différences culturelles et linguistiques qui font partie de l'enseignement. On donne également un exemple concret de situation où les compétences sociolinguistiques sont nécessaires pour bien s'exprimer et respecter ces différences.

Ainsi, on observe certains thèmes fréquents dans les réponses données par les enseignants relativement à leur définition des compétences sociolinguistiques. Parmi ces thèmes on note plus

précisément la langue, la culture et la société. Dans les prochaines lignes, nous présentons plus spécifiquement les représentations des enseignants quant aux normes sociales, aux codes verbaux et aux codes non verbaux. Nous mettons en lumière non seulement la définition que les participants ont de ces composantes, mais également l'importance qu'ils leur accordent.

4.6.1. Description des représentations enseignantes associées aux normes sociales

Tout d'abord, les participants ont eu à répondre à la question suivante : qu'est-ce que cela évoque pour vous les normes sociales ? Voici donc ce que les participants ont partagé comme réponse :

Enseignant 1 : Toi, tu me surprends, mais je te dirais que c'est la façon qui est acceptée ici, la façon de se comporter ici. Les normes sociales c'est que tu n'as pas le droit de frapper les enfants. Tu as des règles conduites à suivre, tu ne peux pas envoyer promener ton superviseur admettons. [...] Donc c'est ça, ce sont un peu nos valeurs, nos croyances qu'on partage ici dans la communauté. C'est à peu près ça là.

Ici, on voit que les normes sociales sont associées à des règles qui selon ce participant seraient liées aux valeurs et croyances de la société ou, comme il a été mentionné, à la communauté. Ces règles semblent applicables autant d'un point de vue physique que verbal.

Enseignant 3 : Les normes sociales. Bien ce sont les normes du savoir-vivre en société et dans la société canadienne qui est la nouvelle maison d'adoption des nouveaux arrivants. Donc des normes sociales qui peuvent être différentes de celle du pays d'où ils viennent.

Dans ce deuxième extrait, on aborde encore une fois la notion de règles, mais l'enseignant ajoute l'idée selon laquelle ces normes permettent de favoriser le vivre-ensemble. Encore une fois, nous sommes en présence de cette idée de société et d'adaptation à un nouvel environnement, un nouveau pays avec toute sa culture et ses différences. Il n'est d'ailleurs pas surprenant de voir que le deuxième et dernier participant présenté dans cette section en fait aussi mention.

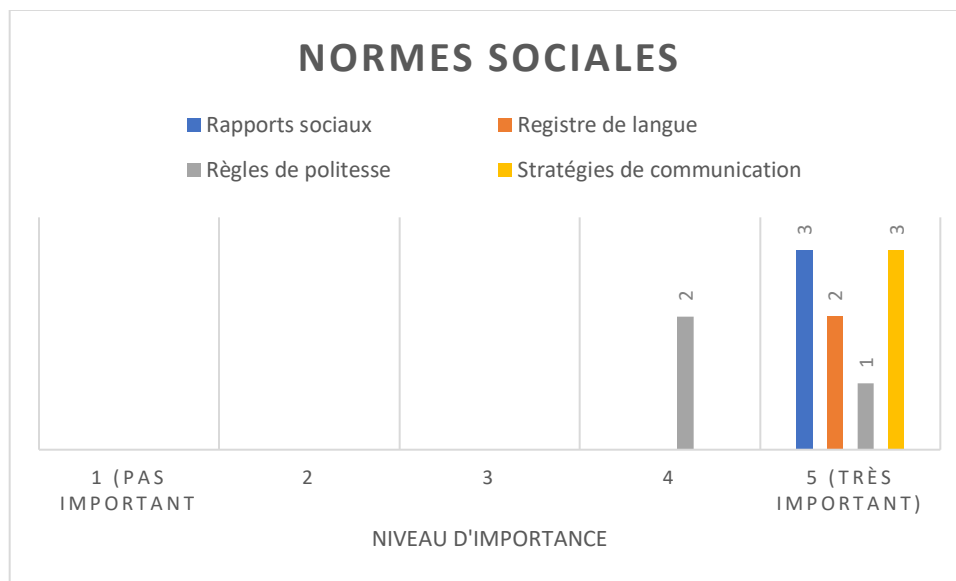
Enseignant 2 : Ce sont les normes qui permettent aux élèves de s'adapter dans la société et être acceptés.

Pour résumé, dans leur description des normes sociales, les enseignants ont évoqué plusieurs éléments en commun soit l'idée de règles, de société, de savoir-vivre, d'adaptation, de culture et de différence.

Il a été intéressant de mieux comprendre ce que représentent les normes sociales pour nos participants, mais qu'en est-il de l'importance qu'ils y accordent ? Toujours dans le but de dresser un portrait complet et juste des représentations enseignantes, nous présentons maintenant un tableau qui met en lumière la valeur qu'ils attribuent aux normes sociales dans leur enseignement. Dans ce tableau, nous présentons plus précisément le niveau d'importance accordée à chaque composante, soit les rapports sociaux, le registre de langue, les règles de politesse et les stratégies de communication.

Figure 8

Niveau d'importance accordée à chaque composante des normes sociales par les enseignants du PANA



Ici, on peut conclure que les enseignants accordent une grande importance aux normes sociales. Bien que les règles de politesse soient pour la majorité des enseignants classée à un niveau 4, on observe tout de même que l'ensemble des éléments évalués se retrouve davantage du côté droit du graphique, c'est-à-dire du côté identifié comme très important.

4.6.2. Description des représentations enseignantes associées aux codes verbaux

La prochaine catégorie des compétences sociolinguistiques qui a fait l'objet d'un questionnaire lors des entrevues est les codes verbaux. On présente ci-dessous à nouveau des extraits des réponses des participants qui abordent cette catégorie de façon assez semblable. Voici ce que l'enseignant 2 avait à dire à ce sujet :

Enseignant 2 : Le code c'est tout ce qui est communication verbale. C'est quand on répond par des mots.

Ici, on associe les codes verbaux à une réponse donnée avec des mots. Cette idée est reprise par l'enseignant 1 qui mentionne l'idée suivante :

Enseignant 3 : Puis oui donc code verbal c'est le langage parlé avec les structures. Par exemple on commence toujours par leur enseigner « si je peux aller aux toilettes » pour exprimer un besoin.

On parle encore ici de communication et de l'utilisation verbales de la langue tout en faisant un lien avec des exemples concrets de mots ou de phrases qui sont enseignés aux élèves nouveaux arrivants pour leur permettre de s'exprimer. La dernière réponse que nous présentons ici fait le pont entre les codes verbaux et la prochaine composante, soit les codes non verbaux. Dans sa réponse, le participant mentionne la communication en général et donne donc des exemples très généraux qui englobent le verbal et non-verbal.

Enseignant 1 : Comme la façon de s'exprimer, de passer un message. Comme le code verbal n'est pas nécessairement ce qui sort de ta bouche, c'est toute la communication en général. Tu as un code oui, comme le français c'est un code, oui tout l'alphabet c'est un code, mais je pense que quand un enfant arrive et il ne parle pas du tout la langue, notre code ce sont les images, les gestes, les mimes, les démonstrations, ce sont vraiment les codes qu'on utilise pour avoir une communication. Donc c'est vraiment au niveau très expressif, comme l'expression physique en parle ou en mot parce qu'ils n'ont pas le langage nécessairement.

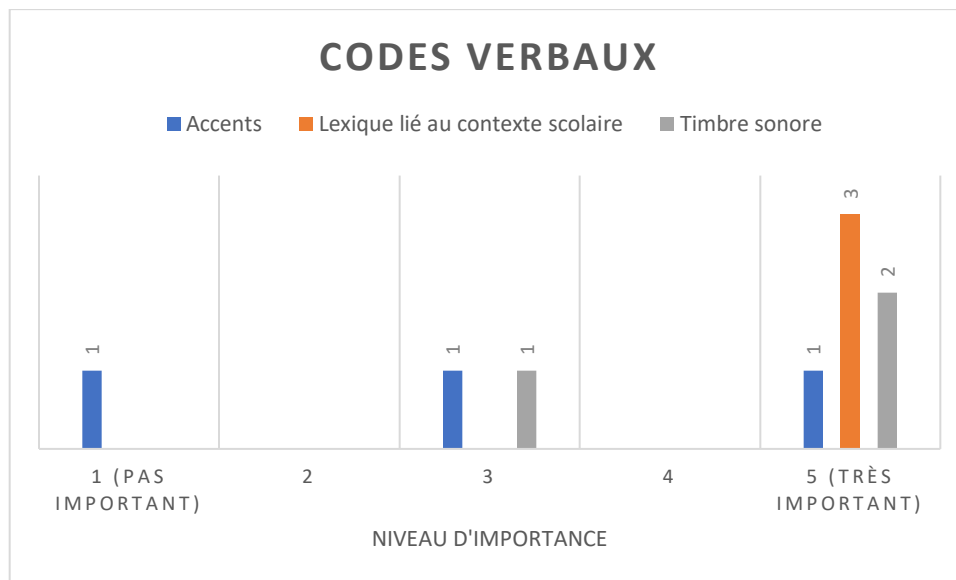
Pour se concentrer sur les codes verbaux, on observe ici que ceux-ci sont associés principalement à la langue, à ce qui est dit et donc on peut en déduire qu'il est question de l'utilisation de mots et

de la parole. On peut donc en conclure également que l'ensemble des enseignants s'entendent sur une définition des codes verbaux qui implique le langage oral, l'utilisation de la langue à l'oral.

La définition des enseignants étant assez claire, on vous présente maintenant leurs réponses quant à l'importance qu'ils attribuent aux codes verbaux dans la salle de classe auprès des élèves nouveaux arrivants. Vous observerez ici une plus grande disparité dans les réponses pour certaines sous-composantes en comparaison avec les normes sociales présentées plus haut.

Figure 9

Niveau d'importance accordée à chaque composante des codes verbaux par les enseignants du PANA



Accents

Dans un premier temps, le tableau nous montre clairement que les accents n'ont pas une valeur unanime aux yeux des enseignants. Certains affirment qu'il est plus important d'exposer les élèves aux différents accents alors que d'autres n'en voient pas l'importance. Voici quelques extraits d'explications données par les enseignants à ce sujet :

Enseignant 3 : Je pense que l'élève il s'adapte à l'accent de son enseignant. Il n'y a pas de, on ne l'enseigne pas vraiment. Moi je ne peux pas enseigner l'accent de ma collègue qui est originaire du Saguenay Lac-Saint-Jean où originaire de l'Est ontarien. Donc non l'enfant est exposé finalement à l'accent

Ici, on comprend que les accents ne sont pas enseignés concrètement, mais les élèves y sont plutôt exposés naturellement.

Enseignant 2 : c'est très important, mais je veux dire ce n'est pas aussi important que ça. On arrive à se comprendre oui.

Ici, on y accorde une certaine importance, mais le participant met l'accent sur l'idée que l'important est en fait de se comprendre.

Lexique lié au contexte scolaire

Il est évident selon le graphique que les enseignants accordent tous une grande importance au lexique lié au contexte scolaire et voici ce qu'ils ont mentionné à ce sujet :

Enseignant 2 : Très important. Je mettrais un 5. Comme je l'ai dit, il y a des élèves qui ont été scolarisés ou des fois ils n'ont même pas été scolarisés puis ça prend entre 5 à 7 ans pour développer le langage scolaire donc c'est très important de s'arrêter sur ça et de s'assurer que les élèves maîtrisent le langage scolaire parce que c'est ça qui va les aider à avancer dans leur apprentissage.

Ici, on fait un rappel à l'un des défis qui a été mentionné plus haut, soit celui de la scolarisation. Le lexique scolaire et son exposition précoce deviennent donc nécessaires pour assurer une certaine progression au niveau des apprentissages scolaires.

Enseignant 3 : Très important, mais oui parce que ça permet de fonctionner dans l'école on comprend la même chose, le même vocabulaire, mais ça peut au début s'approprier à des situations cocasses et rigolotes. Oui parce que oui va chercher la gomme, mais là l'apprenant, une gomme à effacer, une efface, le crayon. Tu dis crayon à mine où les choses différentes, mais oui donc en fait le vocabulaire de l'école c'est la première chose qu'on leur apprend.

Cet extrait montre également la nécessité d'enseigner le langage scolaire pour assurer une communication au sein de l'école et demeure selon l'enseignant 3 l'une des premières choses qui sont enseignées aux nouveaux arrivants.

Enseignant 1 : Parce que tu as deux langages qui sont familiers usuels puis tu as le langage scolaire, qui sont deux choses très différentes. [...] Parce que l'autre qui parle qui a déjà la scolarisation parce que lorsqu'on parle de mètres, de mesures, de centimètre, des termes qui sont très importants qu'ils connaissent, mais pour les autres qui arrivent qui ne parle pas un mot ou qui est sous-scolarisé, définitivement le familier.

Finalement, dans ce dernier extrait, l'enseignant fait une distinction importante entre le langage scolaire et familier. Pour les apprenants ayant besoin d'une mise à niveau en français, il semble important de se concentrer d'abord sur le langage familier alors que pour les nouveaux arrivants ayant une certaine base dans la langue de l'école, il est possible de se concentrer davantage sur les termes scolaires spécifiques aux matières.

Timbre sonore

Tout comme pour le lexique, le timbre sonore reste assez important aux yeux des participants. Deux participants sur trois lui ont d'ailleurs attribué la note de 5 et un enseignant la note de 3 sur l'échelle. Voici ce qu'expliquent les enseignants à ce sujet :

Enseignant 1 : Quand les gens, comme je te disais, comme de certains pays ils avaient l'air d'être toujours fâchés, ils parlaient très fort. Oui ça définitivement, on parle souvent du volume parce que lui il pense que tu l'attaques, que tu l'agresses. Oui, ça 5.

Ici, le participant présente un exemple intéressant de situation où il est nécessaire d'inclure le timbre sonore dans l'enseignement. Il laisse croire que cette composante des codes verbaux permettrait de mieux comprendre le message et même l'humeur de l'interlocuteur afin d'éviter de la confusion.

Enseignant 3 : Je pense aussi que ça se fait naturellement c'est pour ça que je n'étais pas certaine de comprendre. Oui ça va faire partie de nos stratégies de communication orale aussi quand on parle du volume de la voix et des intonations. Donc oui ça devrait être enseigné de façon explicite [...]. Donc oui je dirais que c'est important, je mettrais 4, mais comme je vous dis c'est aussi à nous comme pédagogue de l'enseigner en fait on devrait mettre 5.

Ici, bien que l'apprentissage des éléments liés au timbre sonore se fait assez naturellement selon cet enseignant, il reste qu'on les enseigne et qu'ils s'insèrent dans les stratégies de communication orale.

Enseignant 2 : Très important aussi, mais je les mettrais dans je dirais 3 parce que bien je veux dire ce n'est pas parce que ce n'est pas important, mais veut veut pas l'élève finira par nous suivre, par nous comprendre c'est sûr qu'il faut avoir une voix assez vive pour parler, mais veut veut pas ils vont nous suivre pareil là. Oui je mets 3.

Finalement, dans cet extrait on reprend l'idée d'un apprentissage qui se fait naturellement.

4.6.3. Description des représentations enseignantes associées aux codes non verbaux

Relativement aux codes non verbaux, les enseignants nous ont donné des éléments de réponse assez simple et droit au but.

Enseignant 2 : Oui c'est tout ce qui est non verbal ça veut dire ça peut être des gestes, ça peut être par la tête donc c'est vraiment, il n'y a pas de mots c'est juste le corps qui peut parler, c'est le gestuel.

Ici, on constate que les éléments de réponse vont de pair avec une des composantes étudiées dans notre recherche, c'est-à-dire les gestes. Pour ce participant, les codes non verbaux feraient donc référence à la gestuelle.

Enseignant 3 : Donc oui le non verbal c'est ce que l'élève comprend et peut comprendre nos réactions faciales lorsqu'on exprime quelque chose sans la parole, mais avec des gestes et avec le visage.

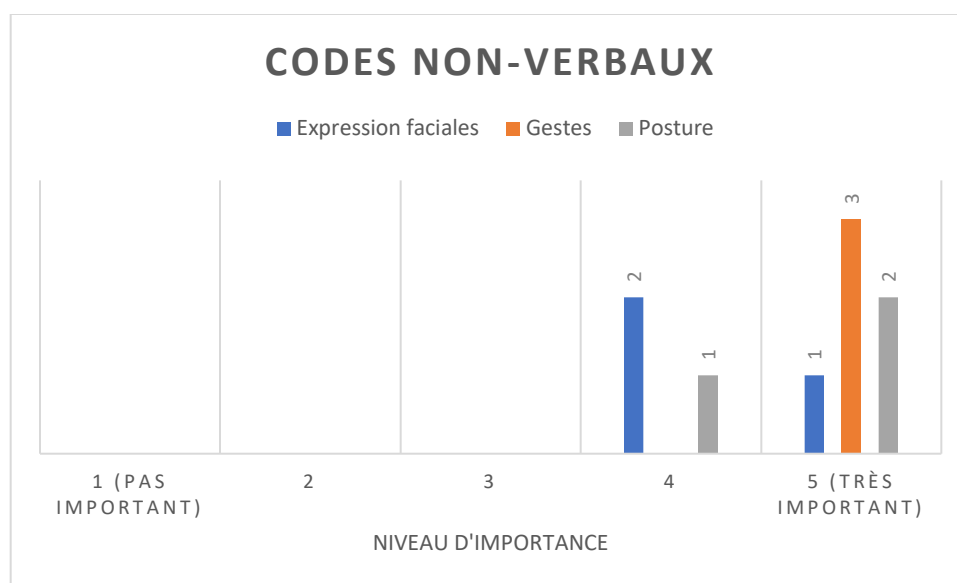
Dans cet extrait de l'enseignant 3, on peut lire encore la référence à la gestuelle, mais on aborde également la présence des expressions faciales.

Enseignant 1 : Le non verbal, mon doux, bien le non verbal c'est tout ce que je te disais, les images [...] c'est ça le code non verbal c'est sans la parole nécessairement, tu peux t'exprimer par les photos, les images [...].

Finalement, ce dernier extrait associe le non verbal à l'absence de parole et à l'utilisation d'éléments physiques comme des images et des photos. Donc, en résumé, les enseignants ont une bonne connaissance des codes non verbaux et des éléments qui les composent. La partie suivante sert donc à présenter le niveau d'importance que chaque enseignant attribue aux composantes de ces codes.

Figure 10

Niveau d'importance accordée à chaque composante des codes non verbaux par les enseignants du PANA



À première vue, le tableau nous permet de dire que les codes non verbaux ont une grande importance dans l'enseignement aux nouveaux arrivants.

4.6.3.1. Expressions faciales

En ce qui concerne les expressions faciles, deux enseignants ont donné la note de 4 alors qu'un enseignant a évalué cette composante comme étant un 5, donc très important.

Enseignant 1 : Ça, on les enseigne carrément. Fâché, triste, oui. Est-ce que je mets beaucoup d'emphase là-dessus ? Non. Moi je l'utilise parce que l'enfant le fait de façon naturelle, moi je vais me guider avec ça. Après qu'on ait vu les visages, qu'ils les aient regardés puis qu'il a compris que quand il est triste, souvent il va juste me faire le visage ou me faire la baboune. Là je vais faire « Ah », mais il ne m'a pas dit qu'il est triste parce qu'il ne sait pas comment le dire.

Ici, on associe les expressions faciales à des émotions et donc des façons de s'exprimer. On comprend qu'ils permettent à des élèves qui n'ont pas les compétences nécessaires en français de s'exprimer et de se faire comprendre. Cette composante, bien que naturelle pour les élèves, est enseignée concrètement.

Enseignant 3 : Moi je les ai travaillés beaucoup parce que ça allait avec la fameuse autorégulation exprimer nos émotions. Donc, être capable de reconnaître les émotions d'une personne avec les expressions faciales de son visage. Puis, je pense, c'est dans le programme aussi des petits de maternelle jardin donc oui faut qu'on ait une compréhension commune de ce que représente un sourire ou représente un visage fâché. Donc oui je dirais très important. Ça va avec notre autorégulation.

Encore une fois, dans cet extrait, les expressions faciales sont un moyen de partager une émotion et on peut comprendre par cette réponse qu'elles doivent être enseignés pour assurer une compréhension commune.

Enseignant 2 : Les expressions faciales je mettrais dans 4. Pourquoi ? Ça s'adresse beaucoup pour nos élèves, les apprenants du français on en a beaucoup aussi par contre un élève francophone PANA parce qu'on parle toujours de PANA lui il n'a pas besoin de ces expressions faciales même que des fois ça peut aider donc il peut juste me suivre au niveau sur le niveau verbal, mais pour les élèves ALF-PANA apprenant du français c'est très important vraiment très important. Donc j'avais mis 4 c'est ça.

Finalement, ici les expressions sont un support pour aider les apprenants de la langue à mieux comprendre l'information verbale. Donc en résumé, dans l'ensemble, les participants nous partagent que les expressions faciales sont surtout enseignées aux élèves en apprentissage du français.

4.6.3.2. Gestes

En ce qui concerne les gestes, tous les enseignants ont mentionné que cette composante était très importante. Si certains affirment que la gestuelle améliore la communication et la rend intéressante, d'autres mettent l'accent sur la nécessité de dresser la limite entre les gestes qui sont acceptés et ceux qui ne le sont pas.

Enseignant 1 : OK bien c'est super important. 5. Tu ne frappes pas un ami, tu ne pousses pas un ami, puis moi il y a même des élèves qui me disait « Bien moi dans mon pays c'est normal de donner des tapes, quand ça ne fait pas notre affaire, on a le droit de les tuer. » Eh pardon ! Il y a des choses comme ça. C'est très cru quelquefois d'où ils viennent puis parfois c'est inculqué ou appris donc oui ça c'est des choses qui sont importantes.

Ici, nous avons un exemple précis de situation où les gestes et les règles associées à la gestuelle peuvent varier d'un élève à l'autre, d'une culture à l'autre.

Enseignant 3 : Très important. Ouais, puis [...] les élèves comprennent très rapidement que si on est raide comme un poteau et qu'on n'utilise pas notre corps et nos gestes pour communiquer des choses ça devient plate et ennuyeux.

Dans ce cas-ci, on aborde plutôt l'aspect actif que la gestuelle procure à la communication.

Enseignant 2 : Ça, c'est aussi, encore une fois, s'il s'agit d'un élève PANA apprenant du français c'est très important. Je mettrais sur l'échelle 5 parce qu'il ne comprend pas nécessairement ce qu'on dit donc il a besoin de langage gestuel certainement.

Puis finalement, ici nous avons l'idée de compréhension qui revient. La gestuelle serait donc selon cet extrait une béquille pour aider l'élève nouvel arrivant en apprentissage de la langue à cheminer et à comprendre.

4.6.3.3.Posture

La dernière composante des codes non verbaux qui a fait l'objet d'une question est la posture. Ici, les enseignants s'entendent pour dire qu'elle est assez importante, mais sans être au cœur des apprentissages.

Enseignant 1 : Bien je te dirais un 4. C'est très important quand l'enfant est bien assis, qu'il te regarde, qu'il est intéressé, qu'il ne regarde pas partout, mais après que tu l'as dit une fois, puis qu'ils savent que toi c'est comme ça que tu veux que ça fonctionne, tu sais c'est une fois, pas plus que ça. Deux trois fois, peut-être, ce n'est pas archi important.

Enseignant 2 : Très importante la posture parce que s'il n'a pas une bonne posture pour moi il n'a pas travaillé donc là je la mettrai dans 5 parce qu'il faut que l'élève soit très motivée à travailler s'il veut avancer donc voilà.

Ici, les deux extraits abordent l'importance de la posture pour favoriser l'intérêt et l'engagement de l'élève dans son travail. L'enseignante 2 ajoute cependant un élément intéressant soit la motivation, comme quoi une bonne posture améliorerait la motivation.

Enseignant 3 : Donc je dirais très important, mais là aussi ça ne serait pas une priorité en fonction du contexte alors que si c'est un élève qui a la langue française et qui est déjà prêt à pouvoir présenter des choses à des élèves, oui j'enseignerais la posture. Non c'est ça dépend.

Finalement, ici on parle davantage de situation contextuelle, c'est-à-dire que l'importance qu'on accorde à la posture variera selon le niveau de l'élève en français. Pour un élève en apprentissage de la langue, la posture ne sera pas nécessairement sur la liste des compétences à lui enseigner.

Maintenant que les données quant aux représentations enseignantes sont présentées, nous allons nous attarder aux pratiques pédagogiques des enseignants associées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques.

4.7.Portrait des pratiques pédagogiques des enseignants associées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques

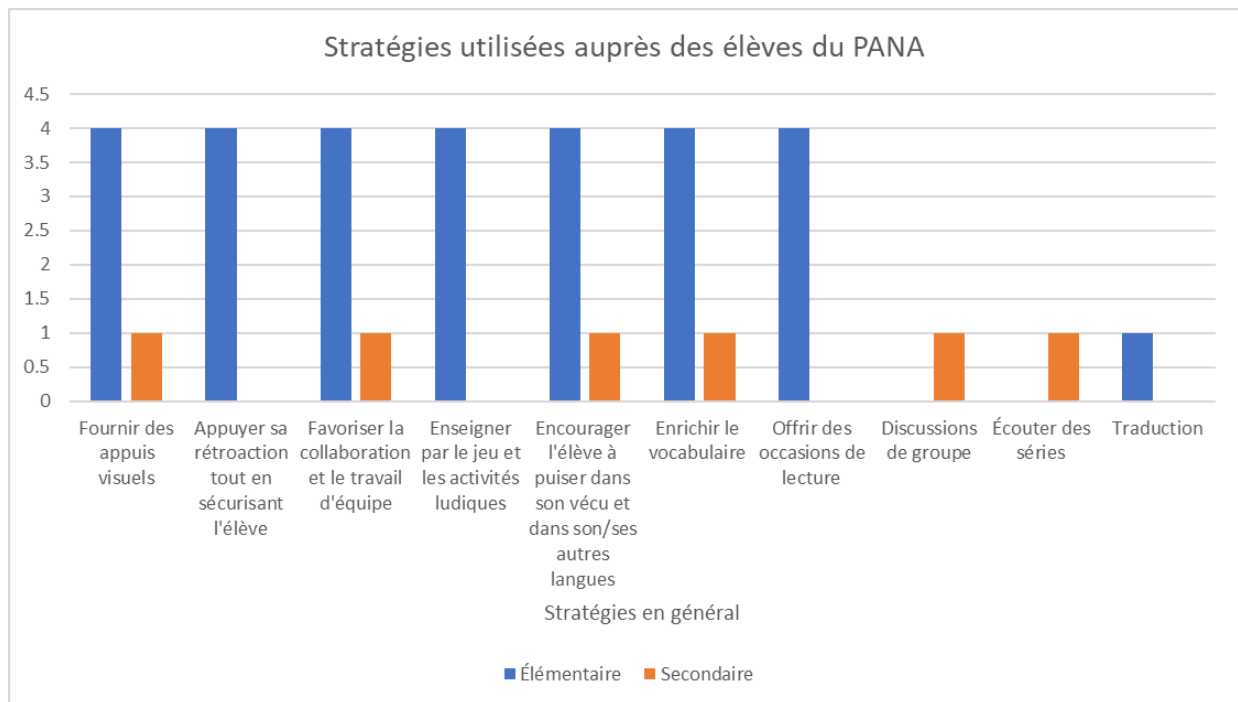
Maintenant que nous avons décrit les représentations des enseignants quant aux compétences sociolinguistiques et que nous comprenons mieux l'importance qu'ils y accordent, la partie

suiivante servira à décrire les pratiques pédagogiques préconisées par les enseignants en lien avec ces compétences. Nous présenterons d’abord les stratégies utilisées en général, ensuite comment et pourquoi les différentes composantes des compétences sociolinguistiques sont prises en compte et finalement comment les enseignants s’y prennent pour évaluer ces compétences.

Le tableau suivant dresse un portrait des stratégies utilisées et préconisées par l’ensemble des participants auprès des élèves du PANA. À noter qu’à l’exception des discussions de groupe, de l’écoute des séries et de la traduction, toutes les stratégies sont tirées du Curriculum de l’Ontario pour le PANA.

Figure 11

Portrait des stratégies utilisées et préconisées auprès des élèves du PANA



Vous constaterez une forte ressemblance dans les réponses des enseignants à l’élémentaire et quelques différences en comparaison à l’enseignant du secondaire. Considérant l’âge et le niveau des apprenants, il n’est pas surprenant que certaines stratégies ne soient pas préconisées au secondaire et de même à l’élémentaire. Ajoutons également ici que pour l’enseignant du secondaire, on observe qu’il utilise plus de stratégies autres que celles tirées du curriculum que les participants de l’élémentaire. Somme toute, il reste que tous les enseignants s’entendent pour dire qu’ils utilisent les stratégies suivantes : fournir des appuis visuels, favoriser la collaboration et le

travail d'équipe, encourager l'élève à puiser dans son vécu et sa/ses autres langues et enrichir le vocabulaire.

4.7.1. Description des pratiques pédagogiques des enseignants associées à l'apprentissage des normes sociales

Maintenant, nous présenterons les données recueillies quant à l'apprentissage des normes sociales, une catégorie des compétences sociolinguistiques et plus précisément les réponses à la question suivante : Est-ce que vous enseignez les normes sociales (règles de politesse, registre de langue, stratégies de communication et rapports sociaux) aux élèves du PANA ? Voici donc quatre tableaux pour illustrer les réponses :

Figure 12

Degré d'enseignement des règles de politesse

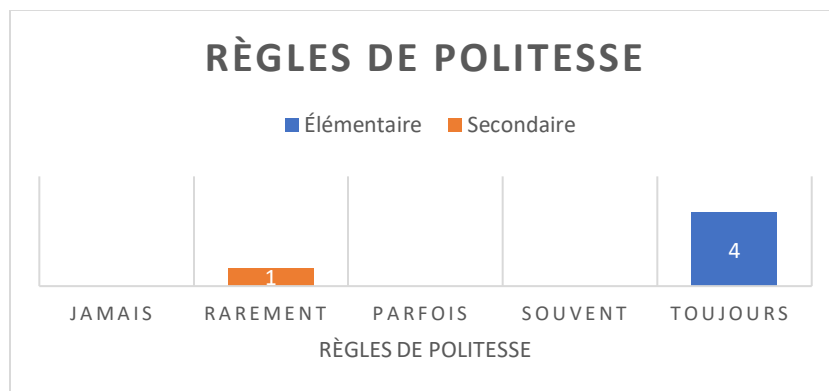


Figure 13

Degré d'enseignement du registre de langue

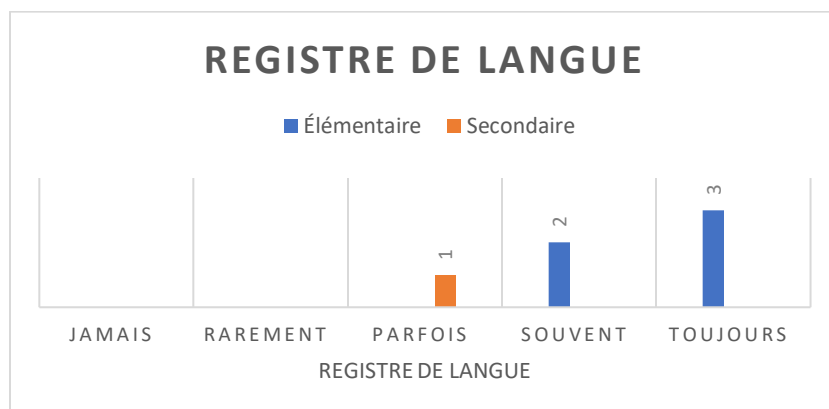


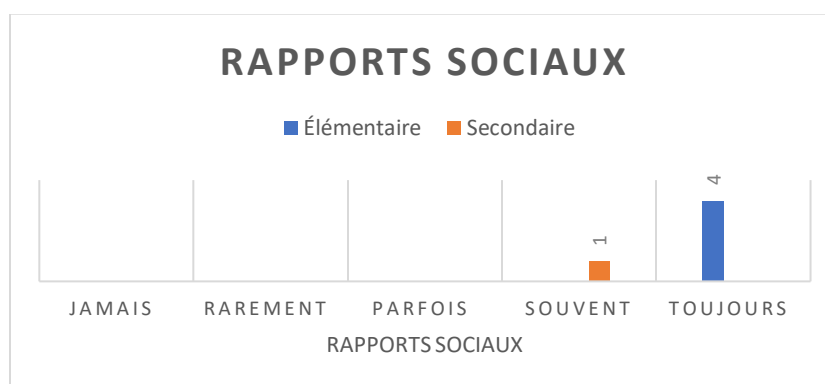
Figure 14

Degré d'enseignement des stratégies de communication



Figure 15

Degré d'enseignement des rapports sociaux



On peut voir que les enseignants à l'élémentaire ont tendance à enseigner plus souvent les normes sociales. Dans le but de mieux comprendre les réponses des participants, nous les avons également questionnés pour savoir comment et pourquoi ils prennent en compte les normes sociales dans leur enseignement. Dans l'ensemble, les participants ont plutôt répondu à la question « pourquoi ? » et non « comment ? ». Nous avons obtenu plusieurs réponses différentes qui sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 9

Prise en compte des normes sociales (comment et pourquoi ?)

Prise en compte des normes sociales (comment et pourquoi ?)	Élémentaire	Secondaire
---	-------------	------------

Important d'apprendre le système de communication pour s'épanouir dans le milieu	1	
Risque d'un manque de réceptivité du récepteur	1	
Nécessaire à l'intégration rapide	1	
Importance de connaître le fonctionnement et culture du pays d'accueil, pas seulement la langue		1
Fais partie du savoir-vivre ensemble	1	
La base de l'éducation	1	

Ici, on peut observer deux thèmes qui reviennent dans les réponses des participants, soit l'importance des normes sociales pour l'intégration et favoriser la communication. Selon nos participants, les élèves nouveaux arrivants doivent apprendre et connaître les normes sociales du milieu pour s'intégrer au sein de leur environnement d'apprentissage et pour communiquer efficacement.

4.7.2. Description des pratiques pédagogiques des enseignants associées à l'apprentissage des codes verbaux

Voici maintenant les données recueillies concernant l'enseignement des codes verbaux.

Figure 16

Degré d'enseignement des accents

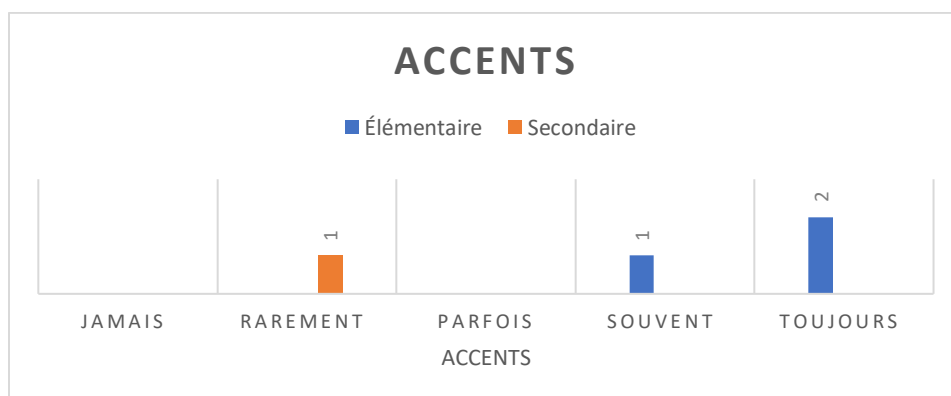


Figure 17

Degré d'enseignement du lexique propre au contexte scolaire

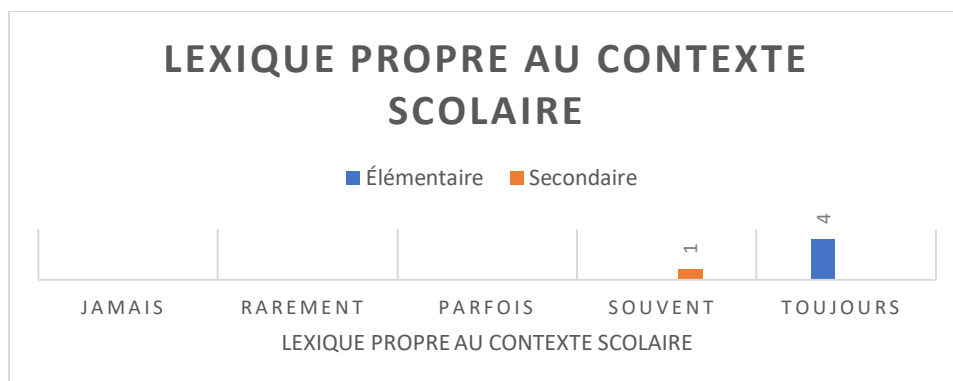
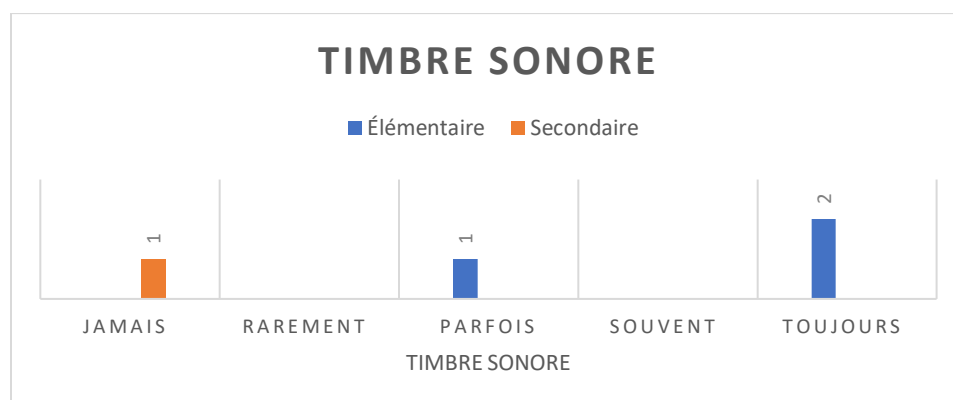


Figure 18

Degré d'enseignement du timbre sonore



Ici, on peut constater encore une fois que les codes verbaux ne sont pas enseignés aussi fréquemment au secondaire qu'ils le sont à l'élémentaire. En revanche, le lexique propre au contexte scolaire reste très important pour les deux partis. Voici maintenant les explications qui ont été données par les participants sur pourquoi ils enseignent ou pas cette composante. Encore une fois, les participants n'ont répondu qu'à la question « pourquoi ? ».

Tableau 10

Prise en compte des codes verbaux (comment et pourquoi ?)

Prise en compte des codes verbaux (comment et pourquoi ?)	Élémentaire	Secondaire
Nécessaire à la compréhension	2	1
Fais partie de l'apprentissage	2	

Ici, les réponses se ressemblent beaucoup et sont pour la majorité en lien avec la compréhension.

4.7.3. Description des pratiques pédagogiques des enseignants associées à l'apprentissage des codes non verbaux

Finalement, les prochaines lignes serviront à présenter les réponses quant aux codes non verbaux.

Figure 19

Degré d'enseignement des expressions faciales

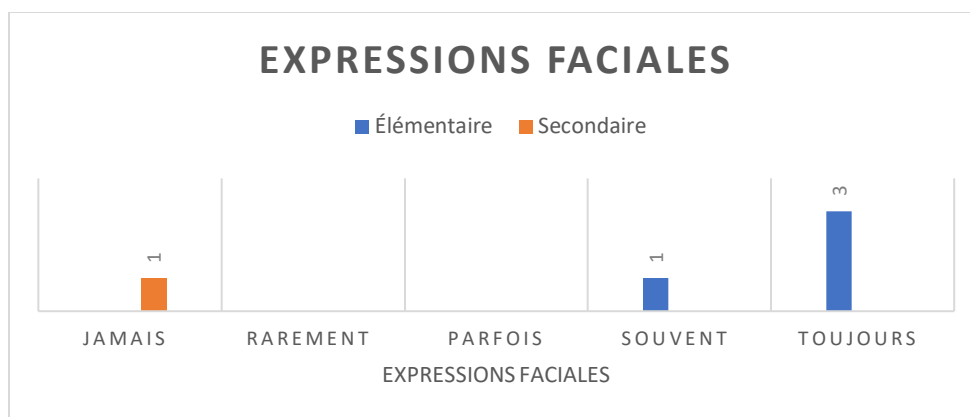


Figure 20

Degré d'enseignement de la posture

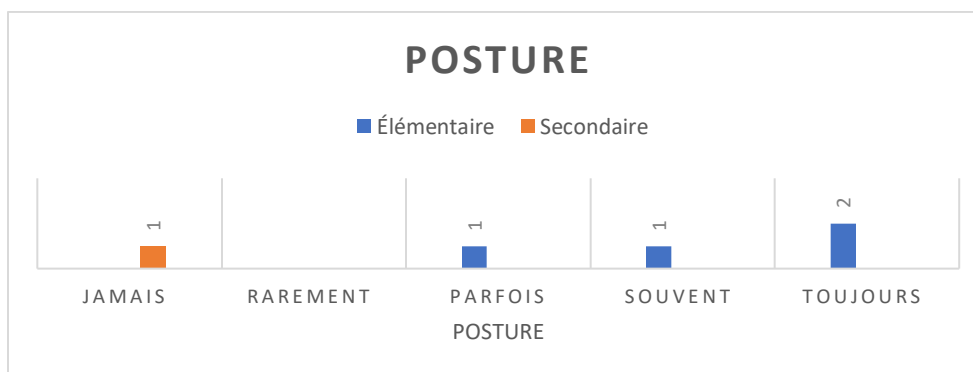
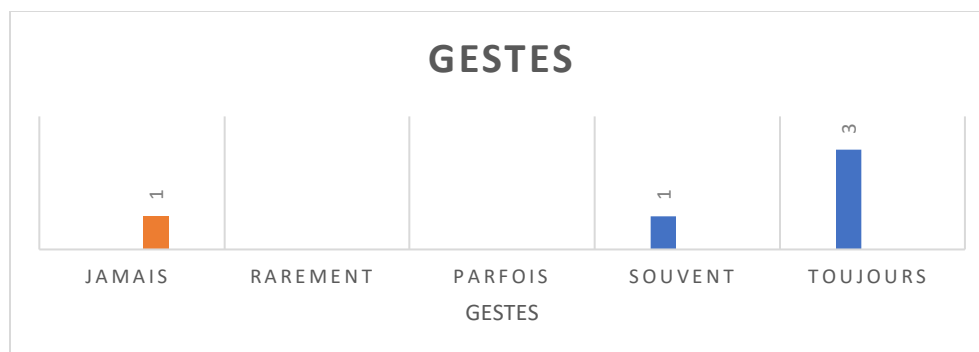


Figure 21

Degré d'enseignement des gestes



Pour les trois composantes présentées dans les tableaux soit les gestes, la posture et les expressions faciales, on dénote ici une importante différence entre les enseignants du secondaire et ceux de l'élémentaire. Pour le secondaire, on constate que les codes non verbaux ne sont jamais enseignés aux élèves nouveaux arrivants du programme. À l'opposé, les enseignants de l'élémentaire ont affirmé que ces éléments étaient pour la plupart toujours ou du moins souvent enseignés. Voici les réponses qui ont été données pour expliquer pourquoi ils enseignent ou non les codes non verbaux :

Tableau 11

Prise en compte des codes non verbaux (pourquoi ?)

Prise en compte des codes non verbaux (pourquoi ?)	Élémentaire	Secondaire
Nécessaire pour la communication interlangue	1	
Expression des émotions plus difficiles avec des mots	1	
Nécessaire au développement du langage	2	
Fait partie du curriculum du PANA et des stratégies à enseigner	1	
Pas nécessaire pour apprendre la langue — Apprentissage se fait naturellement		1

Ici on peut voir que selon les enseignants de l'élémentaire, l'enseignement des codes non verbaux fait partie intégrante de l'apprentissage de la langue et permet donc de communiquer et d'exprimer des émotions. D'un autre point de vue, l'enseignant du secondaire mentionne que l'enseignement explicite n'est pas nécessaire et qu'au contraire, l'apprentissage des codes non verbaux se fait de

façon naturelle. Finalement, voici les explications des enseignants sur la façon dont ils s’y prennent pour enseigner ces composantes :

Tableau 12

Prise en compte des codes non verbaux (comment ?)

Prise en compte des codes non verbaux (comment ?)	Élémentaire	Secondaire
Enseigner par la correction et explication	1	
Utilisation des gestes	1	
Utilisation d’images	1	

Il est important ici de mentionner que dans leurs réponses, ce ne sont pas tous les enseignants qui ont fourni des explications sur la façon d’enseigner ces codes. Parmi les participants qui ont élaboré à ce sujet, on observe deux façons bien distinctes d’enseigner soit de façon verbale avec des explications et non verbale avec de la gestuelle et des images.

4.7.4. Description des critères d’évaluation des compétences sociolinguistiques des élèves

Pour clore la présentation des données en lien avec les pratiques pédagogiques associées aux compétences sociolinguistiques, nous présenterons les critères d’évaluation utilisés par les enseignants. Dans le but de connaître ces critères, nous avons posé la question suivante : sur quoi vous basez-vous en termes de critères pour évaluer les compétences sociolinguistiques de vos élèves ? Voici un résumé des réponses que nous avons obtenues :

Tableau 13

Méthodes d’évaluation des compétences sociolinguistiques

Évaluations des compétences sociolinguistiques	Élémentaire	Secondaire
Grille d’évaluation TACLEF	3	
Curriculum PANA	3	
Curriculum ALF	2	
Observation de l’évolution selon les principes enseignés		1
Discussion avec l’élève		1

Ici, on peut observer qu'à l'élémentaire les principales ressources utilisées pour évaluer les compétences des élèves sont la grille d'évaluation TACLEF (Trousse d'acquisition de compétences langagières en français) et le curriculum du programme. On comprend donc que les enseignants se basent sur les critères énumérés dans ces ressources pour effectuer l'évaluation. Au niveau secondaire en revanche les données montrent que c'est plutôt de façon informelle que se passe l'évaluation soit par des discussions ou des observations auprès de l'élève.

4.7.5. Synthèse

Ainsi, grâce aux données recueillies en lien avec les pratiques pédagogiques, on peut observer que les enseignants semblent accorder une certaine importance au développement des compétences sociolinguistiques. Relativement aux normes sociales, aux codes verbaux et aux codes non verbaux, les participants ont montré qu'ils incluent ces composantes dans leur enseignement de façon constante ou du moins fréquente. Bien que le questionnaire n'ait pas permis de fournir une description détaillée des pratiques utilisées par les enseignants pour développer ces compétences, certaines réponses données lors des entrevues ont permis de compléter le portrait et même de confirmer certains détails quant aux stratégies ou pratiques préconisées.

Discussion

Avant de conclure et afin de faire une synthèse de nos résultats, le présent chapitre servira à faire ressortir les points de convergence et de divergence associés à chaque objectif de notre recherche.

5.1. Avis des enseignants sur le PANA

Objectif 1 : Décrire l'avis des enseignants sur le PANA quant au rôle du programme, au rôle des enseignants et aux défis

On constate grâce aux données recueillies que les participants associent le rôle du PANA à l'intégration académique et sociale des nouveaux arrivants au sein de l'école. En effet, le PANA aurait comme rôle l'intégration à la communauté d'accueil et la mise à niveau scolaire des élèves. Plus précisément, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010) parle de se familiariser avec « les repères culturels et les connaissances générales à la vie scolaire, au fonctionnement des institutions communautaires, et aux différents groupes tels que les francophones de l'Ontario, les autochtones et les communautés ethnoculturelles » (p. 17). Ceci n'est pas surprenant puisque rappelons que de précédentes recherches montrent que les nouveaux arrivants sont confrontés au défi d'un nouveau milieu, d'une nouvelle société et d'une nouvelle culture francophone (Fleuret, Bangou et Fournier, 2018). Sans compter que, comme il a été mentionné précédemment, les préoccupations quant à la scolarisation des élèves nouveaux arrivants ont été l'une des motivations pour la mise en place du PANA. À l'opposé, ce qui demeure surprenant est le peu de détails mentionnés par les participants concernant le rôle du programme face à la composante linguistique. À ce sujet, les enseignants ne semblent pas associer l'acquisition de la langue au rôle de PANA ou du moins ils ne semblent pas y attribuer une aussi grande importance. En d'autres mots, les enseignants ont abordé la composante sociale, mais ont peu fait mention de l'apprentissage de la langue chez les nouveaux arrivants. Pourtant, le perfectionnement des compétences linguistiques demeure l'une des composantes visées dans le curriculum du PANA (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). De plus, selon l'étude du programme ALF de Bangou, Fleuret, Mathieu et Jeanveaux (2021), les enseignants accorderaient une grande importance à leur rôle dans le développement des compétences à communiquer en français chez les élèves. Il est nécessaire ici de préciser que les objectifs du programme ALF et du PANA se chevauchent et se ressemblent donc beaucoup

(Kamano, 2014). Lors de la collecte de données, certains professeurs ont en effet fait des liens étroits entre ces deux programmes.

Toujours selon l'avis des participants, grâce aux données, on dénote plusieurs points de convergence entre le rôle du programme et celui des enseignants. Les composantes culturelle et sociale sont d'ailleurs également omniprésentes considérant que les participants abordent l'idée d'initiation à la société canadienne et de vivre-ensemble. Les enseignants associent donc leur rôle à l'axe identitaire abordé dans le curriculum du PANA (2010). À titre de rappel, cet axe se rapporte à l'ouverture, la mise en contact et l'engagement de l'apprenant face à la culture et au contexte socioculturel.

Ensuite, à la question concernant les défis rencontrés, plusieurs éléments de réponse ont été mis de l'avant par les participants. Parmi ces éléments on retrouve le manque de ressource, à la fois humaine et pédagogique, ainsi que le temps. Les données à ce sujet viennent d'ailleurs appuyer les réponses de nos participants puisque plusieurs auteurs affirment qu'il existe un manque important de ressources en français (Gilbert, Letouzé, Thériault et Landry, 2004 ; Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016 ; Fleuret, Bangou et Fournier, 2018). D'ailleurs, Fleuret, Bangou et Fournier (2018) note qu'il reste un important travail à faire en ce qui concerne les personnes-ressources au sein des écoles qui sont liées au PANA. Il est également intéressant ici de constater que parmi les défis mentionnés, les différents profils des élèves ont été abordés, non seulement d'un point de vue du niveau scolaire, mais également en ce qui concerne la langue. Alors que les participants n'ont pratiquement pas abordé la composante linguistique au moment de parler du rôle du programme et de leur rôle, la variété de compétence en français demeure pourtant un problème.

Relativement aux données recueillies pour répondre à l'objectif 1, nous constatons que l'avis des enseignants rejoint en grande partie les composantes essentielles énoncées dans le curriculum du PANA. On comprend d'ailleurs qu'une importance est accordée davantage aux composantes sociales et académiques. On peut donc en conclure que les représentations et les pratiques reflèteront davantage ces éléments. Rappelons cependant qu'outre l'avis des enseignants qui s'insère davantage sous l'axe identitaire, l'axe d'apprentissage et plus précisément l'apprentissage

de la langue sont des éléments clés du programme et de l'intégration des nouveaux arrivants (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010).

5.2. Les représentations enseignantes

Objectif 2 : Décrire les représentations enseignantes associées à l'interculturel et à l'apprentissage des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux de la langue de scolarisation.

Relativement aux questions associées à l'interculturel posées lors des entretiens, les données recueillies nous permettent de conclure que les enseignants associent l'interculturel à un échange, un partage en matière de langue et de culture. En effet, le thème qui ressort des réponses est celui d'ouverture. D'ailleurs comme il a été mentionné dans de précédentes études, dans un contexte où les référents culturels sont multiples il est important d'adopter une approche qui favorise une ouverture face à l'autre (Lussier, 2008). De plus, les données recueillies ont montré que les enseignants ont tous précisé l'importance d'effectuer des liens entre les cultures francophones et d'autres cultures. On peut donc s'attendre à ce que ces composantes soient reflétées dans leurs pratiques pédagogiques auprès de élèves du PANA. En revanche, les participants mentionnent à plusieurs reprises l'importance d'une ouverture à la culture francophone et de se familiariser avec la culture du pays d'accueil. De plus, les exemples de leçons ou d'activités sont fortement axés sur des échanges au sujet de la nourriture, des vêtements traditionnels, etc. Cette pratique est également observée dans l'étude de Bangou, Fleuret, Mathieu et Jeanveaux (2021). En effet, les auteurs mentionnent qu'à l'égard des autres cultures, les pratiques sont davantage sporadiques et superficielles (ibid.) ce qu'on peut observer également dans notre étude. En d'autres mots, les pratiques sont mises de l'avant de façon irrégulière et implique des composantes qui se limite qu'à l'apparence de la culture. À ce sujet, des recherches antérieures (Moreover, Gélinas Proulx et al., 2014 ; Fleuret et al., 2018) ont montré que les enseignants des écoles francophones en Ontario n'auraient pas, dans l'ensemble, acquis la compétence interculturelle. Conséquemment, il demeure difficile de miser sur des pratiques adéquates au contexte multiculturel et plurilinguistique de leur milieu scolaire ce qu'on peut d'ailleurs observer grâce aux pratiques mentionnées par les participants de notre étude. En effet, bien que la diversité au sein de l'école soit perçue comme une richesse, il est nécessaire de mentionner que les enseignants la perçoivent également comme un défi.

Ensuite, en fonction des résultats obtenus quant à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques, nous avons remarqué plusieurs points de convergence. Tout comme les représentations de l'interculturel, on semble mettre de l'avant trois composantes, soit l'aspect social, linguistique et culturel. Ces réponses ne sont pourtant pas surprenantes considérant que la langue demeure un phénomène social, pas seulement linguistique (CECRL, 2018). D'ailleurs, dans le processus d'acquisition des compétences sociolinguistiques, les enseignants accordent autant d'importance aux normes sociales qu'aux codes verbaux et non verbaux.

Si certaines réponses des enseignants quant aux représentations semblent confirmer les dires d'auteurs (Lussier, 2008 ; Moreover, Gélinas Proulx et al., 2014 ; Fleuret et al., 2018 ; Bangou, Fleuret, Mathieu et Jeanveaux, 2021), ce n'est pas tout à fait le cas pour l'importance accordée à la langue. En effet, selon Gauvin (2009) dans un contexte de diversité linguistique, il n'est pas rare qu'une personne attribue une plus grande valeur à la langue de la majorité. Cependant, les enseignants ayant participé à notre recherche nous montrent bien qu'ils valorisent également les langues secondes des apprenants. De plus, précédemment, nous avons rapporté les propos de deux auteurs qui abordaient le risque entourant les représentations qui peuvent faire l'objet de certaines croyances parfois basées sur des informations objectives, des préjugés¹⁵ ou même des stéréotypes¹⁶ (Castellotti et Moore, 2002). Pourtant, selon les données recueillies, on observe au contraire une ouverture de la part des enseignants et un désir d'apprendre et de comprendre. Cela étant dit, considérant l'ouverture que démontre les enseignants et le besoin d'acquérir la compétence interculturelle, il nous semble nécessaire et pertinent pour les administrateurs de ce programme d'instaurer davantage de formations pour les enseignants du PANA. En effet, comme l'explique Fleuret, Bangou et Fournier (2018) « il y a une vraie demande pour une meilleure connaissance des élèves PANA (immigration, langue seconde, etc.) afin de mieux les encadrer sur le plan pédagogique » (p. 15). L'ajout de formations permettrait donc de favoriser une pédagogie davantage interculturelle et donc de se distancer de pratiques assimilatoires (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Ainsi, nous observerions potentiellement un changement quant aux représentations

¹⁵ Un préjugé est une réaction négative sur la base de l'appartenance d'une personne à une classe ou à une catégorie (Gergen, Gergen et Jutras, 1981 ; Légal et Delouée, 2015).

¹⁶ Un stéréotype est un ensemble de croyances, positives ou négatives, à propos d'un groupe social (Ashmore et Del Boca, 1981 ; Légal et Delouée, 2015).

enseignantes ainsi qu'aux pratiques qui serait plus représentatives du contexte culturellement diversifié des écoles francophones en Ontario. Ces formations pourraient notamment porter sur la compétence interculturelle en elle-même, les pratiques gagnantes ou même les ressources existantes pour appuyer le personnel enseignant.

5.3. Les pratiques pédagogiques

Objectif 3 : Décrire les pratiques pédagogiques des enseignants du PANA associées à l'apprentissage des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux de la langue de scolarisation.

Certaines tendances sont observables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques associées au développement des compétences sociolinguistiques. D'abord, les enseignants de l'élémentaire utilisent tous les stratégies suivantes : les appuis visuels, la rétroaction sécurisante, la collaboration et le travail d'équipe, les activités ludiques, les liens avec le vécu et les langues, l'enrichissement du vocabulaire et les occasions de lecture. À priori, les données vont de pair avec les dire de Fleuret, Bangou et Berger (2015) qui insistent sur l'importance d'instaurer des stratégies communes permettant de soutenir l'intégration linguistique et sociale des nouveaux arrivants. À l'opposé, les ressemblances entre les pratiques préconisées à l'élémentaire contredisent ce que Benimmas et Kamano (2017) ont affirmé. Selon ces auteurs, les initiatives pour la gestion de la diversité relèveraient davantage des décisions individuelles. Pourtant, nos données prouvent l'utilisation, par les enseignants de l'élémentaire, des stratégies communes tirées directement du PANA. Ce n'est cependant pas le cas au secondaire. Bien qu'on observe certaines tendances en matière de pratiques pédagogiques, on dénote certaines divergences quant à celles utilisées au niveau secondaire. La rétroaction sécurisante, les activités ludiques et les occasions de lecture ne sont pas aussi populaires chez les enseignants du secondaire. Les discussions de groupe et le visionnement de séries semblent remplacer certaines stratégies pourtant mentionnées dans le curriculum pour ce niveau scolaire. Ce qu'affirment Benimmas et Kamano (2017) serait donc davantage applicable aux enseignants du secondaire.

Enfin, ces divergences s'observent également quant aux stratégies et outils d'évaluation des compétences sociolinguistiques. À l'élémentaire, les enseignants semblent favoriser davantage les

outils mis à leur disposition tels que la grille *Trousse d'acquisition de compétences langagière en français* (TACLEF) alors qu'au secondaire, l'évaluation se fait davantage de façon informelle, soit par des discussions avec l'élève ou bien de l'observation. Pourtant, les outils d'évaluation tels que la grille TACLEF s'adressent à la fois au niveau élémentaire et secondaire. D'ailleurs, la grille TACLEF est une ressource mise à la disposition des écoles élémentaires et secondaires francophones en Ontario et a pour objectif d'établir le profil langagier des élèves et d'en suivre la progression. Cet outil aide le personnel enseignant à établir un plan pour l'apprentissage de l'élève. En ce qui concerne les stratégies utilisées au secondaire, il est également surprenant de constater cette divergence considérant qu'elles permettent de faciliter l'enseignement en matière de littéracie selon le Curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année pour le PANA (2010). Malheureusement, vu le faible taux de participants qui enseignent au secondaire il ne nous est pas possible de tirer des conclusions quant aux raisons qui expliquent ces divergences.

Maintenant que nous avons établi des liens entre les données recueillies et nos objectifs, il nous est possible d'aborder les implications et de présenter des recommandations pour les enseignants, mais également les administrateurs du PANA.

5.4.Implications

À notre avis, cette thèse aura permis de contribuer aux connaissances relatives aux représentations enseignantes et aux pratiques pédagogiques associées au développement des compétences sociolinguistiques dans le cadre du PANA. Plus précisément, cette recherche aura permis d'avoir une meilleure compréhension et connaissance des pratiques pédagogiques qui sont utilisées auprès des nouveaux arrivants. D'ailleurs, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous n'avons pas pu trouver d'études qui s'intéressaient à la fois aux pratiques pédagogiques et aux représentations dans un milieu où la langue est minoritaire.

De plus, considérant que l'intégration de ces élèves au programme ordinaire dépend de leur réussite au sein du PANA, il nous apparaît essentiel que les pratiques pédagogiques soient adéquates. En effet, on s'attend à ce que les pratiques préconisées par les enseignants du PANA s'alignent avec les compétences visées, soit les compétences sociolinguistiques dans ce contexte-ci. Cela étant dit, en ce qui concerne les représentations, il nous semble important d'assurer une formation continue

pour les enseignants et de les appuyer dans leur travail auprès des nouveaux arrivants. Afin de surmonter certains défis rencontrés, il demeure essentiel d'instaurer des formations sur la diversité culturelle compte tenu de leur réalité quotidienne (Émond, 2008 ; Gallant et Denis, 2008). D'ailleurs, rappelons que les représentations ont une influence considérable sur les choix pédagogiques et donc les apprentissages (Moore, 2002). Ainsi, la mise en place de formations sur la compétence interculturelle nous semble donc pertinente. En d'autres mots, il demeure important de former les enseignants sur des thèmes plus approfondis et non pas simplement sur le contenu du curriculum du PANA ou les pratiques à préconiser. Il nous apparaît tout aussi favorable d'investir dans la façon dont ces enseignants perçoivent la diversité culturelle et les échanges entre les apprenants de ce programme.

Ensuite, comme le mentionnent les participants de notre recherche, nous avons pu constater que peu de ressources pédagogiques sont mises à la disposition des enseignants ou bien ne répondent tout simplement pas aux besoins de ceux-ci. Cela étant dit, il pourrait être pertinent pour les conseils scolaires de mettre en place des groupes de discussion ou des colloques dans le but de favoriser un partage de connaissances entre les enseignants du PANA. Une telle initiative permettrait un échange entre des personnes vivant des réalités similaires d'un point de vue didactique. Bien évidemment, il serait également utile d'envisager la conception de ressources pédagogiques adaptées à la réalité sociolinguistique des apprenants afin d'appuyer le personnel en matière de pédagogie, mais également pour favoriser une économie de temps. Plusieurs participants ont effectivement mentionné que le manque de temps demeure un défi notable. Dans cette même ligne d'idées, une révision des attentes et du contenu du curriculum pourrait permettre d'alléger la pression chez les enseignants et possiblement favoriser une intégration plus graduelle. D'ailleurs, pour certains de nos participants l'intégration des nouveaux arrivants s'apparente beaucoup à une course contre la montre selon leurs dires.

Outre les recommandations ainsi que les avantages qui ressortent de cette recherche, nous sommes bien conscients que certaines limites sont présentes.

5.5.Limites

L'une des limites observées concerne l'échantillon. Sur les 72 conseils scolaires de l'Ontario, nous avons réussi à recruter des enseignants d'un seul conseil scolaire et seulement 5 enseignants ont accepté de participer à cette recherche. Il est évident que la situation pandémique a représenté une limite importante lors du recrutement des participants et principalement en ce qui a trait à l'approbation des conseils scolaires. D'ailleurs seulement un conseil scolaire sur les deux qui ont été contactés a accepté de participer à notre recherche. En revanche, nous avons ciblé deux conseils situés dans des milieux avec de forts taux d'immigration et donc au sein desquels nous avons davantage de chance de trouver des enseignants du PANA.

Ensuite, nous étions également conscients que le nombre de répondants demeure l'une des limites des questionnaires (Blais et Durand, 2003). Dans le but de compenser pour les limites en ce qui concerne les réponses aux questions, nous avons choisi d'inclure des entrevues afin de permettre à certains participants d'élaborer davantage sur les thèmes de notre recherche. D'ailleurs, selon de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), « il est fréquent que l'enquête par questionnaire soit complétée avec une enquête par entretien. » (p. 165) De plus, nous avons choisi d'effectuer les entrevues par téléphone notamment en raison de la pandémie et donc de la distanciation sociale, mais également puisque cette option représente un avantage en termes d'accessibilité. Effectivement, « l'entretien par téléphone présente l'avantage d'être relativement peu coûteux, rapide et permet de questionner des personnes qui résident dans des régions éloignées (Blais et Durand, 2003). »

5.6.Pistes de recherche

Notre recherche davantage exploratoire nous a permis de dresser un portrait des représentations des enseignants et des pratiques pédagogiques liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques chez les élèves inscrits au PANA. Dans de futures recherches, il serait pertinent de s'intéresser à un différent échantillon, notamment des enseignants au sein d'un autre conseil scolaire, dans une autre région de l'Ontario et de connaître leur profil sociolinguistique. Cela permettrait d'ailleurs de comparer les réalités en plus d'observer les points de convergence et de divergence selon chaque milieu. Considérant la taille de notre échantillon, en visant une autre population, il serait davantage envisageable d'avoir une vision plus globale des pratiques

pédagogiques, des représentations ainsi que de l'avis des enseignants quant au programme. Aussi, en ayant davantage d'information concernant leur profil sociolinguistique, nous pourrions faire des liens entre celui-ci, leurs représentations et les pratiques qu'ils préconisent.

De plus, il serait intéressant de faire une évaluation approfondie des pratiques utilisées pour le développement des compétences sociolinguistiques. Il serait même pertinent d'observer les enseignants en salle de classe et de documenter le processus d'acquisition des compétences sociolinguistiques et l'utilisation qu'en font les nouveaux arrivants dans leur milieu d'accueil. Considérant la présence accrue de nouveaux arrivants et l'importance du PANA au sein des écoles francophones de l'Ontario il est important d'assurer l'efficacité des pratiques. En effet, rappelons qu'en Ontario, plusieurs élèves sont à la frontière de deux ou de plusieurs langues et l'école francophone demeure dans plusieurs cas le seul lieu où ils pratiquent et utilisent le français (Guérin-Lajoie, 2018). Comme nous l'avons mentionné à maintes reprises, l'école joue donc un important rôle dans l'acquisition de cette langue d'un point de vue linguistique et social. L'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces s'avère donc essentielle pour le développement, chez l'élève, des compétences nécessaires à son cheminement.

Conclusion

Dans cette thèse, nous nous sommes intéressés aux représentations et aux pratiques pédagogiques liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques, une composante auparavant omise dans l'enseignement (Reebirk et Lindschouw, 2020). Plus précisément, nous cherchions à :

- 1) Décrire l'avis des enseignants sur la PANA quant au rôle du programme, au rôle des enseignants et aux défis
- 2) Décrire les représentations enseignantes associées à l'interculturel et à l'apprentissage des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux de la langue de scolarisation.
- 3) Décrire les pratiques pédagogiques des enseignants du PANA associées à l'apprentissage des normes sociales, des codes verbaux et des codes non verbaux de la langue de scolarisation.

Il nous a semblé important d'explorer le PANA puisque celui-ci a été élaboré il y a plus de 10 ans et pourrait nécessiter une révision dans le but de répondre au besoin basé sur la réalité d'aujourd'hui. Nous sommes conscients de l'écart qui peut se créer entre la théorie et la pratique. Cela étant dit, il demeure essentiel d'explorer ce qui est mis en pratique de façon concrète et de s'intéresser à l'opinion des personnes impliquées, c'est-à-dire les enseignants du PANA dans ce contexte-ci.

D'ailleurs, la description des représentations enseignantes et des pratiques pédagogiques nous ont ainsi permis d'avoir une vision d'ensemble du développement des compétences sociolinguistiques chez les nouveaux arrivants du PANA. Il nous a donc été possible d'établir des recommandations quant aux enseignants, aux administrateurs et en matière de politiques. En effet, en fonction des données recueillies, nous pouvons affirmer qu'il serait pertinent d'envisager la mise en place de formations sur la compétence interculturelle afin d'encourager la réflexion quant à diversité. Il serait également important de mettre en place des ressources pédagogiques adaptées et de favoriser les échanges et le support intellectuel entre les enseignants du PANA. Finalement, considérant la charge de travail et le temps requis pour répondre aux exigences du programme, une révision du contenu du curriculum ainsi qu'un allègement des attentes pourraient être à considérer.

Somme toute, malgré un échantillon restreint, cette expérience nous a tout de même permis de recueillir des données significatives concernant les pratiques pédagogiques et de dresser un portrait

des représentations enseignantes au profit d'une meilleure compréhension du développement des compétences sociolinguistiques chez les élèves du PANA.

Bibliographie

Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Paris Presses universitaires de France.

Abdallah-Preteuille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Lingvarvmarena*, 2, 91-101. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>

Atangana-Abe, J. et Ka, M. (2016). L'intégration des élèves nouveaux arrivants d'origine africaine dans les écoles de la division scolaire franco-manitobaine. *Alterstice*, 6 (1), 77-89. <https://www.erudit.org/en/journals/alterstice/2016-v6-n1-alterstice02867/1038281ar.pdf>

Auger, N. (2004). *Comparons nos langues : Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)*. <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/Livret%20-%20ComparonsNosLangues.pdf>

Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. Dans J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, école et didactique du français*. Les Éditions Didier.

Bangou, F., Fleuret, C., Mathieu, M.P., Jeanveaux, B. (2019). Portrait du cheminement scolaire des élèves allophones et apprenants du français inscrits au programme d'actualisation linguistique en français (ALF) au sein des écoles élémentaires de langue française de l'Ontario. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 1-106.

Bangou, F., Fleuret, C. ; Mathieu, M.P., Jeanveaux, B. (2021). Promoting Inclusive Plurilingual Practices in Ontario's Francophone Elementary Schools: The Views and Practices of Principals and Teachers. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 5 (2), 5–24. [J-BILD_5-2_Bangou_et_al.pdf \(bild-lida.ca\)](https://www.bild-lida.ca/J-BILD_5-2_Bangou_et_al.pdf)

Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international*, 13 (4), 11–26. <http://dx.doi.org/10.7202/038582ar>

Bayley, R. et Regan, V. (2004). Introduction : The acquisition of sociolinguistic competence. *Journal of Sociolinguistics* 8 (3), 323—338. https://journals-scholarsportal-info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/13606441/v08i0003/323_iaosc.xml

Bernstein B. (1975). *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.

Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales : Les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue européenne des sciences sociales*, 49 (2), 93-122. https://www.jstor.org/stable/41445033?seq=1#page_scan_tab_contents

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.

Boiget, N. (2016). L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL : Ses traces dans les critères d'évaluation du DELF et dans les manuels de FLE en enseignement secondaire en Andalousie. *Carnets*, 2 (8), 1-13. <https://journals.openedition.org/carnets/1905>

Bouchamma, Y. et Benimmas, A. (2007). L'immigration, enjeu pour l'éducation : curriculum et socialisation en contexte de diversité culturelle à l'école. *Revue de l'Université de Moncton*, 38 (2), 1-4. <https://www.erudit.org/fr/revues/rum/2007-v38-n2-rum3528/038488ar/>

Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Presses Universitaires de France.

Bruner J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, Eshel.

Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43–61.

Calame-Griaule, G. (1984). Quand un ethnolinguiste observe. *Le français dans le monde*, 188, 37-42.

Calinon, A-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal* (thèse de doctorat Université de Montréal, Canada). https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9122/CALINON_Anne-Sophie_2009_these.pdf?sequence=6

Canale M. et Swain M. (1980), « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », *Applied Linguistics*, 1, 1-47. https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000.pdf

Candelier, M. (2006). *Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français*. Le Mans, France : Université du Maine.

Candelier, M. (2010). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP)*. <https://carap.ecml.at/Portals/11/database/CARAP-version3-FR-28062010.pdf>

Candelier, M., Antoinette, C.-G., de Pietro, J.-F., Castellotti, V., Lőrincz, I., Meißner, F.- J., Schröder-Sura, A. (2012). *Compétences plurilingues et interculturelles — Descripteurs et matériaux didactiques*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe. ECML/CELV.

Carrier-Giasson, N. (2017). *Les services d'enseignement du français langue seconde et leur contribution à l'intégration de personnes immigrantes allophones adultes à Saguenay* (mémoire de maîtrise Université du Québec à Chicoutimi, Canada). https://constellation.uqac.ca/4134/1/CarrierGiasson_uqac_0862N_10300.pdf

Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe — De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg.

https://www.researchgate.net/profile/Daniele_Moore2/publication/255602221_REPRESENTATIONS_SOCIALES_DES_LANGUES_ET_ENSEIGNEMENTS_Guide_pour_l'elaboration_des_politiques_linguistiques_educatives_en_Europe_-_De_la_diversite_linguistique_a_l'education_plurilingue/links/54da6a350cf233119bc33a34/REPRESENTATIONS-SOCIALES-DES-LANGUES-ET-ENSEIGNEMENTS-Guide-pour-lelaboration-des-politiques-linguistiques-educatives-en-Europe-De-la-diversite-linguistique-a-leducation-plurilingue.pdf

[De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue/links/54da6a350cf233119bc33a34/REPRESENTATIONS-SOCIALES-DES-LANGUES-ET-ENSEIGNEMENTS-Guide-pour-lelaboration-des-politiques-linguistiques-educatives-en-Europe-De-la-diversite-linguistique-a-leducation-plurilingue.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daniele_Moore2/publication/255602221_REPRESENTATIONS_SOCIALES_DES_LANGUES_ET_ENSEIGNEMENTS_Guide_pour_l'elaboration_des_politiques_linguistiques_educatives_en_Europe_-_De_la_diversite_linguistique_a_l'education_plurilingue/links/54da6a350cf233119bc33a34/REPRESENTATIONS-SOCIALES-DES-LANGUES-ET-ENSEIGNEMENTS-Guide-pour-lelaboration-des-politiques-linguistiques-educatives-en-Europe-De-la-diversite-linguistique-a-leducation-plurilingue.pdf)

Castellotti, V., et Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16805a1cb3>

Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 39 (4), 1-33. Récupéré le 3 décembre 2018 sur <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>

Cayouette, M-M. (2011). *Pour une intégration citoyenne actualisée dans les classes de français langue seconde* (mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada). <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/1112325436/fulltextPDF/994C50F687254BF2PQ/1?accountid=14701>

Chiss, J.-L. (2008). Le français, les langues et les cultures dans les contextes d'immigration. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*. Paris, France : Les Éditions Didier.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. : M.I.T. Press.

Clark, C.M. et Dunn, S. (1991) Second-Generation Research on Teachers' Planning, Intentions, and Routines. *Effective Teaching: Current Research*, H.C. Waxman et H. J. Walberg (Éds.), Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

Clément, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances. Dans A. Giordan, Y. Girault et P. Clément (dir.), *Conceptions et connaissances*. Lausanne : Peter Lang.

Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et des pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1 (13), 69-112. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2018-1-page-69.htm>

Commissariat aux langues officielles. (2014). *Agir maintenant pour l'avenir des communautés francophones : Pallier le déséquilibre en immigration*. https://www.clo-ocol.gc.ca/sites/default/files/rapport_immigration.pdf

Commissariat aux langues officielles. (2018). *Le fait français en Ontario*. <https://www.clo-ocol.gc.ca/sites/default/files/fait-francaise-ontario.pdf>

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-drepre-scripteurs/16807875d5>

Cordier-Gauthier, C., Dion, C., Véronique, G. D., Collès, L et Dreyfus, M. (2007). Français langue seconde, université et recherche au Canada, en Belgique, en Suisse et en France. *Le français langue seconde*, 29-84. <https://www-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/le-francais-langue-seconde--9782804155247-page-29.htm>

Coste, D., de Pietro, J. & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139, 103-123. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/l.s.139.0103>

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222–251.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (dir.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.

Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd éd., 65–75. Boston: Springer.

Cuq J.P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Dalley, P. (2009). Choix scolaires des parents rwandais et congolais à Edmonton (Canada). *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21 (1-2), 305-327.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1–44.

Davine-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France : Orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, école et didactique du français* (23-58). Paris, France : Les Éditions

Delebarre, J. (2002). *Explorer le rapport à l'écrit en français langue seconde par une approche diachronique et contextualisante : le cas d'élèves locuteurs de langues africaines de tradition orale*. Linguistique. Université Paul Valéry Montpellier.

Dompmartin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : Une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*, 2 (12), 162-168.
<https://www.cairn.info/revue-l-autre-2011-2-page-162.htm>.

Elias N. (1991). *The symbol theory*. London, Sage.

Émond, G. (2008). *Vivre ensemble dans les écoles de langue française. L'accueil des jeunes immigrantes et immigrants à l'école de la francophonie canadienne*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Fleuret, C., Bangou, F. et Berger, M-J. (2015). *Le programme d'appui aux nouveaux arrivants : Un regard sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les écoles élémentaires de langue française*. Ottawa, CFORP.

Fleuret, C., Bangou, F., et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien : D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (243-273). Québec, Québec : Presse de l'Université du Québec.

Fleuret, C., Bangou, F., et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Canadian Journal of Education*, 36 (4), 280-298.
<http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1558/1653>

Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Gallant, N. et Denis, W. (2008). Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Éducation et francophonie*, 36(1),142-160.

Galli, J. A. (2017). La notion d'interculturel et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Brésil : représentations et réalités du français. *Sinergias Brésil*, (12), 81-102.
http://gerflint.fr.proxy.bib.uottawa.ca/Base/Bresil12/armani_galli.pdf.

Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Apprendre en français en milieu francophone minoritaire*, 21 (1-2), 87-126. <https://www.erudit.org/fr/revues/cfco/2009-v21-n1-2-cfco3975/045325ar.pdf>

Gauvin I. et Thibeault J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram* 2.
http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=219:pour-une-didactiqueintegree-de-l-enseignement-de-la-grammaire-en-contexte-plurilinguequebecois-le-cas-des-constructions-verbales&Itemid=536

Genesee, F., K. Lindholm-Leary, W. Saunders, and D. Christian. (2005). English language learners in U.S. schools: an overview of research findings. *Journal of Education for Students Placed At Risk* 10 (4). 363–85.

Geoffroy, N., Dufresne, L. & Armand, F. (2013). L'Éveil aux langues au primaire : un outil pour apprendre. *Québec français*, (169), 76–77. <https://www-erudit-org.proxy.bib.uottawa.ca/fr/revues/qf/2013-n169-qf0688/69552ac.pdf>

Guérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 125-146. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2002-v28-n1-rse552/007152ar.pdf>

Guérin-Lajoie, D. (2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 34 (1), 162-176. https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_162.pdf

Guérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33 (2), 356-378. https://www.jstor.org/stable/pdf/canajeducrevucan.33.2.356.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents

Guérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36 (1), 25-43. <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2008-v36-n1-ef2292/018088ar.pdf>

Gouvernement de l'Ontario. (1990). *Loi sur l'Éducation : Règlement 298*. <https://www.ontario.ca/fr/lois/reglement/900298>

Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (383-406). Presses Universitaires de France. <https://www-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/les-representations-sociales--9782130537656-page-383.htm>

Hattie, J. A. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Australian Council of Educational Research, University of Auckland, Auckland, New Zealand.

Hattie, J. A. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

Howard, G. R. (2006). *We can't teach what we don't know, 2e éd.* New York, Teachers College Press, Columbia University.

Hsab, G. et Stoiciu, G. (2011). Communication internationale et communication interculturelle : des champs croisés, des frontières ambulantes. Dans Agbobli, C., & Hsab, G. (dir.), *Communication internationale et communication interculturelle* (9-24) Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (269–293). London : Penguin.

Jacquet, M., Moore, D., Sabatier, C. et Masida, M, T. (2008) *L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie Britannique*. RIIM. https://www.researchgate.net/publication/271852599_L'integration_des_jeunes_immigrants_francophones_africains_dans_les_ecoles_francophones_en_Colombie_Britannique

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris, PUF.

Kamano, L. (2014). *Intégration des élèves nouveaux arrivants dans les écoles francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick*. Université de Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation. https://www.umoncton.ca/crde/files/crde/wf/recension_projet_dsf-s_19dec2014.pdf

Kamano, L. et Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société*, (8), 19–39. <https://doi.org/10.7202/1040309ar>

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 171-190. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2002-v28-n1-rse552/007154ar/>

Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, 7 (143), 64-74. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-7-page-64.htm>

Kisielewska, M. J. (2003). *L'importance de la culture et de l'interculturel dans l'enseignement et l'apprentissage précoce des langues secondes ou étrangères : Un enjeu pour l'avenir dans une société au seuil de la mondialisation* (thèse de maîtrise, Université York, Canada). <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/305286574/>

Lachapelle (2009). *Les croyances de futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste* (Mémoire de l'Université du Québec à Trois-Rivière, Canada). <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/741224308>

La Grenade, C., B. (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20061/blagrenade_carole_2017_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Lamine, K. (2014). *La diversité ethnoculturelle au sein de l'école francophone au Nouveau-Brunswick : croyances et pratiques pédagogiques du personnel* (thèse de doctorat, Université de Moncton, Canada). <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/1703030371>

Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 561-592. <https://www-erudit-org.proxy.bib.uottawa.ca/fr/revues/rse/1997-v23-n3-rse1841/031952ar/>

Landry, R. et Allard, R. (2000). Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada. *Diversité Langues*, 5, 1-25. https://www.researchgate.net/publication/279200029_Langue_de_la_scolarisation_et_developpement_bilingue_le_cas_des_acadiens_de_la_Nouvelle-Ecosse_Canada

Landry, R., Allard, R., Deveau, K. et Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, (2), 63-78. <https://www.erudit.org/en/journals/fa/2005-n20-fa1813443/1005337ar.pdf>

Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf

Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : là où le nombre le justifie*. Moncton, NB : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. http://icrml.ca/images/stories/documents/fr/petite%20enfance-final%20r1_dr1.pdf

Larouche (2018). *Pratiques déclarées d'enseignants œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans en contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique relativement à l'enseignement de la grammaire* (thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada). https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/38006/3/Larouche_Louise_2018_th%20c3%a8se.pdf

Latour, A. (2010). *L'éducation interculturelle : Qu'en pensent les enseignants œuvrant en milieu homogène ?* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/822785956/>

Lindschouw, J. (2014). *L'acquisition de compétences inter- et multiculturelles*. Synergie Pays Scandinaves 9, 111-126.

Lussier, D. (2008). Enseigner « la compétence de communication interculturelle » : une réalité à explorer. *Vie pédagogique*, 149, 70-75. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32608218/Lebrun-oral-Vie_pedagogique.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCommuniquer_oralement_en_classe_une_comp.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190927%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190927T190654Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=967387530c2e7d8ced553bc1b8f1e02fc94455c9a01268c122bacaf117e84114#page=70

Melanson, S. et Cormier, M. (2016). Représentations linguistiques d'élèves du secondaire à l'égard de la langue dans les contextes familial, scolaire et en sciences. *Éducation francophone en milieu*

<https://journals.library.ualberta.ca/reefmm/index.php/reefmm/article/view/15>

Miles, M. B. et Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: a sourcebook of new methods*, (2nd editions). Beverly Hills: Sage Publications.

Ministère de la Justice du Canada. (2018). *La Charte canadienne des droits et libertés — Article 23 — Droits à l'instruction dans la langue de la minorité*. <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/check/art23.html>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année. Programme d'appui aux nouveaux arrivants*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année. Programme d'appui aux nouveaux arrivants*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/appui912curr.pdf>

Moldoveanu, M. et Mujawamariya, D. (2007). L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants : des politiques aux pratiques. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42 (1), 31-46. <https://mje.mcgill.ca/article/view/965/766>

Montmasse-Michel, F. (2016). Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle. *Langage et société*, 2 (156), 57-76. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2016-2-page-57.htm>

Nussbaum, L. et Unamuno, V. (2006). La compétence sociolinguistique, pour quoi faire ? *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 84, 47-65. http://doc.rero.ch/record/17584/files/Nussbaum_et_Unamuno_-_la_comp_tence_sociolinguistique_84_2006.pdf

Navert, V. (2018). *Le développement d'une pratique interculturelle : sept récits de pratique professionnelle d'enseignants d'une école secondaire marquée par la diversité culturelle à Montréal* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). <https://archipel.uqam.ca/11688/1/M15593.pdf>

Ornstein, A. C. (1995) *Strategies for Effective Teaching*. Dubuque, IA : Brown & Benchmark Publishers, 2nd edition.

Ochs, E., and Schieffelin, B. B. (2011). The theory of language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (p. 1–21). Malden: Wiley-Blackwell.

Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (97-98), 7-34. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2479.pdf

Peuzin, M. (2015). L'approche actionnelle du CECR et le Français Langue de Scolarisation dans la perspective de l'évaluation : Des enjeux sous tensions et des contradictions anti-pédagogiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1 (7), 83-97. <https://www-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2015-1-page-83.htm>

Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche*. http://www.edugains.ca/resources/FSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf

Planel, C. (2009). Les pratiques de classe, partie émergée de l'iceberg des valeurs culturelles : Pédagogies à l'œuvre dans les écoles anglaises et françaises. *Revue internationale d'Éducation de Sèvres*, 50, 75-85. <https://journals.openedition.org/ries/519>

Proulx, L. (2017). *L'expérience étudiante d'immigrants de première génération à travers leur processus d'intégration réussis au collégial francophone en Ontario* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/35721/1/proulx_lynda_2017_these.pdf

Puren, C. (2004). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures ou comment faire l'unité des « unités didactiques*. https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/coll2005-Puren.pdf

Reebirk, C. et Lindschouw, J. (2020). L'acquisition du français informel — étude d'un cours d'enseignement communicatif sur les compétences sociolinguistiques. *Congrès Mondial de Linguistique Française — CMLF 2020*. Copenhague : Université de Copenhague. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/06/shsconf_cmlf2020_07017.pdf.

Regan, V. (1997). Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique : une approche variationniste. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, 193-210. <https://journals.openedition.org/aile/863>

Roberts, C., Grandcolas, B. et Arditty, J. (1999). Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours ? Pour une redéfinition du domaine de recherche sur l'acquisition des langues étrangères. Dans J. Arditty et M. -T. Vasseur (dir.), *Langages*, 33^e années, numéro 134, (101-115). https://www.jstor.org/stable/pdf/41683310.pdf?casa_token=9x3DYF7NzDoAAAAA:7mQZw8L6MJjYjyONSBmDiZCG-kzjGBjMcjBAXx33q25d9S9v0-au - RdwsB06CQoQIXWfbC_JZRPN9c6NSI1YrVX-OJfICgh1Cq9vHYb8nyWSJaXIKm

Reuter, Y., Cohen-Azria, C, Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Représentations. Dans : Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (191-196). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Robineau, A. (2010). *État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire, recension des écrits*, Ottawa, Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF), janvier. https://fnssf.ca/wp-content/uploads/2014/05/Etat_lieux_integration_eleves_immigrants_Recension_ecrits_ICRML_FNCSF1.pdf

Sallaberry, J-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan.

Samson, G., Toussaint, R. et Pallascio, R. (2004). Instruments de collecte de données et outils d'analyse qualitatifs : un défi pour analyser la capacité à transférer. *Recherches qualitatives*, 24, 84-102. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24Samson%20et%20al.pdf

Sauvage, J. Fleuret, C. et Auger, N. (2016). Étude des erreurs orthographiques en français langue seconde d'élèves issus de la communauté gitane roussillonnaise : une étude de cas. *Nouveau cahier de la recherche en éducation*, 19 (2), 118-133. <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2016-v19-n2-ncre03355/1042852ar/>

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *La recherche en éducation* (123-146). Saint-Laurent, Québec : ERPI.

Schieffelin, B. B. et Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163–191. https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.an.15.100186.001115?casa_token=-lEmA-J8x3MAAAAA:w1mZhWIjPXWKb0z3IvVD8YS2X5rSxUsfjwQF3sTKZka_gWiXb_kh6m2Imojivy7P3ao2W3890DJmIA

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

Spaëth, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. Dans J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, école et didactique du français* (187-229). Paris, France : Les Éditions Didier.

Sperber, D. (2003). « L'étude anthropologique des représentations », in Jodelet D. (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris, France : Ophrys.

Statistique Canada. (2011). *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada : Enquête nationale auprès des ménages*. <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.pdf>

Statistiques Canada. (2016). *Recensement de la population*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016017/98-200-x2016017-fra.pdf>

Statistique Canada. (2016). *Recensement de 2016 : Région métropolitaine de recensement de Ottawa — Gatineau*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CMA&GC=505&TOPIC=7>

Statistique Canada. (2016). *Recensement de 2016 : Région métropolitaine de recensement de Toronto*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CMA&GC=535&TOPIC=7>

Sterponi, L. et Bhattacharya, U. (2012). Dans les traces de Hymes et au-delà : Les études de la socialisation langagière. *Langage et société*, 1 (139), 67-82. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-1-page-67.htm>

Trinquier, M-P. (2011). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation*. Education. Université Toulouse le Mirail — Toulouse II.

Vaillancourt, R. (2008). *Plan en construction identitaire francophone*. Pour le Conseil scolaire Centre-Nord et ses écoles élémentaires et secondaires. Conseil scolaire Centre-Nord, Alberta. <https://centrenord.ab.ca/fichiers/cscn/Conseil/Rapports/Vision20-20/CIAvril2008.pdf>

Vandermeulen, K. (2012). Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire. Dans H. Adami et V. Leclercq (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. France : Presses universitaires des Septentrions. https://books.google.ca/books?hl=en&lr=&id=TYIjl6L6HNwC&oi=fnd&pg=PA237&dq=approche+actionnelle+et+immigration&ots=GifQxGi_Ow&sig=4gyTJM-iSgJwV8OxkikFp9k0-ZY&redir_esc=y#v=onepage&q=271&f=false

Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris. PUF.

Vekeman-Julien, I. (2017). *Les représentations sociales de l'éducation : valeurs et pratiques enseignantes au collégial préuniversitaire* (mémoire de maîtrise, Université Laval à Québec, Canada). <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/28196/1/34093.pdf>

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, PUF, Paris, 257 p.

Verdelhan-Bourgade, M. (2013). L'apport de la recherche en IUFM à la notion « français langue de scolarisation » : une affaire de croisements, *Trema*, 39. <http://journals.openedition.org/trema/2952>.

Vigner, G. (1989). Le français, langue de scolarisation. *Diagonales*, 12, 41-45.

Voloshinov V. N. (1977), *Le Marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit.

Vygotski L. S. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Wang M. C., Haertel, G. D., and Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 32 (1), p. 7-44.

Xu, Y. (2014). Les compétences communicatives dans l'évaluation de l'oral : le cas des débutants en français langue étrangère. *XLinguae European Scientific Language Journal*, 7 (3), 2-117. http://xlinguae.eu/files/xlinguae_n3_2014.pdf#page=4.

Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 231 pages

Zakhartchouk, J. M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, ESF.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

Annexe I : Questions d'entrevue

Inspiré de Bangou et Fleuret (2019), Lamine (2014) et Lachapelle, 2009

Profil de l'enseignant

1. Depuis combien de temps enseignez-vous aux élèves PANA ?
2. Quelle est pour vous la mission/le rôle du PANA ?
3. Comment envisagez-vous votre rôle auprès des élèves PANA ?
4. Quels sont vos plus grands défis en tant qu'enseignant pour le PANA ?
 - a. Pourquoi est-ce un défi ?
 - b. Comment les résolvez-vous ?

Représentations des compétences sociolinguistiques

5. Qu'est-ce que cela évoque pour vous « compétence sociolinguistique » ?
6. Qu'est-ce que cela évoque pour vous « norme sociale » ?
7. Qu'est-ce que cela évoque pour vous « code verbal » ?
8. Qu'est-ce que cela évoque pour vous « code non -verbal » ?
9. Sur une échelle de 1 à 5, dites-nous quelle importance vous accordez aux composantes suivantes : *« pas important » (1) ou « très important » (5)
 - a. Règles de politesse.
 - b. Registre de langue
 - c. Stratégies de communication (ex : répéter, indiquer une incompréhension, confirmer la compréhension d'un message, etc.)
 - d. Rapports sociaux
 - e. Accents
 - f. Lexique propre au contexte scolaire
 - g. Timbre sonore
 - h. Expressions faciales
 - i. Posture
 - j. Geste

Représentation de l'interculturel

10. En tant qu'enseignant(e) du PANA, comment voyez-vous la diversité ethnoculturelle au sein de l'école francophone ?
11. Selon vous, quel rôle devrait jouer l'enseignant dans une classe culturellement hétérogène ?

12. Avez-vous entendu parler de la compétence interculturelle ? Si oui, comment comprenez-vous sa définition et l'importance/ou pas de cette dernière dans une classe PANA ?
13. En lien avec l'interculturel, selon vous, que devrait-on faire quand on enseigne en classe culturellement hétérogène ? Comment l'enseignant(e) devrait s'y prendre ?
14. Faites-vous, auprès des élèves PANA, des liens entre les cultures francophones et d'autres cultures ?
15. De quelle pratique vous sentez-vous le plus proche et expliquez votre choix ? « Je préfère ne pas trop faire référence aux expériences vécues en dehors de l'école. » ou « Je suis à l'aise pour inciter l'élève à s'appuyer sur les expériences vécues à la maison. »
16. Y a-t-il autre chose que nous n'aurions pas abordé, mais qui vous semble essentiel d'ajouter concernant votre vision de l'enseignement au PANA ou votre manière de la mettre en pratique ?

Annexe II : Questionnaire

Inspiré de Bangou et Fleuret (2019), Vekeman-Julien (2017) et Larouche (2018)

Profil de l'enseignant

1. Quel âge avez-vous ?
 - a. moins de 30 ans
 - b. 30 à 39 ans
 - c. 40 à 49 ans
 - d. 50 à 59 ans
 - e. plus de 59 ans

2. De quel sexe êtes-vous ?
 - a. féminin
 - b. masculin
 - c. transgenre
 - d. Je m'identifie comme étant (veuillez spécifier)

3. À quels niveaux scolaires enseignez-vous ? _____

4. Incluant l'année scolaire en cours, combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français aux nouveaux arrivants ?
 - a. moins de 5 ans
 - b. 5 à 9 ans
 - c. 10 à 14 ans
 - d. 15 à 19 ans
 - e. 20 à 24 ans
 - f. plus de 24 ans

5. Quelle est votre formation initiale et quelles sont vos qualifications additionnelles ? Cochez toutes les réponses pertinentes.
 - a. Formation initiale aux cycles primaire et moyen
 - b. Formation initiale aux cycles moyen et intermédiaire
 - c. Formation initiale en français aux cycles intermédiaire et supérieur
 - d. Qualification de base additionnelle enseignement du français au cycle intermédiaire
 - e. Qualification de base additionnelle enseignement du français au cycle supérieur
 - f. Qualification de base additionnelle enseignement aux cycles primaire et moyen
 - g. Maîtrise en éducation
 - h. Autre (précisez) _____

Profil des apprenants

6. Quelles sont les origines ethniques de vos apprenants en général ?

7. Quelle est ou quelles sont les langues d'origine/familiales de vos élèves PANA en général ?

Connaissance des compétences sociolinguistiques
--

8. Estimez-vous connaître et comprendre les compétences sociolinguistiques que met en avant le PANA ?

- a. entièrement
- b. en bonne partie
- c. un peu
- d. pas du tout
- e. ne s'applique pas

Expliquez votre réponse.

9. Estimez-vous mettre en application les compétences sociolinguistiques des élèves du PANA ?

- a. entièrement
- b. en bonne partie
- c. un peu
- d. pas du tout
- e. ne s'applique pas

Expliquez votre réponse.

Pratiques pédagogiques (compétences sociolinguistiques)
--

10. Quelles sont les stratégies en général que vous préconisez/utilisez auprès des élèves du PANA ?

- a. Fournir des appuis visuels
- b. Encourager l'élève à puiser dans son vécu et dans son/ses autres langues

- c. Appuyer sa rétroaction tout en sécurisant l'élève
- d. Favoriser la collaboration et le travail d'équipe
- e. Enseigner par le jeu et les activités ludiques
- f. Enrichir le vocabulaire
- g. Offrir des occasions de lecture.
- h. Autres : _____

11. Est-ce que vous enseignez les normes sociales (règles de politesse, registre de langue, stratégies de communication et rapports sociaux) aux élèves du PANA ?

- a. Règles de politesse
 - i. Jamais
 - ii. Rarement
 - iii. Parfois
 - iv. Souvent
 - v. Toujours
- b. Registre de langue
 - i. Jamais
 - ii. Rarement
 - iii. Parfois
 - iv. Souvent
 - v. Toujours
- c. Stratégies de communication
 - i. Jamais
 - ii. Rarement
 - iii. Parfois
 - iv. Souvent
 - v. Toujours
- d. Rapports sociaux
 - i. Jamais
 - ii. Rarement
 - iii. Parfois
 - iv. Souvent
 - v. Toujours

12. Comment et pourquoi prenez-vous en compte les normes sociales énumérées à la question 11 dans vos pratiques pédagogiques ?

13. Est-ce que vous enseignez les codes verbaux (accents, lexique propre au contexte scolaire et timbre sonore) aux élèves du PANA ?

- a. Accents
- i. Jamais
 - ii. Rarement
 - iii. Parfois
 - iv. Souvent
 - v. Toujours
- b. Lexique propre au contexte scolaire
- i. Jamais
 - ii. Rarement
 - iii. Parfois
 - iv. Souvent
 - v. Toujours
- c. Timbre sonore
- i. Jamais
 - ii. Rarement
 - iii. Parfois
 - iv. Souvent
 - v. Toujours

14. Comment et pourquoi prenez-vous en compte les codes verbaux énumérés à la question 15 dans vos pratiques pédagogiques ?

15. Est-ce que vous enseignez les codes non-verbaux (expressions faciales, posture et geste) aux élèves du PANA ?

- a. Expressions faciales
- i. Jamais
 - ii. Rarement
 - iii. Parfois
 - iv. Souvent
 - v. Toujours
- b. Posture
- i. Jamais
 - ii. Rarement
 - iii. Parfois
 - iv. Souvent
 - v. Toujours
- c. Gestes
- i. Jamais
 - ii. Rarement
 - iii. Parfois

- iv. Souvent
- v. Toujours

16. Comment et pourquoi prenez-vous en compte les codes non-verbaux énumérés à la question 17 dans vos pratiques pédagogiques ?

17. Sur quoi vous basez-vous, en termes de critères, pour évaluer les compétences sociolinguistiques de vos élèves ?

Annexe III : Lettre de recrutement — questionnaire

Ottawa

Le XXXX 2019

Objet: Lettre d’invitation à l’intention des enseignants du PANA.

Nom des chercheurs : Bianca Jeanveaux et Francis Bangou (Université d’Ottawa, Faculté d’éducation)

Nous vous écrivons afin de solliciter votre participation au projet de recherche intitulé Portrait des pratiques pédagogiques et des représentations des enseignants du programme d’appui aux nouveaux arrivants (PANA) liées à l’apprentissage des compétences sociolinguistiques de la langue de scolarisation. Cette étude vise à dresser un portrait des pratiques pédagogiques et des représentations des enseignants du Programme d’appui aux nouveaux arrivants (PANA) liés à l’apprentissage des compétences sociolinguistiques de la langue de scolarisation.

Votre participation consistera essentiellement à :

1. répondre à un questionnaire électronique en format Google Forms qui vous sera envoyé par courriel. Répondre au questionnaire ne devrait pas prendre plus de 20 minutes de votre temps.

Votre participation à cette recherche aura pour effet de documenter les pratiques pédagogiques et les représentations ayant trait à l’apprentissage des compétences sociolinguistiques chez les nouveaux arrivants inscrits au Programme d’appui aux nouveaux arrivants (PANA).

L’information que vous partagerez avec les chercheurs restera strictement confidentielle. Le contenu ne sera utilisé que pour documenter les pratiques pédagogiques et les représentations et selon le respect de la confidentialité, les noms des écoles, des conseils scolaires, et des participants seront remplacés par des pseudonymes lors de la diffusion des résultats

Les données recueillies seront enregistrées dans un ordinateur verrouillé à l’aide d’un mot de passe et au fur et à mesure que les données seront enregistrées dans l’ordinateur elles seront classées dans un dossier protégé, et enregistrées sous le code

correspondant au participant. Aucun nom n'apparaîtra dans le titre des documents. Le document comprenant la légende des codes sera lui-même protégé à l'aide d'un mot de passe. Les données seront conservées pendant cinq ans et les chercheurs seront les seuls à y avoir accès. Après ce délai elles seront toutes effacées ou déchiquetées.

Votre participation à la recherche est volontaire et vous êtes libre de vous retirer en tout temps, et/ou de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si vous choisissez de vous retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront conservées de façon sécuritaire sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Au moment de votre retrait, elles seront toutes effacées ou déchiquetées.

Si vous êtes intéressé(e)s à participer à cette étude, veuillez remplir le formulaire intitulé Formulaire de consentement qui accompagne la présente lettre et le retourner par courriel à l'adresse suivant : XXXXX. N'hésitez pas à communiquer avec nous pour toute question au sujet de l'étude. Nous serons heureux d'y répondre.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, nos sincères salutations.

Signature du chercheur :

Date :

Signature du chercheur :

Date :

Bianca Jeanveaux Étudiante à la maîtrise Faculté d'éducation Université d'Ottawa Tel. XXX-XXX-XXX Adresse courriel : XXXXXX	Francis Bangou Professeur agrégé Faculté d'éducation Université d'Ottawa Tel. XXX-XXX-XXX poste X Adresse courriel : XXXXXX
---	---

Annexe IV : Lettre de recrutement — entrevue

Ottawa

Le XXXX 2019

Object: Lettre d’invitation à l’intention des enseignants du PANA.

Nom des chercheurs : Bianca Jeanveaux et Francis Bangou (Université d’Ottawa, Faculté d’éducation)

Nous vous écrivons afin de solliciter votre participation au projet de recherche intitulé Portrait des pratiques pédagogiques et des représentations des enseignants du programme d’appui aux nouveaux arrivants (PANA) liées à l’apprentissage des compétences sociolinguistiques de la langue de scolarisation. Cette étude vise à dresser un portrait des pratiques pédagogiques et des représentations des enseignants du Programme d’appui aux nouveaux arrivants (PANA) liés à l’apprentissage des compétences sociolinguistiques de la langue de scolarisation.

Votre participation consistera essentiellement à :

1. prendre part à une entrevue semi-dirigée enregistrée d’environ 20 minutes par téléphone à l’endroit qui vous conviendra et au moment que vous jugez opportun. Cette entrevue sera enregistrée sur l’ordinateur du chercheur et ensuite transcrite.

Votre participation à cette recherche aura pour effet de documenter les pratiques pédagogiques et les représentations ayant trait à l’apprentissage des compétences sociolinguistiques chez les nouveaux arrivants inscrits au Programme d’appui aux nouveaux arrivants (PANA).

L’information que vous partagerez avec les chercheurs restera strictement confidentielle. Le contenu ne sera utilisé que pour documenter les pratiques pédagogiques et les représentations et selon le respect de la confidentialité, les noms des écoles, des conseils scolaires, et des participants seront remplacés par des pseudonymes lors de la diffusion des résultats.

Les données recueillies seront enregistrées dans un ordinateur verrouillé à l’aide d’un mot de passe et au fur et à mesure que les données seront enregistrées dans l’ordinateur elles seront classées dans un dossier protégé, et enregistrées sous le code correspondant au participant. Aucun nom n’apparaîtra dans le titre des documents. Le document

comprenant la légende des codes sera lui-même protégé à l'aide d'un mot de passe. Les données seront conservées pendant cinq ans et les chercheurs seront les seuls à y avoir accès. Après ce délai elles seront toutes effacées ou déchiquetées.

Votre participation à la recherche est volontaire et vous êtes libre de vous retirer en tout temps, et/ou de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si vous choisissez de vous retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront conservées de façon sécuritaire sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Au moment de votre retrait, elles seront toutes effacées ou déchiquetées.

Si vous êtes intéressé(e)s à participer à cette étude, veuillez remplir le formulaire intitulé Formulaire de consentement qui accompagne la présente lettre et le retourner par courriel à l'adresse suivant : XXXXX. N'hésitez pas à communiquer avec nous pour toute question au sujet de l'étude. Nous serons heureux d'y répondre.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, nos sincères salutations.

Signature du chercheur :

Date :

Signature du chercheur :

Date :

Bianca Jeanveaux Étudiante à la maîtrise Faculté d'éducation Université d'Ottawa Tel. XXX-XXX-XXX Adresse courriel : XXXXXX	Francis Bangou Professeur agrégé Faculté d'éducation Université d'Ottawa Tel. XXX-XXX-XXX poste X Adresse courriel : XXXXXX
---	---

Annexe V : Formulaire de consentement — questionnaire

Ottawa, le XXXXXXXX 2020

Objet : Formulaire de consentement — questionnaire

Titre du projet : *Portrait des pratiques pédagogiques et des représentations des enseignants du programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques de la langue de scolarisation.*

Nom des chercheurs : Bianca Jeanveaux (chercheure principale) et Francis Bangou (directeur de thèse) — Université d'Ottawa, Faculté d'éducation

Invitation à participer : Je suis invité(e) à participer au projet de thèse de maîtrise nommée ci haut qui est menée par Bianca Jeanveaux, chercheure principale sous la direction du professeur Francis Bangou.

But de l'étude : Le but de l'étude est de dresser un portrait des pratiques pédagogiques et des représentations des enseignants du Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) liés à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques de la langue de scolarisation.

Participation : Ma participation consistera essentiellement répondre à un questionnaire électronique en format Google Forms qui me sera envoyé par courriel. Répondre au questionnaire ne devrait pas prendre plus de 20 minutes.

Bienfaits : Ma participation à cette recherche aura pour effet de documenter les pratiques pédagogiques et les représentations ayant trait à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques chez les nouveaux arrivants inscrits au Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA).

Confidentialité et anonymat : J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec elle/lui restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour documenter les pratiques pédagogiques et les représentations et selon le respect de la confidentialité, que les noms des écoles, des

conseils scolaires, et des participants soient remplacés par des pseudonymes lors de la diffusion des résultats

Afin de minimiser les risques d'atteinte à ma sécurité et pour assurer ma confidentialité les chercheurs me recommandent d'utiliser des mesures de sécurité standard, telles que mettre fin à la session, fermer mon navigateur Internet et verrouiller mon écran ou appareil lorsque je ne les utilise plus/lorsque j'ai terminé l'étude

L'anonymat est garanti de la façon suivante : au fur et à mesure que les données seront enregistrées dans l'ordinateur (lui-même verrouillé à l'aide d'un mot de passe), elles seront classées dans un dossier protégé, et enregistrées sous le code correspondant au participant. Aucun nom n'apparaîtra dans le titre des documents.

Conservation des données : Les données recueillies (questionnaires et enregistrements audio des entrevues) seront conservées de façon sécuritaire sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Les données seront conservées pendant cinq ans et les chercheurs seront les seuls à y avoir accès. Après ce délai elles seront toutes effacées ou déchiquetées.

Participation volontaire : Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront conservées de façon sécuritaire sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Je comprends cependant que puisque mon nom ne sera pas recueilli dans le questionnaire pour des raisons d'anonymat, les chercheurs ne seront pas en mesure de retirer mes données en cas de retrait de l'étude après avoir soumis le questionnaire.

Acceptation : Je, _____, accepte de participer à cette recherche menée par l'étudiante Bianca Jeanveaux de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par le professeur Francis Bangou.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant :

Date :

Signature des chercheurs :

Date :

Bianca Jeanveaux Étudiante à la maîtrise Faculté d'éducation Université d'Ottawa Tel. XXX-XXX-XXX Adresse courriel : XXXXXX	Francis Bangou Professeur agrégé Faculté d'éducation Université d'Ottawa Tel. XXX-XXX-XXX poste X Adresse courriel : XXXXXX
---	---

Annexe VI : Formulaire de consentement — entrevue

Ottawa, le XXXXXXXX 2020

Objet : Formulaire de consentement — entrevue

Titre du projet : *Portrait des pratiques pédagogiques et des représentations des enseignants du programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques de la langue de scolarisation.*

Nom des chercheurs¹⁷ : Bianca Jeanveaux (chercheure principale) et Francis Bangou (directeur de thèse) — Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.

Invitation à participer : Je suis invité(e) à participer au projet de thèse de maîtrise nommée ci haut qui est menée par Bianca Jeanveaux, chercheure principale sous la direction du professeur Francis Bangou.

But de l'étude : Le but de l'étude est de dresser un portrait des pratiques pédagogiques et des représentations des enseignants du Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) liés à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques de la langue de scolarisation.

Participation : Ma participation consistera essentiellement à prendre part à une entrevue semi-dirigée par téléphone d'environ 20 minutes à l'endroit qui me conviendra et au moment que je juge opportun. Cette entrevue sera enregistrée sur l'ordinateur du chercheur et ensuite transcrite.

Bienfaits : Ma participation à cette recherche aura pour effet de documenter les pratiques pédagogiques et les représentations ayant trait à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques chez les nouveaux arrivants inscrits au Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA).

Confidentialité et anonymat : J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec elle/lui restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le

¹⁷ Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte

contenu ne soit utilisé que pour documenter les pratiques pédagogiques et les représentations et selon le respect de la confidentialité, que les noms des écoles, des conseils scolaires, et des participants soient remplacés par des pseudonymes lors de la diffusion des résultats

L'anonymat est garanti de la façon suivante : au fur et à mesure que les données du questionnaire seront enregistrées dans l'ordinateur (lui-même verrouillé à l'aide d'un mot de passe), elles seront classées dans un dossier protégé, et enregistrées sous le code correspondant au participant. Aucun nom n'apparaîtra dans le titre des documents. Des pseudonymes seront utilisés pour protéger la confidentialité des participants.

Conservation des données : Les données recueillies (enregistrement audio de l'entrevue) seront conservées de façon sécuritaire sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Les données seront conservées pendant cinq ans et les chercheurs seront les seuls à y avoir accès. Après ce délai elles seront toutes effacées ou déchiquetées.

Participation volontaire : Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données me concernant recueillies jusqu'à ce moment seront détruites.

Acceptation : Je, _____, accepte de participer à cette recherche menée par l'étudiante Bianca Jeanveaux de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par le professeur Francis Bangou.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant :

Date :

Signature des chercheurs :

Date :

Bianca Jeanveaux Étudiante à la maîtrise Faculté d'éducation Université d'Ottawa Tel. XXX-XXX-XXX Adresse courriel : XXXXXX	Francis Bangou Professeur agrégé Faculté d'éducation Université d'Ottawa Tel. XXX-XXX-XXX poste X Adresse courriel : XXXXXX
---	---